

Гуманитарная парадигма

№ 1 (12), 2020

humparadigma.ru

Электронный научный журнал — сетевое издание

Гуманитарная парадигма

№ 1 (12) 2020 года

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редакционного совета, а также привлечёнными редакцией экспертами.

Журнал ориентирован на широкий круг читателей: учёных, преподавателей, специалистов-практиков, студентов, магистрантов, участников научно-исследовательской, культурной, музейной, просветительской работы.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакции.

Главный редактор журнала — кандидат филологических наук

Людмила Нодариевна Икитян.

Журнал издаётся с июня 2017 года.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ЭЛ № ФС 77-70608 от 03.08.2017 (СМИ — «сетевое издание»).

Учредители: ООО «Межрегиональный институт развития территорий», Л. Н. Икитян.

Издатель: ООО «Межрегиональный институт развития территорий», Ялта, пгт. Кореиз, Республика Крым.

Периодичность: 4 раза в год.

Выпуски журнала размещаются на сайте <http://humparadigma.ru>

E-mail редакции: red@humparadigma.ru

При оформлении обложки использована картина М. Л. Анчарова «Сирень». Изображение с официального сайта Михаила Анчарова <http://ancharov.lib.ru> по лицензии (CC-BY-NC).

Редакционный совет

Икитян Людмила Нодариевна — главный редактор, кандидат филологических наук, Межрегиональный институт развития территорий

Члены редакционного совета:

Боева Галина Николаевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Санкт-Петербург)

Борисова Людмила Михайловна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Ишин Андрей Вячеславович — доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории России, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Красильников Роман Леонидович — доктор филологических наук, доцент, Вологодский государственный университет (Вологда)

Хакимова Елена Мухамедовна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Журналистика и массовые коммуникации», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск)

Зябрева Галина Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, заслуженный работник образования Автономной Республики Крым, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Синько Галина Иосифовна — кандидат философских наук, доцент кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, г. Пушкин)

Хоменко Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогический институт, Севастопольский государственный университет (Севастополь)

Шалина Марина Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийский институт социальных наук, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Евпатория)

Содержание

Филологические исследования

Морозова Т. В.

Языковая норма: трудности кодификации динамических феноменов 7

Ревич Ю. В.

Михаил Анчаров: творческий путь и особенности мировоззрения 18

Макаренко Л. В., Адонин Р. Ф.

Сновидения как структурный элемент повести Кристи Вольф «Кассандра» 29

Архивные публикации

Гальперина Е. Л.

Мятежная жизнь Алексея Радакова 39
(Публикация и примечания В. Д. Миленко)

Культура_Искусство_История

Боева Г. Н.

Мода — стиль — миф: о влиянии петербургской мифологии на брендовые стратегии 51

Кадырова М. Р.

Стилистические особенности фортепианных пьес сборника «Детская галактика» Назима Амедова 61

Громова Н. Ф.

Сельские школы Таврической губернии в последней четверти XIX – начале XX веков 69

Педагогика

Хоменко Е. В.

Учимся писать сочинение-рассуждение на основе исходного текста. Статья вторая 88

Хоменко Е. В., Дунаева М. А.

Корректурные упражнения как средство развития орфографической зоркости у обучающихся основной школы 100

Ковалёва Н. С.

- Использование основных инновационных технологий эстетического воспитания при подготовке учителей начальных классов **108**

Ковтун И. Н.

- Формирования лингвистической компетентности студентов-филологов посредством технологии «Портфолио» **117**

Молодая смена

Замараев Е. А. (Науч. рук. Г. А. Зябрева)

- Поэма М. Ю. Лермонтова «Демон» в свете проблемы двойничества **124**

Шелудько Е. А. (Науч. рук. Е. В. Хоменко)

- Патриотическое воспитание обучающихся основной школы посредством текстов краеведческого характера **137**

Помним...

Машкова Е. Е.

- «Все мы вышли из бондаревских „Батальонов...“». **145**
Памяти Юрия Васильевича Бондарева

- «Для бессмертной души нужно такое же и дело бессмертное...». **148**
Памяти Наталии Дмитриевны Богатырёвой

Авторам

152

Contents

Philological research

Morozova T. V.	7
Language rule: the difficulties of codification of dynamic phenomena	
Revich Yu. V.	18
Mikhail Ancharov: creative path and the features of his philosophy	
Makarenko L. V., Adonin R. F.	29
Dreams as a structural element of Christie Wolf's novel «Cassandra»	

Archived publications

Galperina E. L.	39
The rebellious life of Alexei Radakov	
(Publication and notes by V. D. Milenko)	

Culture_Art_History

Boeva G. N.	51
Fashion — style — myth: the influence of the st. Petersburg mythology on brand strategies	
Kadyrova M. R.	61
Stylistic features of the piano pieces of the collection “Children's galaxy” by Nazim Amedov	
Gromova N. F.	69
Rural schools of the Tauride province in the last fourth of the XIX – the beginning of the XX century	

Pedagogy

Khomenko E. V.	88
Learning to write an essay-reasoning based on the source text.	
Second article	
Khomenko E. V., Dunaeva M. A.	100
Lessons of the Russian language in the system of formation of reading interest for trainers basic school	
Kovalyova N. S.	108
The use of basic technologies of aesthetic education in the training of primary school teachers	
Kovtun I. N.	117
Forming linguistic competence of philological students by means of “Portfolio” technology	

Young shift

- Zamarayev Y. A. (Scientific supervisor G. A. Zyabreva)**
M. Yu. Lermontov's poem "Demon" from the perspective of the category of doubleness **124**
- Sheludko E. A. (Scientific supervisor E. V. Khomenko)**
Patriotic education of students in basic school by texts of the local study **137**

Remember...

- Mashkova E. E.**
"We all came out of the bondarevsky" Battalions..." **145**
- In memory of Yuri Bondarev***
"For an immortal soul, you need the same thing and an immortal cause...". **148**
- In memory of Natalia Dmitrievna Bogatyreva***

For Authors

152



Филологические исследования



УДК 811.161.1(03)

Морозова Татьяна Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Русский язык и русская литература»,
Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: a2424t@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ НОРМА: ТРУДНОСТИ КОДИФИКАЦИИ ДИНАМИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

В статье рассматривается вопрос кодификации нормы в условиях её постоянной динамики. Представлены размышления о модели современной теории культуры речи, факторах определяющих как её саму, так и ею определяемых. Проанализирован ряд тенденций развития русского языка, рассмотрены некоторые случаи смены литературных норм, характерных современному этапу бытования языка.

Ключевые слова: культура языка, культура речи, норма в лингвистике, кодификация нормы, нормативный аспект культуры речи, коммуникативно-прагматический аспект культуры речи.

Tatiana V. Morozova

PhD in Philology science, Associated Professor,
Humanitarian and Pedagogical Institute,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

LANGUAGE RULE: THE DIFFICULTIES OF CODIFICATION OF DYNAMIC PHENOMENA

Abstract. *The article deals with the issue of codification of the norm in the conditions of its constant dynamics. The article presents reflections on the model of the modern theory of speech culture, the factors that define it and those that are defined by it. A number of trends in the development of the Russian language are analyzed, and some*

cases of changing literary norms characteristic of the modern stage of language existence are considered.

Key words: *language culture, speech culture, norm in linguistics, codification of norm, normative aspect of speech culture, communicative-pragmatic aspect of speech culture.*

Для цитирования:

Морозова, Т. В. Языковая норма: трудности кодификации динамических феноменов // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 7–17.

В поле культуры любой цивилизованной страны в качестве одной из главных её составляющих входит язык — то самое «слово», которое Г. О. Винокур назвал культурой «в её специфическом выражении» [3]. Задолго до появления в русистике XX века понятий «культура языка» и «культура речи» сформировалось учение об образцовых формах бытования национального языка, фиксация которых составляет сущность нормотворческой деятельности лингвистов. Спрос на специализированные академические издания, посвящённые вопросам кодификации и нормализации литературного языка всегда высок. При этом следует помнить, что регулярность изменений во всех ярусах языковой системы (орфоэпии, лексике, стилистике и пр.) определяет трудности в создании грамматик, словарей и справочников. Однако игнорировать тенденции развития языка невозможно, так как «история жестоко мстит тем, кто основывается на языковом пуризме и пытается остановить естественный ход вещей» [4, с. 70].

На современном этапе проблемное поле лингвистических дисциплин по языковой и речевой культуре составляют теоретические вопросы нормы (сфера ортологии) и её практической регламентации (сфера коммуникации, речевой культуры, речевого этикета) [9]. Если теоретическая модель культуры речи выступает неким научным конструктом, то в прикладных целях она должна быть «сориентирована на среднего носителя языка в том смысле, чтобы средний носитель языка на основе практических рекомендаций, вытекающих из теории, смог и захотел повысить свой уровень владения языком до приемлемых в обществе стандартов, которые ни в коем случае не должны быть ни занижены, ни завышены» [10, с. 5–6]. О среднем носителе русского языка как о цели и смысле просветительно-образовательной деятельности говорит и Ю. Н. Караулов, отмечая при этом, что тот является не только объектом «многочисленных разнонаправленных, частично деформирующих, частично развивающих русский язык воздействий», но и «активным субъектом, творцом современного русского языка» [6, с. 85].

Действительно, участие носителя языка в динамизации языковых процессов бесспорно. Это заставляет некоторых исследователей расширять понятие культуры речи (включая и теорию нормативности) до культуры коммуникации [8]. Так называемые «неречевые» структуры языка — и те, что обусловлены природой человека (мышлением, сознанием), и условиями его общения, — определяют большинство качеств хорошей речи: точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность и уместность¹. Сам язык как структура, порождающая речь, но не тождественная ей, представляет систему знаков, обеспечивающих речь требуемым материалом. При этом языковой «код» постоянно трансформируется говорящим [7], что может быть обусловлено как естеством «живого» развития языка, так и элементарным пренебрежением коммуникантов к законам бытования и высшим формам историко-культурного оформления языка. Если первое учёными принимается безоговорочно, то второе — весьма осторожно. В связи с чем ориентация теории культуры речи на среднего носителя языка не предполагает «подстраивания» под его языковые вкусы, примитивизации или вульгаризации системы норм, а определяется стремлением упорядочить систему в соответствии с тенденциями времени. Этому служит, например, ликвидация ряда имеющихся в языке необоснованностей. Так долгое время в нормативных словарях фиксировалась форма «розыскной», сохранявшая, несмотря на безударное положение приставки раз-, написание через «о» (по аналогии со словом «розыск»). Но это «исключение» было неоправданно с точки зрения орфографической системности. Сейчас устранение этой «узаконенной» в прошлом ошибки и нормативное написание «разыскной» в соответствии с общим правилом некоторыми (особенно специалистами юридической сферы) воспринимается с трудом, так как меняет ранее усвоенную ими традицию написания.

При этом в обществе наряду с языковым консерватизмом сильна и противоположная позиция — требование тотального освобождения от всех «исключений». В данном случае игнорируется исторический принцип. С отказом от традиционных написаний будет утрачена история русского языка, запечатлённая в форме той или иной «неправильности». Но несмотря на многочисленность за последние сто лет предложений писать «жури», «жолудь», «стекляный» и пр., всё же такой несколько упрощённый подход уступал продуманному и взвешенному принципу введения изменений.

И теоретические нормативные, и коммуникативно-прагматические аспекты современной концепции культуры речи в равной степени сопряжены

¹ Нормативный компонент регулирует правильность и чистоту речи.

с проблемой динамики языка. Она проявляется в устаревании и отмирании одних форм и смене их новыми, постепенно преобразуемыми в нормативные [17]. Закономерным в процессе постепенной смены парадигм является стадия сосуществования двух (иногда и более) способов выражения: [д'е]кан – [дэ]кан, до[жд']и – до[ж']и, ЗАГС и загс, набивание – набивка, 5 гектар – 5 гектаров и др. Процесс внутренних подвижек отражает и такое орфоэпическое явление как старшая и младшая норма, например: кули́нария и кулинари́я, где второй вариант хотя и является младшей нормой, весьма вероятно через десятилетия может стать основным, а то и единственно верным. Вариативность нормы воспроизводят словари современного русского языка, фиксация которой сопровождается пометами из шкалы нормативности, отражающей динамику норм («доп.» – допустимо, «устар.» – устаревшее, «неправ.» – неправильно и др.) [13]. На прекращение действия нормы и выход её из обихода указывает сама необходимость пояснять то или иное «незнакомое» языковое явление. Как, например, строка из стихотворения М. Цветаевой, посвящённого Александру Блоку: «Имя твоё — пять (!) букв»² требует отсылки к правилу дореформенной (до 1918 г.) орфографии — написания -ть- в конце слов, заканчивающихся на твёрдый согласный (т. е. «Блокъ»).

В связи с неизбежностью процессов изменения нормы возникает вопрос, который может привести в ужас консервативно настроенных апологетов языка. Это вопрос о критичном отношении к словарям и грамматикам прошлого, в том числе и к тем, авторами которых являются признанные и авторитетные учёные. Так, уже долгое время стабильным является обращение к трудам выдающегося учёного Д. Э. Розенталя, основная деятельность которого, заметим, пришлась на середину XX века. Сувеличением временной дистанции возрастает доля критического отношения к рекомендациям, приведённым в работах этого учёного. Понятно, что сомнения вызывает не его авторитет как специалиста по русской грамматике, а чёткое понимание, что заключения сделаны им с учётом норм, определявших языковой факт полувековой давности. Именно поэтому сегодня они требуют взвешенного отношения.

Тенденция к устареванию имеют и словари. В частности толковые. Нелепой, на наш взгляд, является рекомендация пользоваться словарём В. И. Даля. Справочником, то есть изданием практического назначения, словарь Даля (в оригинальной редакции или в редакции И. А. Бодеена де Куртенэ) являлся примерно с 1880-х по 1930-е годы, причём уже на рубеже

² Из цикла «Стихи к Блоку», 1916 г.

XIX–XX столетий он далеко не всеми (например, А. Чеховым, М. Горьким, К. Чуковским и др.) признавался авторитетным. В целях обучения русскому языку словарь Даля и вовсе не подходит — гнездовой, или «семейный», порядок расположения в нём материала затруднителен для поиска нужного слова. Современный интерес к нему может быть вызван вопросами истории языка, диалектологии, этнографии, но ими же и ограничен. Требуется специальных оговорок и Толковый словарь С. И. Ожегова, последняя авторская редакция которого осуществлена ещё в 60-е гг. XX века. С 1972 года «базу» этого словаря пополняла и редактировала в соответствии с новыми явлениями Н. Ю. Шведова, поэтому более адекватным современному состоянию языка является Толковый словарь под авторством С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, причём четвёртое его издание (с 1997 года), дополненное. Результатом дальнейшей работы над однотомным словарём стал «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» (2007 г., 82 тыс. слов) под редакцией и основным авторством (не вынесенным на обложку) Н. Ю. Шведовой. На этом фоне выпуск словаря С. И. Ожегова под редакцией Л. И. Скворцова (с 2003 по 2014 годы, издательства «Оникс XXI век» и «Мир и образование») выявился своего рода «репринтом». Следовательно, не может быть презентован как современный справочник даже с учётом некоторого «осовременивания» новой редакцией³. В таком виде, то есть как словарь современного (!) русского языка, а не «литературный памятник» выдающегося начинания, он не нужен ни науке, ни читателю.

Принцип: «всё новое — хорошо забытое старое» — к литературной языковой норме не применим, а в рамках естественного процесса динамики языка — и вовсе ретрограден. Всё это заставляет задумываться о действии процессов, определяющих законы внутреннего развития русского языка. Конечно, к пониманию этого необходимо прийти исключительно среднему носителю языка, нередко с негодованием воспринимающего любые «сдвиги» в норме, не осознающему, что нормотворческая деятельность лингвистов никогда не идёт вопреки языковым законам в угоду неграмотным людям. В русском языкознании отслежены причины, порождающие изменения, и в соответствии с ними с высокой степенью вероятности прогнозируемы те или иные тенденции. Как, например, перемещение ударения в существительных мужского рода, изменившее норму XIX века с «заговóр» на нормативное

³ Издание 2003 года не выдерживало критики с точки зрения отсутствия в нём слов, давно вошедших в современный лексикон (например, «информатика», «кибернетика», «компьютер», «космодром»); нелепых сегодня значений слов (как реалии исключительно зарубежной (буржуазной) действительности трактуются слова «коррупция», «господин», «мэр»); содержания сопроводительных помет («россиянин» отмечено как «старое»; «Пасха», «богомалец» — «устарелые»).

сегодня «за́говор» (во всех значениях слова), а также лишило приоритета некогда единственной формы слова «творо́г» равноправным ей уже много десятилетий вариантом «твóрог» и др. По пути этой долгосрочной, но однонаправленной тенденции рано или поздно пойдут и другие слова, в частности те, что с трудом принимаются адептами традиции как, например, вариант «до́говор», маркируемый в ряде современных словарей как возможный в разговорной речи [15], а потенциально — и в образцовой речи [4, с. 72]. Или как под влиянием закона аналогии постепенно теряется принцип особых ударений в кратких прилагательных и страдательных причастиях женского рода: «Ещё недавно словари рекомендовали: жесто́к, жесто́ко, жесто́ки, но жестока́; скло́нен, скло́нно, скло́нны, но склонна́» [4, с. 74]. Этот принцип работал как различительный, но такая дифференциация родовых форм признана избыточной, поэтому в некоторых случаях уже допускается вариативность (созда́на и со́здана), а «в будущем можно ожидать распространения этого процесса на другие слова: станут говорить не взята́, а взя́та, не продана́, а про́дана и т. п.» [4, с. 74].

Доказательством того, что лишь объективные законы развития языка, а вовсе не предпочтения его носителей могут регулировать норму, выступает нежизнеспособность чуждых языку регламентаций. Например, в советское время в силу идеологических причин предписывалось писать со строчной слово «Бог», а также названия церковных праздников: рождество, пасха, спас и др. Снятие идеологических установок, «высвободило» старую-новую норму написания с прописной буквы, приращённую названиями праздников всех религиозных конфессий: Пасха Христова, Рождество, Прощеное воскресенье; Курбан-Байрам, Рамазан, Навруз, Ханука, Шаббат и др. — и народных праздничных комплексов, связанных с церковным календарём: Масленица, Святки, Яблочный Спас и др. [см. 11].

Примером того, что «язык не подчиняется ни высокомерному поучительству, ни произвольному администрированию» [4, с. 72], выступает и неизменность предложно-падежного управления «на Украине»/«с Украины». Несмотря на политязыковую конъюнктуру Правительства соседнего государства и требования писать и говорить «в Украине» — «из Украины», норма русского словоупотребления не изменилась и по-прежнему отражает связь единственно верной конструкции с этимологией названия «Украина». И если в общении с адресатами-украинцами некоторые позволяют себе сделать уступку неприкосновенной чистоты литературно-языкового канона, то лишь в силу этических, а не политических взглядов.

Те же процессы независимой от конъюнктурных факторов жизни языка определяют содержание, качество и объём иноязычных заимствований в

русском языке. Тем, кто отстаивает исключительность исконно русской лексики, следует усвоить, что время само определяет, какому слову оставаться в языке в связи с его органичностью, а какому нет. Об этом здраво рассуждал ещё В. Г. Белинский, во многом верно определяя основания пополнения русского лексикона иноязычными заимствованиями: «Слово *круг* вошло в геометрию как термин, но для *квадрата* не нашлось русского слова, ибо хотя каждый квадрат есть четвероугольник, но не всякий четвероугольник есть квадрат; а заменить *хорду* веревкою никому, кажется, и в голову не входило»; «Для русского мужика слово кучер — прерусское слово, а возница, такое же иностранное, как и автомедон»; «Слово *мокроступы* очень хорошо могло бы выразить понятие, выражаемое совершенно бессмысленным для нас словом галоши; но ведь не насильно же заставить целый народ вместо галоши говорить мокроступы, если он этого не хочет» [1, с. 4]. Интересно, что «отбор» языком слова «галoши» взамен исконно русского «мокроступы» с точностью до наоборот прошёл со словом «снегоступы», не вытесненным, предположим, английским «сноуши». Хотя уже XX веке в русский лексикон активно вошло «сноуборд» — название спортивного снаряда.

Сейчас процесс заимствований активизирован появлением большого числа предметов и явлений, не имеющих эквивалентных номинаций в русском языке. Не давая оценки массовости этого процесса, который, уверены, будет стабилизирован самим языком, отметим, что более актуально определиться с нормами написания и произношения заимствований. Так, например, слова «онлайн» и «офлайн» давно уже корректно писать кириллицей, с прописной буквы без дефисов, присоединяя их дефисом лишь к другому слову (онлайн-дискуссия, офлайн-браузер) [16]. Основанием для кодификации написания «офлайн» с одним «ф» (ср. англ. offline) стал орфографический прецедент, а именно уже освоенные русским языком англицизмы с той же начальной частью — «офис», «офсет», «офсайд» [2]. Неуместным признано и сохранение характерного для английского языка удвоения согласных на стыке корня и суффикса, но чуждого русскому языку. Поэтому Орфографической комиссией РАН рекомендовано отказаться от такого способа записи в словах «блогер», «сканер», «легинсы» и др., кроме слов, не имеющих в русском языке однокоренных соответствий с одиночной согласной (баннер, плоттер, киднеппинг — ср. блогер и блог, шопинг и шоп).

Итак, даже с адекватным пониманием исторической динамики языка и принятием этого процесса как неизбежного не теряет важности, а даже всё более актуализируется вопрос, что принимать за норму и в каких источниках искать адекватное современному состоянию языка её отражение. Создание единого стандартизированного авторитетного издания, которое можно было

бы взять за ориентир — естественный запрос цивилизованного общества. И удовлетворять его должны институты науки, образования, культуры и пр. страны, но никак не административный аппарат власти. Сегодня неразбериха с пониманием основного Закона «О государственном языке Российской Федерации» [14] настолько заострилась, что с требованием создания единого корпуса словарей и справочников с нормами русского языка выходит Президент⁴. Это вовсе не говорит о бездействии учёных-лингвистов по кодификации русского языка, планомерно отслеживающих жизнь языка и предлагающих проекты назревших изменений (например, орфографии [12])⁵. В частности Орфографической комиссией РАН разработан новый свод правил русского правописания (взамен «Правил» 1956 года), официальное утверждение которого помогло бы снять многие противоречия и устранить разноречивость в рекомендациях справочников. Но этот свод правил пока не принят. Хотя сделать это необходимо в ближайшее время, учитывая странность и некоторую, на наш взгляд, неестественность инициативности государственных органов в деле, приоритет в котором принадлежит специализированным научным структурам.

Вопрос о едином корпусе словарно-справочной литературы нормативного характера не праздный, ибо касается всех сфер функционирования русского языка (органов власти, учебно-образовательных заведений, средств массовой информации), всех уровней его осмысления и применения (как государственного языка и языка бытового общения). Одной из наиболее чувствительных к данным вопросам сфер является сфера обучения русскому языку (его изучения и преподавания). Здесь эти вопросы остро критичны как по сути своего содержания, так и по накалу страстей вокруг них. Простой процесс обращения ученика школы и его родителей к справочной литературе связан сегодня со сложными разысканиями и выяснениями всех хитросплетений не столько научных, сколько коммерческих и чисто мошеннических «схем». В заблуждение может быть введён и школьный учитель и преподаватель вуза, или быть, что называется, не в теме, работать по старинке и многое другое. А вот антропоцентрическая ориентация учебных словарей (то есть «для человека») — реальное направление кооперации науки и государственного регулирования

⁴ Поручение о его подготовке дано В. В. Путиным на заседании Совета при Президенте по русскому языку 5 ноября 2019 года.

⁵ Попытка государственного регулирования норм языка в ряде сфер профессиональной деятельности (законотворчестве, СМИ, рекламе и пр.) до конца доведена не была, а ограничилась формированием в 2009 году «открытого» перечня бумажных и электронных ресурсов всего из четырёх позиций⁵, с тех пор (десять лет!) не пересматривавшихся и не дополнявшихся.

образовательного процесса. Ориентированность на практическое применение справочных ресурсов способно профессионально удовлетворять интерес человека, постоянного сопровождая его даже в процессе повседневного общения. Что это, как не решение проблемы пресловутой общей языковой компетенции, к формированию которой невозможно приступить, не имея на руках достоверных источников о современных языковых нормах.

Итак, «норма» как центральное понятие культуры речи была и остаётся важнейшим её теоретическим понятием и основным регулятором речевой деятельности людей. Норма в современной лингвистике понимается, с одной стороны, как общепринятое употребление разнообразных языковых средств, регулярно воспроизводимых говорящими в речи, с другой, — предписания, правила, указания к употреблению, зафиксированные словарями, справочниками, грамматиками. Образцовый нормативный инвариант в языке должен быть «подлажен» под условия своего практического применения, то есть практические рекомендации фундаментальной науки должны быть проведены на «срезе» академической нормы и условий живой речи. На её суть и форму влияет большое количество факторов, где нормированность языковых явлений лишь одно из условий, постоянно подвергаемое носителями языка изменениям. Уже есть попытки найти баланс между узусом и нормой как принцип её научной фиксации нормы. На сегодня «Большой орфоэпический словарь» [5] является одновременно и прескриптивным (фиксирующим должные формы и запрещающим ненормативное) и разрешающим, точнее, сообщающим о возможности отхода от нормы в тех или иных обстоятельствах речи.

Конечно, говоря о динамике языка и подвижках, направленных на коммуникативное совершенство, мы не принимаем вопиющих нарушений норм, тотального её игнорирования теми, кто понятия не имеет о норме и не стремится к повышению уровня культуры, которого, как понятно, надо достигать, применяя усилия. В этом и состоит конфликт между «языковой нормой» и «спонтанным употреблением». Носителю языка также следует адекватно реагировать на происходящие в языке с определённой частотой подвижки: динамические процессы надо признать естественными, как должное принимать исторически неотвратимый момент, когда «многое, что казалось разрушительным для языка и вызывало гневное осуждение, впоследствии оказывалось необходимым и даже благотворным» [4, с. 72]. Со всей серьёзностью следует осознавать, что правила (нормы) отбора и использования языковых средств и форм их выражения устанавливаются и признаются пригодными, функционально целесообразными лишь в конкретный исторический период. С временной динамикой изменяется и

норма. Проблемным является также процесс кодификации этих изменений и его отображения в специализированной словарно-справочной литературе, который требует строгого регламентирования и контроля для совершенствования образовательного пространства и культурного коммуникативного поля.

Литература

1. Белинский, В. Г. Сто русских литераторов : в 3 т. Том 2: Булгарин. Вельтман. Веревкин. Загоскин. Каменский. Крылов. Масальский. Надеждин. Панаев. Шишков. СПб. : Изд-е книгопродавца А. Смирдина, 1841. 696 с.
2. Бешенкова, Е. В., Иванова, О. Е. Теория и практика нормирования русского письма. М. : Лексрус, 2016. 424 с.
3. Винокур, Г. О. Культура языка. М. : Лабиринт, 2006. 253 с.
4. Горбачевич, К. Дано ли нам предугадать? (О будущем русского языка) // Русистика. 1990. № 2. С. 70–80.
5. Каленчук, М. Л., Касаткин, Л. Л., Касаткина, Р. Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 1008 с. (Фундаментальные словари).
6. Караулов, Ю. Н. О состоянии русского языка современности // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: доклады Всесоюзной науч. конф. (20–23 мая 1991 г., Москва.): в 2 ч. / Редкол.: О. Л. Дмитриева и др. Ч. 1. М. : ИРЯЗ, 1991.
7. Крысин, Л. П. Социолингвистический аспект изучения речевых «неправильностей» // Культурно-речевая ситуация в современной России: монография. Екатеринбург : Уральский федеральный ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2000. С. 29–40.
8. Крысин, Л. П. Русская литературная норма и современная речевая практика // Русский язык в научном освещении. 2007. № 2 (14). С. 5–17.
9. Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник [Электронный ресурс] / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. 3-е изд., стер. М. : Флинта, 2011. 840 с.
10. Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. М. : Наука, 1996. 441 с.
11. Лопатин В. В., Нечаева И. В., Чельцова Л. К. Прописная или строчная? Орфографический словарь. М.: Эксмо, 2007. 506 с.
12. Лопатин, В. В. Орфография и пунктуация: обойдемся без паники [Электронный ресурс] // Русский язык. 2000. № 37. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200003701>

13. Маринова, Е. В., Рацибурская, Л. В., Ручина Л. И. Современная русская речь и нормативные словари // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. № 6–2. С. 381–384.

14. О государственном языке Российской Федерации: федер. закон: принят Государственной Думой 20.05.2005 года; Одобрен Советом Федерации 25 мая 2005 года (изменения внесены Федер. законом от 05.05.2014 № 101-ФЗ). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/

15. Резниченко, И. Л. Словарь ударений русского языка : около 10000 слов, все трудные случаи, все типы ударений, способы запоминания / Рос. акад. наук. М. : АСТ-Пресс, 2015. 943 с.

16. Русский орфографический словарь / Институт русского языка им. В. В. Виноградова ; под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. 4-е изд-е, испр. и доп. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. 896 с. (Фундаментальные словари русского языка).

17. Сиротинина, О. Б. Хорошая речь? Сдвиги в представлении об эталоне // Русский язык сегодня : сб. статей. Вып. 2. М. : Азбуковник, 2003. С. 548–555.

~

УДК 82-94

Ревич Юрий Всеволодович

Писатель, журналист;

Российская Федерация, Москва, e-mail: revich@lib.ru

МИХАИЛ АНЧАРОВ: ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ И ОСОБЕННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Михаил Анчаров (1923–1990), прозаик, бард, художник и драматург, запомнился современникам, как автор особенных, проникнутых духом яростной романтики произведений, содержащих глубокие размышления о жизни, человеке и обществе. Поклонники авторской песни помнят его, как одного из основателей жанра, человека, который начал сочинять и петь собственные песни еще школьником, до Великой Отечественной войны. Его романы и повести «Теория невероятности», «Сода-солнце», «Дорога через хаос», «Самшитовый лес» и другие, необычные по форме и всегда глубокие по содержанию, не уступают в популярности его песням — таким как «Баллада о парашютах», «МАЗ», «Кап-кап», «Песня о России». Целое поколение в СССР выросло на его прозе, песнях, спектаклях и фильмах, созданных по его сценариям. М. Л. Анчаров воспевал вечные ценности — творчество и красоту в науке, искусстве и жизни.

В статье кратко рассматривается место Михаила Леонидовича и его произведений в формировании общественной атмосферы позднего СССР.

Ключевые слова: Анчаров, творчество, авторская песня, шестидесятники.

Yuri V. Revich

Writer, journalist

Russian Federation, Moscow

MIKHAIL ANCHAROV: CREATIVE PATH AND THE FEATURES OF HIS PHILOSOPHY

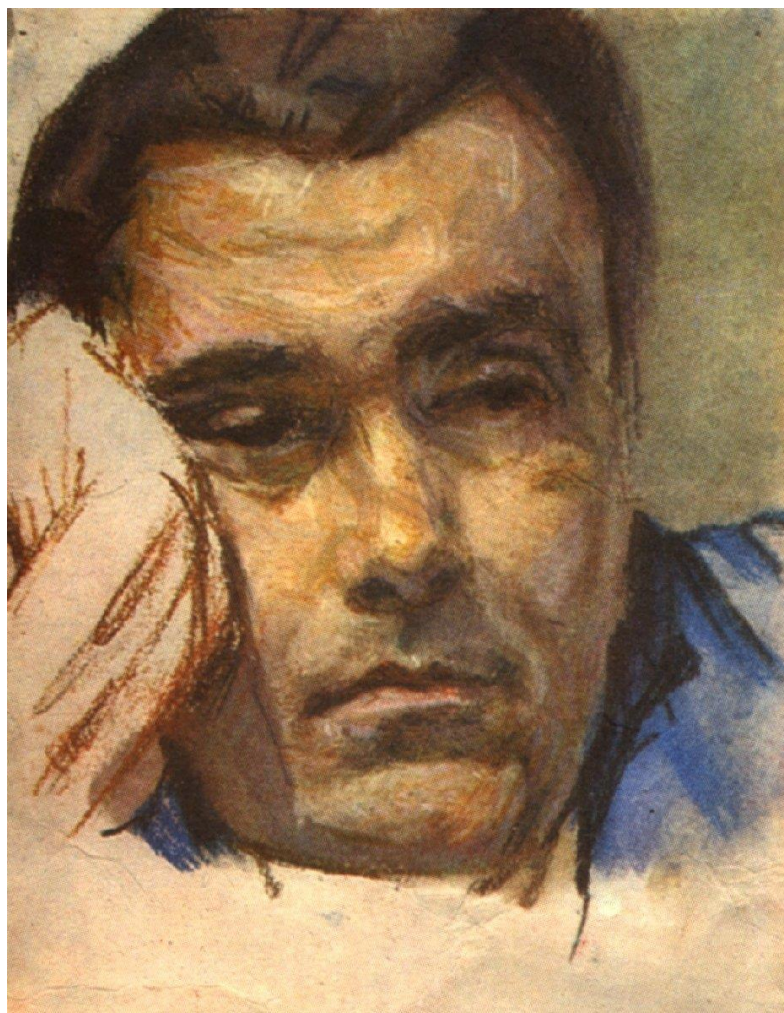
Abstract. *Mikhail Ancharov (1923–1990), a novelist, bard, artist and playwright, is remembered by his contemporaries as the author of very special works imbued with the spirit of violent romance, containing deep reflections on life, man and society. Fans of the author's song remember him as one of the founders of the genre, a man who began composing and singing his own songs as a schoolboy, before the great Patriotic war. His*

novels and stories "The theory of improbability", "Soda-sun", "Road through chaos", "Boxwood forest" and others, unusual in form and always deep in content, are hardly inferior in popularity to his songs – such as "Ballad of parachutes", "MAZ", "Cap-Cap", "Song of Russia". A whole generation in the USSR grew up on his prose, songs, performances and films created from his scripts. M. L Ancharov sang of eternal values-creativity and beauty in science, art and life. The article briefly examines place of Mikhail Leonidovich and his works in shaping the social atmosphere of the late USSR.

Key words: Ancharov, creativity, author's song, the sixties.

Для цитирования:

Ревич, Ю. В. Михаил Анчаров: творческий путь и особенности мировоззрения // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 18–28.



Михаил Анчаров. Автопортрет¹

¹ Все используемые в статье изображения с официального сайта Михаила Анчарова <http://ancharov.lib.ru>

Жизненный путь и литературная деятельность

28 марта 1923 года в Москве, в семье инженера и учительницы появился на свет мальчик — будущий художник, писатель и бард Михаил Леонидович Анчаров. В начале войны он получил уникальное направление — в Военный институт иностранных языков Красной Армии (ВИИЯКА), причём на восточное отделение: Анчарова направили изучать китайский язык. Участвовал в военных действиях по освобождению Маньчжурии, оккупированной Японией, награждён орденом Красной звезды.

Демобилизовавшись в 1947 году, Анчаров поступает в Московский государственный художественный институт имени В. И. Сурикова и заканчивает его в 1954 году. Однако по художественной стезе он не пошёл: увесёла талантливо, по общему признанию, студента ещё в период обучения проявилось кардинальное расхождение жизненных ценностей с официальными идеологическими установками. Он не увидел собственного места в ряду других... не художников, конечно, а скорее «представителей советского изобразительного искусства».

Во второй половине 1950-х — начале 1960-х Анчаров работает сценаристом. Практический выход был невелик: самый первый, и, возможно, самый удачный его сценарий «Баллада о счастливой любви» [1], был опубликован в журнале «Искусство кино» и принят к постановке (и даже назначен режиссёр — весьма известный впоследствии С. Ростоцкий), но так и не был поставлен по причинам усугубления разногласий руководства СССР и Китая во второй половине 1950-х годов. В начале 1960-х было поставлено несколько фильмов, в которых Анчаров участвовал, как сценарист в соавторстве с другими. Самым известным из них стал «Мой младший брат» (по повести В. Аксёнова «Звёздный билет»).



Иллюстрация М. Л. Анчарова
к роману «Теория невероятности»

В 1964 году он берётся за прозу, и несколько неожиданно для себя самого, сразу становится очень популярным: роман «Теория невероятности», опубликованный сначала в «Юности» с оригинальными иллюстрациями автора, а затем вышедший отдельной книгой, стал, как это теперь называется, хитом середины 1960-х. Большое впечатление на современников произвели вышедшие в те же годы повести «Золотой дождь», «Этот синий апрель», «Сода-солнце» и др. [2]

В период 1960–80 гг. Анчаров также опубликовал более десятка рассказов, долго остававшихся малоизвестными из-за разбросанности их по различным периодическим изданиям. Сегодня лучшие из них собраны под одной обложкой [3, Т. 1, с. 385–504] и открывают для нас незаурядного мастера короткой литературной формы.

В середине 1960-х – начале 1970-х Анчаров активно занимается драматургией. По роману «Теория невероятности» автор создаёт сценарий для театра имени М. Н. Ермоловой (1966), участвует в создании спектакля в Московском театре имени А. С. Пушкина «Драматическая песня» (сценическая версия романа Н. Островского «Как закалялась сталь», 1970). Сотрудничает с Театром на Таганке — несостоявшаяся постановка пьесы впоследствии переделана в повесть «Поводырь крокодила» (1969); песни Анчарова вошли в спектакль этого театра «Павшие и живые» (реж. Ю. Любимов, 1965).

Самое известное деяние Анчарова на драматургическом поприще — телесериал «День за днём» (1971). В истории отечественного телевидения это был первый сериал, и его дебютный сезон, включавший 9 серий, имел грандиозный успех у телезрителя. Как уверяют его создатели (режиссёр В. Шиловский), было получено около 300 тысяч писем-откликов. Критики и вообще творческая интеллигенция восприняли сериал неоднозначно. Сейчас можно резюмировать, что, как первая в стране реализация нового жанра — многосерийного телевизионного фильма, телевизионной повести, — «День за днём» для советского телевидения оказался нерядовым событием, а вот как произведение творческое (без скидок на форматы и специфику), для самого Анчарова оно стало явным шагом назад. Однако дальнейшие попытки сотрудничества с телевидением для Анчарова оказались менее удачными, и в конце 1970-х он возвращается к прозе.

Начиная с этого времени и до конца 1980-х Анчаровым опубликован ряд романов и повестей («Дорога через хаос», «Прыгай, старик, прыгай!», «Роль», «Как птица Гаруда», «Записки странствующего энтузиаста» и др.), из которых самым известным стал роман «Самшитовый лес» (1979) [3, Т. 3, с. 5–338]. Многие считают его самым значительным произведением Михаила

Леонидовича, и современные читатели среди других произведений чаще отмечают именно его.

Прозу и драматургию Анчарова отличал дух яростной романтики, парадоксальная и запоминающаяся афористичность («Произведение искусства отличается от факта на величину души автора», «Наука может научить только тому, что знает сама, а искусство даже тому, чего само не знает», «Индивидуализм под видом общего блага работает на себя, а индивидуальность, наоборот, — под видом работы на себя хлопочет об общей радости», «Если бы живопись можно было описать словами — она была бы не нужна», «Романтика — это отдаление от предмета на расстояние, достаточное для его обозрения», «Тоска — это несформулированная цель» и т. д.). Внимательный читатель быстро обнаружит, что вся его проза — это одно большое произведение с единой темой.

М. Л. Анчаров скончался 11 июля 1990 года.

Авторская песня

Свою первую песню Анчаров сочинил ещё школьником, примерно в 1937–1938 годах. В ней он сделал композицию из стихов, включённых Александром Грином в рассказы «Корабли в Лиссе» и «Пролив Бурь». А. Грина Анчаров всю жизнь почитал за своего кумира, и много раз в различных интервью с удовольствием рассказывал историю о том, как незадолго до начала войны он исполнял эту песню вдове Грина, Нине Николаевне Грин, за что получил от нее сборник рассказов «Золотая цепь» с дарственной надписью.



В. Высоцкий и М. Анчаров на выступлении в Политехническом музее 05.04.1966
(фото Марка Никонова)

До войны Анчаров успел написать ещё несколько песен на чужие стихи. Но уже тогда осознавал, что «самодетельное» сочинение песен (когда автор стихов и музыки и исполнитель — одно лицо) — это особый жанр искусства, разновидность поэзии. Эта мысль станет общепризнанной лет через десять-пятнадцать, когда бардов, как позднее станут называть представителей этого жанра, возникнет уже множество. Правда, официального признания «поющих поэтов» как представителей нового направления искусства, пришлось ждать ещё примерно три десятилетия, за которые успели расцвести и отгореть такие звезды, как Владимир Высоцкий и Александр Галич и многие другие.

Несомненно, что Анчаров в осознании факта особенности жанра был первым. Даже относительно близкие к нему по времени рождения Галич и Окуджава начали заниматься песнями гораздо позже, а остальные известные барды — основатели жанра (Юрий Визбор, Юлий Ким, Новелла Матвеева, Ада Якушева и другие) были намного моложе. Александр Галич, хотя и был старше Анчарова на пять лет, по ряду свидетельств, активно писать песни начал именно под влиянием Анчарова. Оказал большое влияние своими песнями Анчаров и на становление молодого Высоцкого, о чём тоже имеются свидетельства [4, с. 372–377].

Всего Анчаровым создано более восьмидесяти песен (включая песни, написанные специально для спектаклей и фильмов), из которых два-три десятка заслужили широкую популярность («Баллада о парашютах», «МАЗ», «Кап-кап», «Песня о России» и др.). В отличие от творчества большинства других авторов, песни Анчарова очень привязаны к авторскому исполнению, и вне его сильно проигрывают — можно по пальцам перечислить их удачные интерпретации другими исполнителями. Кроме того, эти песни рассчитаны на камерное исполнение в небольшом кругу друзей, и многое теряют при исполнении со сцены и тем более с экрана, без непосредственного контакта со зрителем. Такие особенности не способствовали широкой популярности песенного творчества Анчарова, хотя никто никогда не отрицал его огромного влияния на развитие жанра авторской песни.

Ключевые особенности мировоззрения Михаила Анчарова

Следует сразу отметить, что Михаил Леонидович, как и многие его сверстники, воспитанный в духе коммунистических идеалов, в дальнейшем ни разу от этих идеалов не уклонился. В этой последовательности заключается его отличие от многих других советских интеллигентов, «прозревших» после XX съезда КПСС, и в 1970–80-е годы образовавших довольно многочисленную

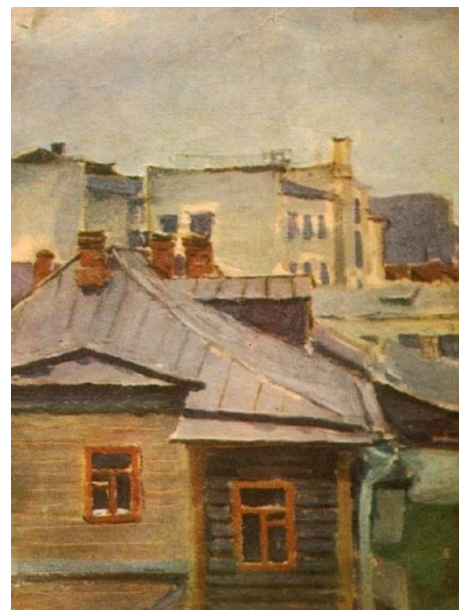
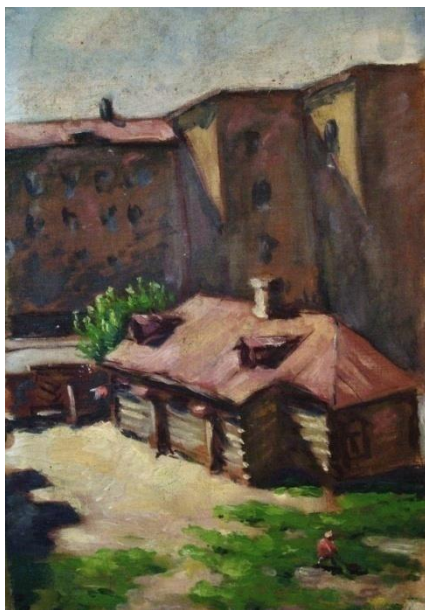
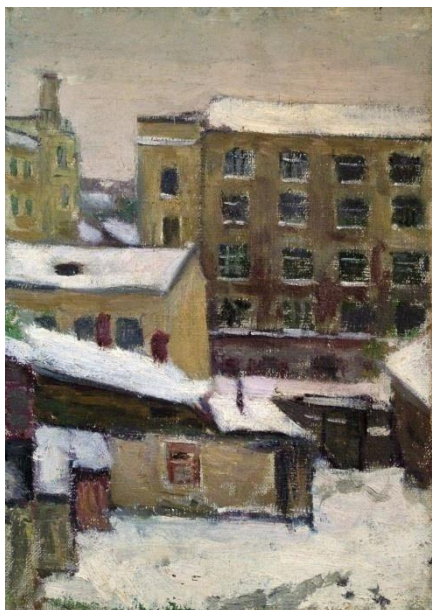
группу «диссидентов» и тайно или явно им сочувствующих. Однако, в анчаровском «коммунизме» были многие серьёзные отличия от официального, в ключевых моментах вступавших с ним в принципиальное противоречие.

Одно из самых удивительных и привлекательных свойств Анчарова-человека — его выдающаяся способность избегать дискуссий на политические темы. Он общался с детьми репрессированных, дружил с опальным А. Галичем и открыто восхищался песнями Клячкина на стихи осужденного И. Бродского. И при этом ни разу не позволил втянуть себя в столь любимые россиянами споры о политике. Это не было инстинктивной реакцией из страха перед репрессиями, привитой с детских лет, как у многих его сверстников: вопросы текущей политики Анчарова просто не интересовали. Он расходился с людьми и даже напрямую ссорился, но никогда — по политическим причинам. Он мог смертельно обидеться на кого-то, кто ругал телесериал «День за днём», но ни за что не сделал этого, если бы кто-то что-то не так сказал о политике. Анчаров оценивал людей на основании более глубоких критериев и неоднократно говорил и писал, что чем больше разнообразие мнений, тем лучше.

А ларчик открывается просто: Анчаров ненавидел штампы и ярлыки. Его интересовала личность конкретного человека, а не то, насколько этот человек «правоверный» коммунист, или, наоборот, диссидент-западник, почвенник и кто-либо ещё, чья позиция расходится с официальной линией. Он не был ни отвергнут, ни обласкан властями и официальной критикой. Как и любой художник, он, конечно, хотел быть известным, и в период расцвета своего творчества в значительной степени этого достиг, хотя чурался дешёвой популярности и рекламы. Но известность он получил в народе, среди слушателей, читателей и зрителей, а власти любого уровня относились к нему скорее равнодушно-осторожно. И это при том, что в политическом отношении Анчаров был писателем безусловно-советским, иногда даже с прямыми цитатами из официальной пропаганды. Но возможно это было у писателя и поэта лишь тогда и в том, что отвечало общему направлению его идей и мыслей — если пропаганда и представления автора в чём-то расходились, то тем хуже для пропаганды.

Анчарова нельзя классифицировать, разложить по полочкам и объявить представителем того или иного политического, творческого, философского и какого-либо ещё направления: он был сам себе направление. Он был истинным, без кавычек, патриотом страны и своей малой родины — Москвы. И не представлял себе жизнь вне этих пределов, и был сторонником позиции «Россия спасет мир», и этим принадлежал к лагерю тех, кого принято

называть «почвенниками» и «государственниками». Но во многих ключевых моментах он кардинально расходился с представителями этого лагеря.



Картины М. Л. Анчарова. Пейзажи Благуши²

В произведениях Анчарова вы не найдете национальной темы: при всём патриотизме ему и в голову не приходит, что «хорошие» — это могут оказаться, скажем, все русские или все евреи, а «плохие» — все немцы или там американцы. Его герои, если и воюют, то не с немцами или японцами вообще: они воюют с гитлеровцами и фашистами. То есть, говоря по-современному, у Анчарова «хорошие парни» очищают мир от «плохих парней», и это деление совсем не зависит от национальности и гражданства. Нигде у автора нет даже намёка, что такое деление хоть как-то зависит от партийной принадлежности: у безупречно-советского писателя Анчарова вы не найдёте ни единого упоминания о том, что существует такая Самая Главная Партия под названием ВКП(б) или КПСС.

Равнодушие Анчарова к политике органично вытекало из других особенностей его картины мира. Он полагал стремление к власти, возвышению над другими одним из самых негативных качеств человека. В «Записках странствующего энтузиаста» автор презрительно называет всех власть имущих «жрецами», и скопом относит их к паразитам на теле человечества: *«жрец, это тот, кто жрёт»*.

² Благуша — район на востоке Москвы, в годы жизни там М. Анчарова — рабочая окраина. Место действие романа Михаила Анчарова «Теория невероятности».

Личность vs общество

Ещё в самом начале творческого пути (заметьте — ещё был жив Сталин, а оттепелью даже и не пахло!) Анчаров, очевидно, сам того не вполне осознавая, кардинально разошёлся с официальной идеологией. Причём в одном из ключевых её моментов — в вопросе о соотношении личности и общества. Личность (точнее — творческую личность) он ставил безусловно выше общества, считая именно её основной движущей силой развития.

В вопросе об отношениях личности и общества его можно отнести к самым крайним из тех, кого обычно причисляют к лагерю либералов-западников (для них есть даже специальный термин: «либертарианцы», то есть те, кто поддерживает индивидуальную свободу как основной принцип). Однако, если бы ему сказали, что он в этом солидарен со вполне противоположными коммунизму либералами, он бы, наверное, сильно удивился и даже обиделся — воспринимать возможность свободного творчества в рамках того, что понималось под капиталистическими отношениями, он, разумеется, не мог.

Один из персонажей повести Анчарова «Этот синий апрель» спрашивает у главного героя по прозвищу Памфилий:

«— Скажите, душечка, почему так бывает? Вот поле пшеницы. Все колосья одного роста, а один колос на голову выше. Хозяин, если он не дурак, сажает этот колос отдельно от всех и — глядишь — выведет лучший сорт. Так?»

— Ну, так.

— А почему у людей наоборот? — сказал он. — Кто-нибудь на голову повыше выдался, а его по башке, по башке — не высовывайся, не обижай остальных.

— Как в трамвае, — сказал Памфилий. — В трамвае возле окон была такая надпись: «Не высовываться».

— Я это давно заметил. Не любят, когда высовываются. От этого как-то обидно делается многим. А поскольку в толпе не видно, кто кричал «ату его», то всегда можно потом сказать, что это сосед кричал. Недаром говорят, что гении не рождаются, а только умирают. И тогда оказывается, что друзей у покойника было видимо-невидимо, и непонятно, почему он задыхался от одиночества... Почему у людей всё наоборот, Гоша?

— Так ведь это не у людей наоборот, — сказал Памфилий. — А у мещан» [3, Т. 1, с. 358–359].

Анчаров в «Записках странствующего энтузиаста» так прямо и скажет: «Главное правило для художника — быть исключением» [3, Т. 4, с. 115].

Признание за индивидуальностью права на своё особое отношение к миру было не Анчаровым придумано, это было составляющей мировоззрения шестидесятников, и вообще гуманистической идеологии, набравшей силу как раз на его глазах. Но именно для Анчарова этот момент был самым главным: без права на личные отношения с миром никаких творцов, разумеется, не бывает. В повести «Золотой дождь», говоря о дне наступления Победы в Великой Отечественной, он напишет знаменательные слова: *«Это был день, когда все люди думали одинаково и ни один не был похож на соседа. Это был день, когда люди не нуждались в подозрительности и во всей огромной Москве не было ни краж, ни ограблений. Это был день счастья, потому что все поняли: равенство — это разнообразие»* [3, Т. 1, с. 225]. Конечно, прагматичный человек иронически усмехнется, прочитав это, но Анчаров ощущать иначе этот момент не мог: право на индивидуальность было краеугольным камнем всего его мировоззрения, а человек-творец со всей своей непохожестью на других стоял в центре его вселенной.

В этом моменте заключается не только главное расхождение Анчарова с официальным советским учением, которое во главу угла ставило коллектив, а индивидуальность подчёркнуто игнорировало. Ещё важнее, что такое отношение полностью исключает какой-либо «поиск врагов» по любым формальным признакам: по национальности, достатку, образу жизни или приверженности какой-либо идее. Мы уже говорили, что и в реальной жизни Михаил Леонидович никогда не судил о людях по формальным признакам. Уже одно то, что он, ненадуманный патриот России и приверженец коммунистического взгляда на мир, принципиально не делил людей по политическим взглядам, указывает на главное свойство его мировоззрения: важна не принадлежность к какой-либо группировке, а личные качества.

В мировоззрении Анчарова можно выделить ещё много неординарных деталей: так, отрицая официальную религию, он сумел выстроить своё собственное идеалистическое учение. Конечно, религией оно не являлось, так как существования высшего трансцендентного разума в нём не предполагалось — Анчаров всегда оставался гуманистом, и выше всего ставил человека, но учение это подозрительно напоминало некоторые софиологические идеи российских религиозных философов. Анчаров выдвинул несколько оригинальных научно-технических идей, беспомощно сформулированных с точки зрения научной терминологии, но весьма глубоких по своей сути — так, он обратил внимание на проблему экологически чистого сбора рассеянной энергии ещё тогда, когда самой этой проблемы в общественном сознании не существовало. Анчарову принадлежит попытка объяснения механизма творческого акта — вдохновения, которое автор

называл третьей сигнальной системой, наряду с первыми двумя, развитыми в учении русского учёного-физиолога И. П. Павлова.

Анчаров оставил в мировоззрении своего поколения глубочайший след, он был одним тех, кто это мировоззрение формировал и придавал ему законченность.

Литература

1. Анчаров, М., Вонсевер, С. Баллада о счастливой любви : литературный сценарий // Искусство кино. 1956. № 6. С. 30–75. То же: http://ancharov.lib.ru/TEXTS/Ancharov_Ballaba_o_schastlivoi_lubvi.pdf

2. Анчаров, М. Л. Этот синий апрель...; Теория невероятности; Золотой дождь; Сода-солнце / Послесл. Вс. Ревича. М. : Советская Россия, 1973. 368 с.

3. Анчаров, М. Л. Собрание сочинений : в 4 т. / Сост. Ю. Ревич, В. Юровский. М. : Престиж Бук, 2019–2020.

Т. 1 : Теория невероятности: роман, повести, рассказы / Сост., предисл., примеч. Ю. Ревич, В. Юровский, ил. М. Анчаров. 2019. 656 с.

Т. 2 : Поводырь крокодила: роман, повести, песни / Сост., примеч. Ю. Ревич, В. Юровский, ил. Е. Мельников. 2019. 688 с.

Т. 3 : Самшитовый лес: романы / Сост., примеч. Ю. Ревич, В. Юровский. М. : Престиж Бук, 2020. 672 с.

Т. 4 : Интриганка: романы, повествование. / Сост., примеч. Ю. Ревич, В. Юровский. М. : Престиж Бук, 2020. 592 с.

4. Ревич, Ю., Юровский, В. Михаил Анчаров. Писатель, бард, художник, драматург. М. : Книма (ИП Бреге Е. В.), 2018. 600 с.

~

УДК 821.521

Макаренко Лариса Викторовна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русский язык и русская литература»
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: larisa-sevast@yandex.ua

Адонин Руслан Фанисович

Студент,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: rusadd@bk.ru

СНОВИДЕНИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПОВЕСТИ КРИСТИ ВОЛЬФ «КАССАНДРА»

В статье исследуется роль сновидений как важнейшего компонента творческого осмысления действительности современными писателями на примере повести «Кассандра» Кристи Вольф, одного из самых читаемых в Европе авторов.

Ключевые слова: современная немецкая литература, мотив сна в литературном произведении, онейропоэтика, мир сновидений, реальный и ирреальный мир.

Larisa V. Makarenko

PhD in Philology science,
Associate Professor of the Department «Russian language and Russian literature»,
Institute of Humanities and Pedagogics,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

Ruslan F. Adonin

Student
Institute of Humanities and Pedagogics,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

DREAMS AS A STRUCTURAL ELEMENT OF CHRISTIE WOLF'S NOVEL «CASSANDRA»

Abstract. *The article explores the motif of sleeping and dreaming as a means of reflecting reality, allegories and circumlocutions by the example of Christie Wolf's novel "Cassandra".*

Key words: *modern German literature, the motif of sleep in a literary work, oneuropoetics, the world of dreams, the real and unreal world.*

Для цитирования:

Макаренко, Л. В., Адонин, Р. Ф. Сновидения как структурный элемент повести Кристи Вольф «Кассандра» // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 29–38.

Сновидения и их толкование занимают важное место в литературе. Являясь кодом и каналом информационного обращения автора к своим читателям, художественная литература как искусство познания человеческой души стремится постичь всю сложность психики человека, его подсознания, которое полнее всего обнаруживает себя во время овладевшего человеком сна. Сон и описание сновидений являются частью художественного мира писателей разных эпох.

Сон является важной частью физиологии человека, занимая одну треть жизни человека, во многом определяя духовную и творческую составляющую его существования. Как отмечает В. П. Руднев, «сновидение становится „местом встречи“ дневного и ночного мира человека, сознания и подсознания, является одним из важнейших подступов к действительности и к душевному состоянию по ту сторону сознания. Именно этим объясняется постоянное обращение к сновидениям в мифологии, религии, литературе и других отраслях знания, связанных с духовной сферой земного бытия человека» [8, с. 121]. Ю. М. Лотман анализировал природу сна с точки зрения культурологии, как многозначное средство хранения сведений, пространство, которое ещё надлежит заполнить смыслами. По мнению исследователя, интерпретация сна не может быть однозначной, поскольку «это нулевое пространство может заполняться различными носителями сообщения, в зависимости от типа истолковывающей культуры» [7, с. 126].

В процессе постижения сложных взаимоотношений двух состояний человека – сна и бодрствования, двух миров – реального и ирреального, углублялось понимание художественно-эстетического функционирования картин сновидений в системе художественного произведения; дифференцировались философское толкование сна и сновидений,

концептуальный аспект этого явления, виденье его эстетической роли в конкретном произведении. В конце XX века литературоведение обращается к исследованиям в области онейропоэтики — области поэтики, которая, как отмечает В.В. Зимняя, «сосредоточена на филологическом анализе литературных снов как вербального художественного текста и художественной гипнологии, в которой сновидения имеют исключительно авторский и персонажный статус» [4, с. 3]. В данной статье нами предпринимается попытка рассмотрения сна и сновидений как структурного элемента произведения — средства отражения действительности, аллегорий и иносказаний на примере повести Кристи Вольф «Кассандра».

Криста Вольф (1929 – 2011) — знаковая фигура немецкой литературы второй половины XX века, один из самых читаемых авторов в Европе. По словам Бернд Д. Вреде, «пожалуй, никакая другая женщина-автор немецкоязычного пространства не оказала такого большого влияния на развитие литературы за прошедшие три десятилетия, как Криста Вольф» [1, с. 111]. В своих исторических и мифологических повестях и романах Криста Вольф обратилась к отдалённым эпохам, но при этом сумела отразить их глубокое родство с современностью, зашифровав при помощи уникальных поэтических метафор свои мысли и чувства. Конфликты, положенные в основу сюжетов уже первых произведений писательницы, уносят читателя в сон, утопию, гротеск. «Этот эффект, в конечном итоге, — следствие великолепной тематизации общезначимого в человеческом плане мифического материала» [1, с. 110].

Её главным произведением литературные критики называют философскую повесть «Кассандра» (1983), в которой жизненный путь женщины-прорицательницы стал зеркальным отражением современной писательнице немецкой истории. Как отмечает П. Д. Ивлева, «писательница встаёт в один ряд с героем-повествователем и даже более того они сливаются воедино, образуя мощный социокультурный источник, в котором, как в зеркале, отражаются все проблемы и конфликты современного общества. Основной целью при этом становится познание и изображение с помощью ёмких художественных образов сущности человеческого бытия, места человека в мире, поиск ответов на извечные вопросы на материале современности» [5].

В древнегреческой мифологии Троянская война занимает особое и, пожалуй, главное место. Находящийся на периферии троянского мифа образ Кассандры тем не менее стал сквозным в искусстве и литературе последующих эпох. Трагическая безысходность судьбы троянской пророчицы была чрезвычайно популярной в античном искусстве и литературе. Образ дочери

Приама и Гекубы, сестры Париса, привлекал греческих и римских драматургов (Эсхил, Еврипид, Сенека), писателей эллинистической эпохи (Александр Филострат), немецких писателей конца XVIII века (Ф. Шиллер), в отечественной литературе к образу мифологической царевны обратились писатели в первой половине XIX века (В. К. Кюхельбекер, А. Ф. Мерзляков, А. Н. Майков). В XX веке образ Кассандры также оказался интересен (Леся Украинка, Д. Дринкуотер, Ж. Жироду, Г. Гауптман, А. Мак-Лей, Р. Байра и др.).

Г. Ишимбаева отмечает, что Криста Вольф по-своему намечает философское и художественное восприятие мифа. Если в греческом мифе существовало абсолютное растворение человека в природе и природы в человеке, то у К. Вольф наблюдается в какой-то степени социальное, идущее от автора понимание мифа [6, с. 160]. Миф для неё — огромная и непобедимая сила, управляющая решительно всем, в том числе человеком, и вместе с тем — это сила, не способная абсолютно уничтожить в человеке его зрелое критическое начало. Но если в мифе героя и мир связывает единая судьба, то в интерпретации К. Вольф происходит этап переосмысления героем предназначенной ему свыше судьбы. П. Гуров, анализируя творчество Кристи Вольф, акцентировал, что история о Кассандре «является не более чем декорацией к основному действию, относящемуся к духовной сфере человеческого существования» [3].

Повесть «Кассандра» интересна ещё и тем, что она автобиографична, или «аутентична» (Криста Вольф — автор термина «аутентичность») [5]. Кассандра — alter ego автора. 27 сентября 1982 года Криста Вольф записывает в дневнике: «Мне ясно, что Кассандра должна пережить ритуальное возрождение и состояние экстаза, которые она в качестве противовеса привнесла в своё социальное окружение. И если думать о моих дальнейших планах, то я наконец нашла идею для моей фигуры-пророчицы. Счастливая находка» [2].

В «Кассандре», как и в остальных своих произведениях, К. Вольф в качестве главного действующего лица выбирает женщину сильную и страдающую. Повесть имеет монологическую форму, представляя собой исповедь главной героини. Хронотоп повести в основном психологический, мало связанный с топографией. Все события подаются через восприятие Кассандры, что придаёт им субъективность, несмотря на мифологический сюжет. Основу повести составляет не столько повествование о внешних событиях в Трое периода войны с греками, сколько раскрытие душевных переживаний заглавной героини повести. На тесную связь повести с современным контекстом указывает П. Гуров: «Парадигмы прошлого

включены в широкий спектр размышлений о современности» [3], ведь К. Вольф рассуждает как о судьбе художника, так и о двойной морали современной цивилизации, об участии женщин в общественной жизни и их роли в литературе.

История пророчеств Кассандры достаточно известна в мировой литературе. Менее известна большинству рядовых читателей её дальнейшая судьба: Кассандра, прячущаяся в храме во время разгрома Трои, была изнасилована Аяксом, после взятия в плен стала наложницей Агамемнона, родила от него двоих детей и была убита вместе с ним его неверной женой Клитемнестрой. Произведения, известные нам, написаны с точки зрения победителей. В противоположность этому, Криста Вольф заглядывает в душу представительнице побеждённых: повествование представляет собой воспоминания Кассандры непосредственно перед встречей с Клитемнестрой в храме — встречей, во время которой будет убита. Исповедь Кассандры Кристи Вольф — подробный анализ пережитого, подведение итогов перед предсказанной ею же самой собственной смертью: «С этим рассказом я вступаю в смерть» [2].

Текст повести имеет цикличное, спиралевидное построение. Язык повествования «рваный», синтаксис обрывочный. Кассандра постоянно возвращается к одной и той же мысли: «Язык будущего для меня состоит только из одной фразы: меня убьют сегодня» [2]. Мысль главной героини резко обрывается, чтобы затем неожиданно возникнуть вновь. Особую атмосферу в произведении Криста Вольф создаёт, вплетая сны в канву своей повести. Сны видит сама главная героиня, за расшифровкой своих снов к ней приходят другие обитатели Трои, например, её сестра Поликсена, от няни героиня узнаёт о пророческом сне её матери, Гекубы. Становятся предметом обсуждений придворных сны царя Трои Приама. Сны являются причиной тех или иных явлений в жизни окружения провидицы Кассандры, а неверное толкование снов — в том числе и причиной Троянской войны. Благодаря снам в повествовании вольно или невольно образуются два плана, соприкосновение которых и составляет основу повести: мифологический сюжет (внешний, событийный) и психологический анализ внутреннего состояния героини (внутренний, психологический).

Судьба героини трагична — она живёт среди людей, боящихся её дара, не понимающих и не желающих понять её. Жизнь Кассандры — борьба за самоутверждение. Криста Вольф в целом следует за сюжетом мифа, но при этом использует не только общепринятую версию, а и различные авторские вариации мифа. В результате, можно говорить о демифологизации общеизвестной истории, её авторской трактовке. Например, в повести,

основанной на мифах, отсутствуют боги и Олимп, даже событиям, кажущимся нам чудесными, писательница находит рациональное объяснение. Так, божественный дар Кассандры не более, чем результат острого ума юной героини, её хорошей памяти, желания вникать в совершенно не важные для других женщин дела, умение анализировать. Старшая дочь и любимица троянского царя, единственная из двенадцати дочерей Приама и Гекубы, Кассандра живо интересуется вопросами общественной жизни и политики: «...я интересовалась политикой больше всех моих многочисленных братьев и сестёр. Мне разрешалось сидеть и слушать, часто я сидела на коленях у Приама <...> Я, зная все имена чужих вождей и царей, названия всех городов и товаров, всё, чем мы торговали или перевозили на наших знаменитых кораблях через Геллеспонт, величину дохода и решения о его использовании» [2].

Кассандра с детства поняла, что её, любимицу отца, недолюбливают родные, она отличается и умом, и физическими данными — растёт красавицей, побеждает в различных соревнованиях среди сверстников, лучше всех переносит боль: «Я дольше всех держала руку над огнём, не меняясь в лице, без слез» [2]. Она же обладательница уникального дара — Кассандре снятся вещие сны: «Под вечер я уснула и до сих пор помню, что мне приснился корабль, который по синей гладкой воде уносил Энея от нашего берега, и огромное пламя, вспыхнувшее, когда корабль достиг горизонта, между ним, уплывшим, и нами, оставшимися дома. Море пылало. Эта картина и по сей час стоит передо мной, сколько ни легло на неё с тех пор других, других, более страшных» [2]. Кассандра склонна к саморефлексии, ведь буквально каждый свой сон она анализирует, пытаясь понять причины, вызвавшие то или иное сновидение, и принять правильное решение. «Хотела бы я знать... (Да о чём я думаю! Хотела бы? Знать? Я? Именно так. Слова правильные), хотела бы я знать, какого рода беспокойство, неосязаемое в пору мира, в пору счастья — так мы говорили, — вызвало этот сон» [2]. Но девушка периодически и сама сомневается в своём провидческом даре, в том, что она «видела»: «Но „видела“ ли я? Как это бывало? Я чувствовала. Испытывала — вот точное слово, это был опыт, нечто распознанное мною, когда я „видела“» [2].

Сны Кассандры, по сути, являются анализом окружающей действительности на подсознательном уровне. Когда приходит весть о сестре царя, Гесионе, похищенной спартанцем Теламоном, женившемся на ней и сделавшей ее царицей, Кассандра впервые испугалась: «...тревога за отца росла», «как могла я это знать?», «противоречивые чувства отца передались мне, уплотнились, сгустились и, казалось, расположились под ложечкой».

Ощущение опасности, тревожность вызывают ряд сновидений, в которых отражается предвиденье будущих кровавых событий: «...сны, в которых являлся мне Эней, а я испытывала наслаждение, когда он мне угрожал; сны, которые мучили меня и рождали ощущение непоправимой беды и собственной, приводящей в отчаяние странности» [2].

Но даже предвидя возможные трагические последствия, Кассандра, привыкшая быть исключительной, умная, обладающая стратегическим умом, умеющая просчитывать действия государственных мужей, не хочет судьбы, уготованной женщине. Семейный очаг — не для неё. «Почему же я так желала именно дара провидения?» — вопрошает героиня перед лицом смерти. И сама же осознаёт, что это был единственно возможный путь для неё как для женщины знатного рода стать жрицей, прорицательницей. Рефреном в повести звучит фраза: «Я хотела быть жрицей. Я хотела пророческого дара во что бы то ни стало» [2]. Кассандра настолько страстно хочет быть жрицей, что в реализации своего желания не гнушается и запретными методами, отесняя со своего пути сестру, будучи уверена, что она лучше, чем Поликсена, сумеет служить родичам и согражданам. Несколько раз в повести Кассандра говорит о том, что няня знала о её интригах: «Разумеется, и няня Партена знала, какая ведётся игра. Как состоялось избрание меня в жрицы. От неё знала об этом и Марпесса» [2]. Сама Кассандра об этом говорит так: «Мне это далось нелегко, привыкнув быть исключением, я не хотела, чтобы меня подгоняли под одну мерку с другими» [2].

Сон, увиденный Кассандрой после посвящения в жрицы в храме Аполлона, пугает её: «Сон, в ту ночь незванный, напугал меня. Аполлон вошёл ко мне <...> Голубые жестокие глаза, кожа цвета бронзы. Аполлон — бог ясновидящих. Он знал, чего я страстно желала: дара провидения, которым он и одарил меня — и я посмела ничего не почувствовать! — небрежным движением руки, чтобы потом приблизиться ко мне как мужчина; и я думаю, только из-за моего страха он обратился в волка, окружённого мышами, а поняв, что не может взять меня силой, плюнул мне в рот» [2]. Толкователем вещего сна Кассандры в произведении выступает няня: «Если Аполлон плюнул тебе в рот, — сказала она торжественно, — это означает, что у тебя есть дар предсказывать будущее. Но никто не будет верить тебе» [2]. Глядя на побледневшую перепуганную старуху, Кассандра продолжает анализировать своё состояние, мучительно пытаясь разобраться в себе: «Что в этом было? Испуг? Гнев? Соблазн? Правда ли, что я, как меня упрекали потом, пользовалась этой своей способностью вызывать бледность?» [2].

Сны в повести выполняют функцию семейного нарратива, возвращая к событиям, произошедшим ранее. Например, Гекубе, всегда сомневающейся

матери, незадолго до рождения Париса приснился сон, означающий, что ребёнок, рождённый ею, погубит Трою, погрузив её в огонь. Также из вещего сна Гекуба знает о пророческом даре Кассандры — во второй день рождения Кассандра и её брат-близнец, гулявшие с няней в роще Аполлона Тимберийского, уснули под одним из деревьев. Гекуба, разыскавшая детей, к своему ужасу, увидела, что нянька, выпившая вина, тоже спит, а священные храмовые змеи, подползшие к детям, облизывали им уши: «Громко хлопая в ладоши, она прогнала змей, разбудила нас и няню и с тех пор знала: оба эти ребёнка получили от богов дар провидения» [2]. Это воспоминание матери подтвердило, что ей, Кассандре, предназначено быть провидицей, так как храмовые змеи так чисто вылизали уши, что и она, и брат могут «слышать» будущее.

Вещие сны для Кассандры — тяжкое бремя, физические страдания: «Гекуба, моя мать, прижала мои судорожно вздрагивающие плечи к стене, в её руках таилась не женская сила, — всегда судороги, сводящие мне тело, всегда холодная твёрдая стена. Всегда жизнь против смерти, сила матери против моего беспамятства, всегда рабыня крепко держит мою голову, а Партена, няня, вливает мне в рот коричневый горький сок, всегда тяжёлый сон и сновидения» [2]. Вещие сны истязают не только Кассандру, но и её сестру — «поначалу редко, но постоянно один и тот же сон, потом чаще, а под конец каждую ночь. Это было выше её сил, и в своей беде она снова пришла ко мне. Во сне отец совершал над ней насилие» [2].

Судьба Кассандры — её собственный выбор, её личность — это её собственное творение. Пользуясь своим даром, Кассандра активно участвует в делах отца, царя Приама, пытаюсь сначала предотвратить, а затем и остановить бессмысленную войну. Но войны, разжигаемые мужчинами, трудно остановить беззащитной женщине.

Незадолго до начала Троянской войны царю Приаму приснился сон-предостережение, по-разному растолкованный Кассандрой и жрецом — ведь цели пророков различны: «Без просьбы царя я истолковала сон, который он рассказал за столом <...>. «Ты находишься в столкновении сам с собой. Ты сам не даёшь себе действовать. Парализуешь себя». «О чем говоришь ты, жрица, — ответил мне Приам официально. — Пантой уже давно истолковал этот сон. Дракон в золотом панцире — это, конечно, я, царь. Вооружиться следует мне, чтобы сокрушить лицемерного и вооружённого с головы до ног врага. Я уже приказал оружейникам увеличить количество изготавливаемого оружия» [2].

Кассандру не хотят слушать не только потому, что её трагические пророчества не соответствует желанию толпы, которая хочет слышать о

положительном исходе военной операции, но и потому, что пророчествует женщина. Осознавая гендерное неравенство, Кассандра всё же стремится повлиять на ход событий, предсказывая падение Трои. За неугодное, в том числе её отцу, «ясновидение» Кассандру сначала объявляют безумной, а потом бросают в темницу. Кассандра не согласна мириться с ожиданиями окружающих, не в силах отказаться от собственного дара: «Ценой жизни я отказываюсь быть рабой роли, которая мне отведена и которая во всём противоречит мне» [2].

Главный мотив истории троянской царевны — её пророческий дар — остаётся в романе нераскрытым. Обращаясь к античному мифу, Криста Вольф проводит явные аналогии между предпосылками Троянской войны и предпосылками разрушения ГДР. Проводя прямые параллели между прошлым и будущим, Криста Вольф поднимает онтологические проблемы бытия и духовного здоровья человечества. Погружаясь в историю и мифологию, автор раскрывает «повторяемость мотивов» человеческого поведения, типологическую схожесть определённых исторических эпох, но, главное, то, что некоторые способы реагирования человека на обстоятельства очень глубоко коренятся в самой человеческой натуре. Из рассуждений Кристи Вольф мы можем сделать вывод, что для неё, как автора-женщины, образ Кассандры богат и наиболее интересен. К. Вольф формирует свою, очень своеобразную женскую эстетику. В своём произведении она даёт женщине право на критику, на своё видение мира, на свою окружающую среду. Используя сновидения героев как композиционный приём, К. Вольф получает возможность раскрыть сложный внутренний мир Кассандры, постичь саму суть главной героини. При этом Криста Вольф выражает и собственные сокровенные мысли и чувства: сны Кассандры — это часть истории души и самой писательницы. Специфика повести К. Вольф «Кассандра» заключается в том, что сны и сновидения являются не только важным внесюжетным элементом композиции, но и хронотопом произведения.

Литература

1. Бернд, Д. Вреде. Мифопоэзис Кассандры в одноименной повести Кристи Вольф: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 1998. 127 с.
2. Вольф, К. Кассандра. Медея. Летний этюд / Пер. с нем. М.: АСТ-Олимп, 2001. 443 с.
3. Гуров, П. А. История и современность в художественной и эссеистической прозе Кристи Вольф 70–80-х годов. М., 1993. 218 с.

4. Зимнякова, В. В. Роль онейросферы в художественной системе М. А. Булгакова: дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007. 182 с.
5. Ивлиева, П. Д. Три портрета в контексте гиноцентрического романа (И. Бахман, И. Моргнер, К. Вольф) // Российский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 177–187.
6. Ишимбаева, Г. Г. Трансформация образа Кассандры в творчестве Г. Э. Носсака и К. Вольф // Зарубежная литература Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 6 (2). С. 260–261.
7. Лотман, Ю. М. Семиосфера. СПб : Искусство–СПБ, 2000. 704 с.
8. Руднев, В. П. Культура и сон // Даугава. 1990. № 3. С. 121–124.
9. Савельева, В. В. Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей. Алматы : Жазуши, 2013. 520 с.
10. Теперик, Т. Ф. Поэтика сновидений в античном эпосе (на материале поэм Гомера, Аполлония Родосского, Вергилия, Лукана): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2008. 45 с.
11. Фрейд, З. Метапсихологическое дополнение к теории сновидений // Собрание сочинений. Т. 3 : Психология бессознательного. М. : ООО «Фирма СТД», 2006. С. 189–204.
12. Фрейд, З. Сон и сновидения. М. : Олимп, 1997. 544 с.
13. Шмид, В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

~



Архивные публикации

Мы продолжаем публикацию главы III «Работа в „Сатириконе“» из неизвестной рукописи «Мятежная жизнь Алексея Радакова» Е. Л. Гальпериной, жены ведущего художника журналов «Сатирикон» и «Новый Сатирикон». Автор вспоминает рассказы мужа об «экспедиции» сатириконцев в Западную Европу летом 1911 года и приключившихся тогда курьёзах; о приглашении сатириконцев читать Николаю II; об основании «Нового Сатирикона» и причинах его закрытия в 1918 году; об оценке творчества А. А. Радакова В. И. Лениным и др.

Публикатор, комментатор В. Д. Миленко

Е. Л. Гальперина

МЯТЕЖНАЯ ЖИЗНЬ АЛЕКСЕЯ РАДАКОВА

Глава III.

Работа в «Сатириконе»

Окончание¹

А вот что писал о «Сатириконе» и, в частности, о Радакове в свое время довольно известный писатель Георгий Яблочков¹ в статье под заглавием «Сатириконцы», помещенной в «Речи»² < даты не знаю, год, вероятно, 1912. — Е. Г.>:

«Среди существующих литературных групп (а их так много) весьма интересной мне кажется та кучка веселых и талантливых „ребят“, которые объединились вокруг „Сатирикона“ и составляют как бы одну семью. Они вместе работают, вместе проводят время (есть несколько „сатириконских“ кабачков, и послушали бы вы, что там стоит за оглушительный хохот), вместе устраивают „Сатириконские балы“³ и вместе же каждую пятницу, собравшись в редакции, составляют номер, чтобы нанести веселый удар.

¹ Начало публикации см.: Миленко, В. Д. К истории журналов «Сатирикон» и «Новый Сатирикон»: неизвестная рукопись Е. Л. Гальпериной «Мятежная жизнь Алексея Радакова» // Гуманитарная парадигма. 2019. № 4 (11). С. 25–45.

Для цитирования:

Гальперина, Е. Л. Мятежная жизнь Алексея Радакова. Глава III. Работа в «Сатириконе» (Окончание) / Публикация, примечания В. Д. Миленко // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 39–50.

Они стоят вне партий и кружков — вернее, они сами своя партия и кружок. Как степные наездники, они сражаются сами по себе, но за то же дело, что и тяжелая,двигающаяся за ними армия.

У них у всех одно общее: они точно только что родились, смотрят на жизнь новыми, свежими глазами и находят, что она хороша, интересна, неистощима и главное — весела и смешна. Им масса дела теперь и в политической, и в общественной, и в литературной жизни. Неутомимые и юркие, они проникают во все расселины и щели и везде весело жалят, дразнят и щекочут неуклюжую, разваливающуюся жизнь, дружно поднимая оглушительный свист всякий раз, когда мимо, переваливаясь, проползает грузная пошлость.

И они делали бы все это еще ярче и лучше, если бы не протягивалась со стороны тяжелая рука со словами: „Сюда не залезай!“, „Этого не смей!“.

Сатириконцев много — целый отряд. Но предводителей-столпов только два. Одного уже знает вся Россия — он быстро, как воздушный шар, выплыл вверх — Аркадий Аверченко. Другой, еще затененный и не столь видный для публики, — А. Радаков. Это — два Аякса сатириконского отряда, тесно сдружившиеся, одинаково одаренные даром веселого смеха, но разные и взаимно друг друга дополняющие.

В широкой публике Радаков популярен только как художник. И действительно живопись влечет его более всего. Но для литературных кругов не секрет, кто автор появляющихся без подписи изящных, остроумных, впитавших дух прошлых эпох стихотворений и всегда уморительно забавных пародий и набросков. Но только сами сатириконцы знают, что это за неутомимая, счастливо организованная голова, всегда полная темами, сюжетами, неожиданными сопоставлениями и новыми наблюдениями, неистощимая на выдумку, разбрасывающая вокруг себя творчество, как пену.

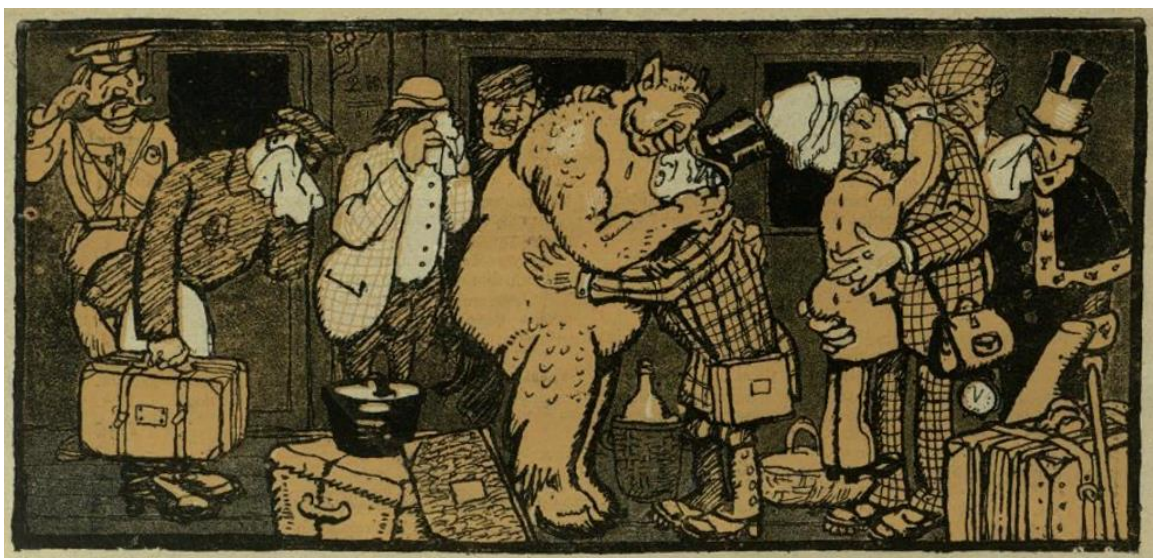
Радаков — художник, карикатурист, иллюстратор, писатель, первый затейник и выдумщик в кругу товарищей. Он один мог бы наполнить номер, и в неожиданной нужде всегда обращаются к нему.

Но более всего, может быть, он организатор, тот столб, вокруг которого обвивается и крепнет журнальная жизнь.

Вместе с Аверченко он выдумал и осуществил „Сатирикон“, и едва он пустил корни, как Радаков выдумал и осуществил „Галченка“⁴ — детский журнал. Он организует теперь специальный Детский театр, составляет для него репертуар и, будьте уверены, осуществит его, потому что в этом человеке сидит настоящий веселый творец, вокруг которого ключом закипает настоящая жизнь» *<это начинание — театр — не было осуществлено⁵. — Е. Г.>.*

Рассказывая о своей работе в «Сатириконе», Алеша особенно любил останавливаться на двух эпизодах — поездке сатириконцев за границу в 190..⁶ и уходе старых сатириконцев из корнфельдовского «Сатирикона» и создании «Нового Сатирикона».

О поездке сатириконцев за границу он рассказывал следующее. Однажды в «Сатириконе» происходило редакционное заседание по вопросу о том, какое дать к журналу приложение в конце года (в те времена большинство журналов рассылало в конце года своим подписчикам какие-нибудь книги в виде бесплатного приложения). Внезапно Алешу осенила блестящая идея. «Михаил Германович, — обратился он к издателю журнала Корнфельду, — если вы обещаете поставить нам за это дюжину шампанского, я предложу вам замечательное приложение для журнала. Пошлите нас за границу, и мы напишем и проиллюстрируем описание нашего заграничного путешествия!»



Диптих А. А. Радакова к юмористическому репортажу «Отъезд за границу сотрудников журнала “Сатирикон”». «Сатирикон». 1911. № 23.

На верхнем рисунке Радаков (в цилиндре, в центре) обнимается с Сатиром; на нижнем — держит палитру за спиной Аркадия Аверченко («машиниста»).

Издатель не сразу согласился на это предложение, т. к. опасался, что если все ведущие сотрудники журнала уедут за границу, то журнал не сможет регулярно выходить. Однако Радаков, Аверченко, Ре-Ми клятвенно заверяли его, что будут регулярно присылать для журнала все нужные материалы из-за границы, и, в конце концов, Корнфельд был вынужден сдаться. Действительно, как рассказывал Алеша, все они свято сдержали свое обещание, материалы для журнала посылались вовремя, и не было ни одного случая, чтобы задержался выход очередного номера журнала.

О предстоящей поездке сатириконцев было объявлено в журнале, и когда вся группа уезжающих собралась на вокзале, внезапно провожать их явилась целая делегация студентов. Оказалось, что студенты пришли не столько провожать их, сколько выяснить, действительно ли они уезжают за границу или это трюк журнала (этот эпизод показывает, между прочим, что журналом интересовалась и за ним внимательно следила и тогдашняя довольно-таки левая молодежь)⁷.

Описание этого путешествия сотрудников «Сатирикона» за границу вышло вскоре после этой поездки под следующим названием – «Экспедиция в Западную Европу Сатириконцев Южакина, Сандерса, Мифасова и Крысакова».

Текст Аркадия Аверченко и Георгия Ландау⁸

Рисунки: А. Радакова и Ре-Ми

Санкт-Петербург Издание М. Г. Корнфельда⁹

Под именами Южакина, Сандерса, Мифасова и Крысакова скрывались: Южакина – Аверченко, Сандерса – Ландау, Мифасова – Ре-Ми и Крысакова – Радаков.

Книга эта, которая вышла в дальнейшем во множестве изданий, а в настоящее время является библиографической редкостью, была одной из любимых книг Алеши, и он не мог без смеха ее перечитывать. В особенности нравились ему те места книги, где была дана его характеристика. Вот некоторые выдержки из этой книги. <...>¹⁰.



Обложка книги, цитируемой
Е. Л. Гальпериной.

Радаков – первый справа, рядом с ним в повозке
Ре-Ми. Аверченко сидит на шее Сатиры, за
спиной у него, среди багажа – Ландау.
Рис. А. Юнгера.

Я привела эту выдержку из книги, потому что в ней, несмотря на шутливость и гиперболизацию, блестяще охарактеризованы многие черты Алеши, которые он сохранил до конца своих дней – его детскость, беззаботность, беспечность, веселость, неприхотливость и многое другое.

Вспоминаю, что много лет спустя, когда мы уже с Алешей жили вместе и когда ему уж было не 30 лет, как в период путешествия сатириконец за границу, а свыше пятидесяти, когда я говорила ему, что он слишком толст, что ему нужно похудеть, что у него слишком большой живот, он на это всегда отвечал: «Это не живот, а грудь». А вот совершенно аналогичный эпизод, описанный в той же книге Аверченко.

Какой-то немец, глядя на живот Крысакова, заявил: «Невероятно. В этот живот влезет еще столько же пива, если не более. Невероятно, но факт». Когда эти слова были переведены Крысакову *<Алеша не понимал немецкого языка. — Е. Г.>*, произошло следующее:

«— Сандерс! — заревел Крысаков. — Сандерс!.. Если вам дороги наши отношения, скажите ему, что это грудь... Грудь и ничего более... Сандерс!

Он невероятно волновался.

Тщеславие этого человека часто приводило нас в уныние, но никогда так, — как на этот раз.

Обладая, действительно, великолепной грудью, он решительно и наотрез отказался признать когда-либо свой живот. Последний, будучи лишен присмотра, вырос до очень солидных размеров — наполовину исподтишка, наполовину открыто, но, как таковой, признания со стороны Крысакова не добился и навеки остался страдать — не то от уколов самолюбия, не то от вечно переполнявшей его пищи.

— Скажите ему, что это грудь... грудь!

В виду подобных отношений, вся верхняя часть Крысакова считалась грудью — от головы и до ног, на которых она покоилась в виде мягкого шарообразного элемента, восхитившего старого Герцога»¹¹.

В этой же книге описан эпизод, рисующий Алешу совсем с другой стороны, — эпизод, о котором он и сам



«Скажите ему, что это грудь... грудь!».
Иллюстрация из первого издания
«Экспедиции в Западную Европу».

часто рассказывал. Во время путешествия сатириконцев за границу первая жена Алеши, Берта Юстовна¹², находилась в Париже, куда, в конце концов, приехали и все сатириконы. В один прекрасный день жена хозяина пансиона, в котором жила Берта Юстовна, грубо обошлась с ней и выгнала ее из комнаты, так что приехавший к ней Алеша нашел ее плачущей на тумбочке перед пансионом. Дальше цитирую по книге. <...>¹³.

Я выписала это описание, с одной стороны, потому что оно касается эпизода, о котором Алеша при мне неоднократно рассказывал, так что его фактическая достоверность несомненна. С другой стороны, он рисует совершенно иную сторону характера Алеши, чем приведенная до этого шуточная характеристика. Этот эпизод показывает тот запас неукротимой страстности, темперамента, которым обладал Алеша, его действительно глубоко-серьезное отношение к серьезным вопросам, способность постоять за то, что ему было дорого, и за тех, кто ему был дорог.

Помню, он мне рассказывал, как в первые дни войны 1914 г. он чуть не ввязался в самую настоящую драку с каким-то журналистом, который высказал пожелание о поражении России. Их с трудом разняли.

Помню, когда в начале последней мировой войны мы как-то сидели у ...¹⁴, тот сказал: «Ничего, немцы здесь наведут порядок». Алеша ничего не ответил, но почти тотчас же поднялся, чтобы уходить, и больше уж в мастерскую ...¹⁵ мы не ходили (теперь, конечно, я не сомневаюсь, что старик говорил тогда эти слова сдуру, вовсе не думая серьезно того, что говорил, но даже и при этом условии его слова были неприемлемы для Алеши). Исключительно тяжело действовали на него наше непрерывное отступление и поражения наших союзников. Помню, как-то мы шли в Тифлисе по улице¹⁶. Алеша был как-то особенно мрачен, т. к. в этот день стало известно о какой-то новой неудаче англо-американских войск. «А ведь так, в конце концов, можно и проиграть войну», — глухо сказал Алеша, и даже самые эти слова показывали, как глубоко в нем жила вера, что «в конце концов» немцы будут разбиты.

А вот маленький случай, показывающий, как неистово он реагировал на малейшее оскорбление, нанесенное близкому человеку. В середине 30-х гг. мы как-то были в гостях у одного маленького карикатуриста, жившего в Новодевичьем монастыре. Карикатурист этот относился к Алеше с обожанием, а Алеша не считал его ни талантливым, ни интересным, иногда бывал у него, так мы часто ездили в Новодевичий монастырь к журналисту Шебуеву¹⁷, у которого собиралось много народа. На этот раз один из приятелей этого карикатуриста занимал гостей своим пением. Голос у него был очень большой, но пел он ужасно, да и помещение было маленькое, так

что терпеть это пение было трудно. Я потихоньку, после того, как долго безропотно слушала этот рев, начала беседовать со своим соседом. Вдруг хозяин дома — этот самый карикатурист — заявил: «Евгения Львовна не умеет себя вести».

Что тут произошло! Алеша как бешеный вскочил со своего места. «Идем, Женя!», — крикнул он и бросился в переднюю, где начал одеваться. Хозяин кинулся за ним, умоляя его остаться. «Не подходи ко мне, — кричал Алеша, размахивая галошами (дело было зимой), — не подходи, гад, негодяй» и т. д. Я еле увела его, и всю дорогу до трамвая он все порывался вернуться, чтобы избить моего обидчика. После этого мы год или два не бывали в этом доме. А когда тот же карикатурист много позже попал в беду, тот же Алеша делал все, что в его силах, чтобы помочь ему. Вот такая у него была натура.

Возвращаясь к путешествию сатириконцев. Возможно, что это было первое заграничное путешествие Алеши. После этого он ежегодно летом ездил за границу — главным образом, в Париж, побывал и в Испании, и в Лондоне. В Париже он обычно работал в мастерских крупных французских художников Стейнлена¹⁸, Форэна¹⁹, Поль Орана²⁰. В мастерской Стенлейна он получил даже серебряную медаль за композицию.

Во время поездок в Париж однажды случилось следующее происшествие. Деньги у него и Берты Юстовны были на исходе, и он дал несколько телеграмм в редакцию «Сатирикона» о срочной высылке ему денег. Но денег все не было. Алеша стал изо всех сил экономить. Перестал ходить в рестораны. Завтракал и обедал, как он рассказывал, в парках, покупая себе хлебцы, продававшиеся в Зоологическом саду для того, чтобы публика кормила ими слонов и др. животных, коробку сардин, которая стоила гроши, и пол-литра красного вина. Дни проходили за днями, а денег все не было. Наконец Алеша засел за стол и стал рисовать рисунки для детских юмористических журналов, которые потом Берта Юстовна относил в редакции журналов. Рисунки эти стали брать и стали давать за них все больший и больший гонорар. Наконец, в один прекрасный день к ним в пансион, где они жили, явился один из сотрудников «Сатирикона», который заявил, что насилу разыскал Алешу. «Вы все шлете телеграмму за телеграммой, чтобы выслали вам деньги, — сказал этот сотрудник, — но адреса-то своего вы ни разу не сообщили! Деньги давно вам высланы и лежат в Лионском кредите²¹».

Это тоже очень характерно для рассеянности и беспечности Алеши. Когда он уезжал из Парижа, редактор журнала, который помещал его рисунки, очень жалел об его отъезде и советовал не бросать Парижа, предвещая ему большое будущее.

Что касается ухода старых сатириконцев из корнфельдовского «Сатирикона» и создания «Нового Сатирикона»²², то Алеша рассказывал об этом следующее: согласно условию, заключенному между руководящими сотрудниками «Сатирикона» (по-видимому, Аверченко, Радаковым и Ре-Ми) и издателем Корнфельдом, после увеличения тиража журнала до определенной цифры, сотрудники эти должны были стать пайщиками журнала. Журнал, как известно, начал выходить в 190..²³ и, несмотря на несомненную его популярность, предусмотренный этим соглашением тираж по-прежнему оставался вне досягаемости. «Ну, вот, — рассказывал Алеша со свойственной ему непринужденностью, — сижу я однажды в том месте, куда царь пешком ходит, и слышу оттуда разговор между нашим бухгалтером и дядей Корнфельда, очень противным типом, который приехал откуда-то из Польши и вмешивался во все дела. Бухгалтер ему и говорит, что давно уже журнал перешагнул через предусмотренный соглашением тираж. Я как это услышал, выскочил прямо как сумасшедший. Ну, тут я поднял такую страшную бучу и подговорил Аверченко и других уйти из „Сатирикона“ и организовать свой журнал».

Алеша рассказывал также, что, уйдя из журнала, они украли также



*Шарж Ре-Ми «Переезд „Сатириконцев“
на новую квартиру».
«Новый Сатирикон». 1913. № 1.*

книгу адресов старых подписчиков журнала, без чего начинать новое дело было бы очень трудно²⁴. Издателями нового журнала под названием «Новый Сатирикон» считались Аверченко, Ремизов (Ре-Ми) и Радаков. В момент их ухода из журнала у них не было ни копейки²⁵, и положение их было весьма трудным, тем более что с ними ушли далеко не все сотрудники «Сатирикона» (некоторые, напр., Бухов²⁶, Кузьмин²⁷ и др. оставались в старом журнале и некоторое время продолжали в нем сотрудничать). Тогда им на помощь пришел художник Николай Эрнестович Радлов (в дальнейшем постоянный сотрудник «Нового Сатирикона»), который дал им в долг 5 000 руб. Через год уже они смогли отдать ему эти деньги, и журнал достиг такого тиража, что через 2–3 года они сумели купить собственную

типографию и имели большое издательство.

Алеша всегда восторгался тем, как хорошо была налажена вся работа в «Новом Сатириконе», несмотря на то, что аппарат редакции был весьма немногочисленным. Позднее, работая в «Крокодиле», где ежедневные происходили бесконечные темные заседания, он всегда с раздражением говорил: «Почему у нас в „Сатириконе“ никогда не было такой волынки? Собирались мы раз в неделю на темные заседания, и этого было вполне достаточно. А здесь ежедневно заседают с утра до вечера и неизвестно, когда же люди могут работать?».

Судьба типографии «Нового Сатирикона» весьма любопытна. После того, как в 1918 г. журнал был закрыт²⁸, типографию еще до национализации удалось как-то продать (кто занимался этим делом, не знаю, во всяком случае, не Алеша), и вот Алеше вручили части, причитающиеся ему и Аверченко. Аверченко тогда уже скрылся²⁹, и Алеша спрятал деньги, причитавшиеся на его долю (то ли в керенках, то ли в царских деньгах — не помню) в рояль, стоявший у него в мастерских. Кто-то советовал эти деньги превратить в бриллианты или какие-нибудь другие ценности, но к этому Алеша, конечно, оказался совершенно не способным. Так они и лежали в рояле, как некая священная собственность, даже тогда, когда самому Алеше приходилось голодать. А ведь там лежало много тысяч. Но это были чужие деньги — деньги Аверченко. И, в конце концов, Алеша о них совершенно забыл и вспомнил только тогда, когда все они стали кипой ничего не стоящих бумажек, пригодной только для оклейки стен вместо обоев.

«Новый Сатирикон», тираж которого достиг, кажется, цифры 30 000 (по тому времени тираж очень высокий) выходил примерно со второй половины 1913 г. до 1918 г., когда, как я уже сказала, был закрыт³⁰. Этот журнал, выступавший, насколько это было возможно в условиях тогдашней цензуры, против царского режима и радостно приветствовавший Февральскую революцию, разумеется, не мог в то время понять и приветствовать Октябрьскую революцию. Ведь это по существу был журнал радикально настроенной, но отнюдь не революционной интеллигенции. Он отражал взгляды и настроения русской интеллигенции того времени, которая в массе своей в то время вовсе не питала симпатий к идеалам большевистской партии.

Достаточно вспомнить первые месяцы после Октябрьской революции, чтобы припомнить и то, как отрицательно отнеслась к ней подавляющая не партийная часть русской интеллигенции. И поскольку «Новый Сатирикон» издавался группой представителей именно этой интеллигенции, он, само собой разумеется, и не мог приветствовать Октябрьскую революцию. Поэтому

в течение тех нескольких месяцев после Октябрьской революции, когда журнал продолжал еще выходить, он помещал карикатуры и литературные тексты, направленные против тогдашней политики Советского правительства. Да и трудно себе представить, чтобы сотрудники «Нового Сатирикона», индивидуалисты и патриоты в прежнем смысле, могли принять и приветствовать диктатуру пролетариата и отказ от продолжения войны против Германии. Поэтому нет ничего удивительного в том, что журнал вскоре был закрыт.

Алеша рассказывал мне о следующем очень интересном факте, который имел место уже через много месяцев после закрытия «Нового Сатирикона». Как-то раз к нему зашел какой-то знакомый журналист и, сказав, что едет в Москву, попросил его нарисовать карикатуру, как он себе представляет политическое положение. Алеша сел и нарисовал такую карикатуру. Из ее содержания помню только, что в ней был изображен Калинин³¹, занятый тем, что вычесывает вшей у крестьян, и Троцкий³², который, сидя на полу, играет в солдатики. Чем были заняты в нарисованной им карикатуре остальные члены правительства, не помню.

Через некоторое время журналист этот вернулся из Москвы и передал Алеше записочку, написанную Владимиром Ильичом Лениным. В ней было написано: «Прошу экс-сатириконца Радакова почаще присылать такие карикатуры». Если бы Алеша был бы не тем человеком, которого Аверченко описал в цитированной мной выше книге (беспечный, рассеянный, безалаберный), то он, разумеется, сохранил бы эту драгоценную записку и, быть может, сумел бы даже извлечь из нее практические выгоды, но Алеша, будучи тем, чем он был, разумеется, потерял ее, тем более что в тот период своей жизни он постоянно уезжал из Петрограда и бросал свою квартиру на произвол судьбы, в результате чего пропали или погибли все рисунки петербургского периода его творчества.

Заканчивая свой рассказ о «Сатириконе», я хочу упомянуть еще об одном эпизоде, который, по-моему, весьма интересен для характеристики Алеши. «Сатирикон» пользовался большой популярностью, и как-то раз Аверченко сообщил Алеше, что журналом заинтересовался сам царь и выразил желание познакомиться с сатириконцами. Аверченко был склонен принять это предложение, но Алеша наотрез отказался поехать к Николаю II, так что, в конце концов, это посещение так и не состоялось³³.

Примечания

¹ Яблочков Георгий Алексеевич (ок. 1869– ?) — прозаик, журналист из окружения А. И. Куприна.

² «Речь» (1906–1918) — петербургская ежедневная газета, печатный орган Конституционно-демократической партии.

³ «Сатириконт» устраивал маскарады 20 февраля (ст. ст.) 1910 года в «зале Павловой» и 15 февраля (ст. ст.) 1911 года в Дворянском собрании.

⁴ «Галченок» (1911–1913) — детский иллюстрированный журнал, издававшийся М. Г. Корнфельдом. До ухода из «Сатириконт» А. А. Радаков редактировал и иллюстрировал «Галченок».

⁵ Данных о таком театре пока не обнаружено.

⁶ Так в рукописи; Евгения Львовна не знала даты «экспедиции», которая состоялась в конце мая – июле 1911 года.

⁷ Юмористический репортаж «Отъезд за границу сотрудников журнала „Сатириконт“» был помещен в № 23 журнала от 4 июня 1911 года (С. 4). В нём не упоминались студенты, но фигурировала «микроскопическая, трогательная фигурка гимназиста, пытающегося сунуть в карман А. Радакова баночку самодельного пеммикана». После репортажа было опубликовано юмористическое стихотворение Красного (К. М. Антипова) «Проводы сатириконтцев».

⁸ Ландау Георгий Александрович (1883–1974) — сатириконт и новосатириконт. Соавтор Аркадия Аверченко в первом издании «Экспедиции в Западную Европу» [1911].

⁹ Цитируются выходные данные книги «Экспедиция в Западную Европу Сатириконтцев: Южакина, Сандерса, Мифасова и Крысакова. Текст: Аркадия Аверченко и Георгия Ландау. Рисунки: А. Радакова и Ре-Ми. СПб.: Издание М. Г. Корнфельда, [1911].

¹⁰ Далее автор мемуаров приводит пространную цитату из книги, начиная фразой «Крысаков (псевдоним)...» на с. 6 и заканчивая фразой «...радостно подпрыгивавший на неровностях тротуара» на с. 8 указанного издания. Цитата нами опускается; оригинал см.: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005422945#?page=11&view=list>

¹¹ Приводится цитата со с. 34 указанного издания.

¹² Берта Юстовна Радакова (в девичестве Барьер) — законная супруга художника с 1899 года. Французенка.

¹³ Далее автор мемуаров приводит пространную цитату из книги, начиная фразой «Наскоро расспросив ее...» на с. 132 и заканчивая фразой «...забитое существо этот консул» на с. 134 указанного издания. Цитата нами опускается; оригинал см.: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005422945#?page=11&view=list>

¹⁴ В рукописи имя вырезано.

¹⁵ То же.

¹⁶ Евгения Львовна, Алексей Александрович и Берта Юстовна были эвакуированы в Тифлис осенью 1941 года.

¹⁷ Шебуев Николай Георгиевич (1874–1937) — журналист, издатель, редактор, писатель. Был широко известен в годы первой русской революции, когда издавал сатирический журнал «Пулемёт». Воспоминания Е. Л. Гальпериной подтверждает Э. Миндлин: «Квартиры Шебуева бывали всегда в самых неожиданных местах. Жил он с молоденькой женой и ребенком и в одной из бывших келий Новодевичьего монастыря и здесь же в келье принимал авторов, монтировал иллюстрации» (Миндлин Эм. Необыкновенные собеседники. Книга воспоминаний. М. : Советский писатель, 1968. С. 231).

¹⁸ Стейнлен Теофиль-Александр (1859–1923) — французский художник, график и иллюстратор, автор знаменитой афиши кабаре «Le Chat Noir» («Чёрный кот»).

¹⁹ Форэн Жан-Луи (1852–1931) — французский художник, карикатурист, график, книжный иллюстратор.

²⁰ Правильно: Лоран Жань-Поль (1838–1921) — французский живописец, скульптор, график и иллюстратор.

²¹ Лионский кредит (Crédit Lyonnais) — крупнейший коммерческий банк Франции, основанный в 1863 году в Лионе. В 1878 году был открыт филиал в Санкт-Петербурге.

²² Подробнее см.: Миленко В. Д. Аркадий Аверченко. М. : Молодая гвардия, 2010. С. 142–146.

²³ Так в рукописи; Евгения Львовна не знала даты выхода № 1 «Сатирикона» — апрель 1908 года.

²⁴ Об этой аванюре с негодованием рассказывал и поэт-сатириконец Василий Князев: «...были украдены адреса подписчиков „Сатирикона“. Факт кражи полностью и официально через несколько месяцев был засвидетельствован агентами сыскной полиции, обнаружившими украденное в конторе аверченковского „Нового Сатирикона“. Впрочем, Аверченко не особенно и скрывал краденое. Новый его журнал, в числе прочих подписчиков не его журнал, получили — и сам издатель, и оба опекуна, и пишущий эти строки. Адресные наклейки на журнале были из краденых форм (не потрудились даже скопировать!)» (Седых Иван [В. В. Князев]. «Цемент» «Сатирикона». Из книги воспоминаний о «Сатириконе» и «сатириконцах» // Литературный Ленинград. 1934. 8 июля. С. 4).

²⁵ Сведения о том, что у ведущих сотрудников «Сатирикона» не было никаких средств, представляются сомнительными. Аверченко именно в это время смог приобрести прекрасную квартиру в «Толстовском доме» (ул. Рубинштейна, 15/17). Поэт-сатириконец Василий Князев утверждал, что Аверченко в «Новом Сатириконе» принадлежало три четверти паёв (Седых Иван [В. В. Князев]. «Цемент» «Сатирикона». Из книги воспоминаний о «Сатириконе» и «сатириконцах» // Литературный Ленинград. 1934. 8 июля. С. 4). Возможно, средств не было именно у Радакова и Ре-Ми, поэтому их доля в прибыли была меньше, чем у Аверченко, что и привело в дальнейшем к натянутым отношениям между соучредителями.

²⁶ Бухов Аркадий Сергеевич (1889–1937) — сатириконец и новосатириконец, один из ведущих авторов, фаворит Аркадия Аверченко.

²⁷ Кузьмин (Кузмин) Михаил Алексеевич (1872–1936) — поэт «серебряного века», изредка сотрудничавший в «Сатириконе» и «Новом Сатириконе».

²⁸ «Новый Сатирикон» был закрыт в июле 1918 года на № 18. Подробнее см.: Хлебникова А. Е., Миленко В. Д. Аркадий Аверченко: Беженские и эмигрантские годы (1918–1925). М. : Изд-во «Дмитрий Сечин», 2013. С. 34–40.

²⁹ Аверченко навсегда уехал из Петрограда во второй половине сентября 1918 года.

³⁰ Первый номер «Нового Сатирикона» вышел 6 июня (ст. ст.) 1913 года, последний — в июле 1918 года. См. примечание 28.

³¹ Калинин Михаил Иванович (1875–1946) — видный советский государственный и партийный деятель, по социальному происхождению — из крестьян. В 1919 году возглавил ВЦИК.

³² Троцкий Лев Давидович (1879–1940) на карикатуре Радакова играет в солдатиков, т. к. с 1918 года был народным комиссаром по военным и морским делам, председателем Реввоенсовета.

³³ Существуют различные свидетельства мемуаристов о том, когда Аркадий Аверченко (а отнюдь не все сатириконцы) получил приглашение читать в Царском Селе: в 1910 году (Л. М. Камышников), в 1912 году (А. С. Бухов), в 1913 году (М. Г. Корнфельд), в 1914 году (Н. Н. Брешко-Брешковский). Бухов приводил слова Аверченко по этому поводу: «Постоянным придворным чтецом я все равно не останусь, а на один раз не стоит» (Бухов Арк. Что вспоминается // Эхо. 1925. 1 апреля. № 70 (1449)).

~



Культура_Искусство_История



УДК 316.47

Боева Галина Николаевна

Доктор филологических наук, профессор
кафедры рекламы и связей с общественностью,
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна;
Российская Федерация, Санкт-Петербург, e-mail: g_boeva@rambler.ru

МОДА — СТИЛЬ — МИФ: О ВЛИЯНИИ ПЕТЕРБУРГСКОЙ МИФОЛОГИИ НА БРЕНДОВЫЕ СТРАТЕГИИ

В статье исследуется воздействие петербургского мифа на брендовые стратегии в фэшн-индустрии. Опираясь на ключевые работы по семиотике и социологии моды (Ю. Лотман, Г. Зиммель, Г. Тард, Т. Веблен и др.), автор статьи на примере трёх петербургских брендов женской одежды («Петербургский стиль», «Модный дом Екатерины Смолиной», «Уста к устам») показывает, что их создатели, апеллируя к структурам мифологического сознания, учитывают и в дизайне моделей, и в своих рекламных высказываниях представление о Петербурге как о «европейском» городе, «культурной столице», а свою целевую аудиторию ориентируют на женский идеал, сложившийся прежде всего под воздействием национальной культуры. Выводы автора позволяют увидеть в стратегиях петербургских дизайнеров отсылку к культурной традиции и установку на стиль и престиж, в противоположность московским брендам, делающим ставку на сменяемость тиражируемых модных образцов. В контексте представлений о городской моде как об имиджевых практиках проведённый анализ позволяет говорить о следовании петербургскими брендами «парижской», а не «миланской» модели.

Ключевые слова: бренд, имидж, мода, стиль, петербургский миф, уличная мода, фэшн-индустрия.

Galina N. Boeva

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Advertisement and Public Relations
St. Petersburg University of Industrial Technologies and Design
St. Petersburg, Russian Federation

FASHION — STYLE — MYTH: THE INFLUENCE OF THE ST. PETERSBURGMYTHOLOGY ON BRAND STRATEGIES

Abstract. *The article explores the impact of the St. Petersburg myth on brand strategies in the fashion industry. Based on key works in semiotics and sociology of fashion (Y. Lotman, G. Simmel, G. Tarde, T. Veblen and others), the author of the article, using three St. Petersburg women's clothing brands as an example ("Petersburg Style", "Fashion House of Ekaterina Smolina", and "Mouth-to-Mouth"), shows that their founders, appealing to the structures of mythological consciousness, take into account the notion of St. Petersburg as a European, cultural city both in the design of models and in their advertising statements. These brands orient their target audience toward the national female ideal formed, first of all, under the influence of culture and literature. The author concludes that the strategies of St. Petersburg designers refer to cultural tradition and focus on style and prestige, as opposed to Moscow brands that rely on the interchangeability of replicated fashion designs. In the context of the ideas about urban fashion as image-building practices, the analysis allows us to talk about the St. Petersburg brands following the "Parisian" rather than the "Milanese" model.*

Key words: brand, image, fashion, style, St. Petersburg myth, street fashion, fashion industry.

Для цитирования:

Боева, Г. Н. Мода — стиль — миф: о влиянии петербургской мифологии на брендовые стратегии // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 51–60.

Дизайн и мода в петербургском пространстве находятся под мощным воздействием особой культурной атмосферы, особого статуса города. Мифология места накладывает отпечаток на философию потребления, которую исповедует горожанин, позиционирующий себя как истинный петербуржец, на ценности и приоритеты, наглядно выражаемые в том числе в его внешнем облике. С XIX века петербургский миф — один из самых мощных в числе других локальных мифов. Соединив в себе природное и культурное, образ города стал символическим воплощением притязаний российской цивилизации на статус европейской и, при всей неоднозначности его интерпретации в контексте отечественной мысли, оказал серьёзное

воздействие на становление российской культуры [1; 2]. Заметим, что московский миф возник позже петербургского и в большой степени определился именно по отношению к последнему [3]. Исторически сложившийся культурный бицентризм российской культуры и противостояние, с одной стороны, «петербургского» «московскому», а с другой, столичного провинциальному добавляют сознательности в выборе горожанином стратегий символического самовыражения. Всё это не может не отразиться на культурных практиках повседневности, а следовательно, и на индустрии моды.

В дальнейших наблюдениях будем опираться на утвердившееся в трудах по семиотике представление о моде как вторичной моделирующей системе знаков (Ю. М. Лотман), а также её элитарности и демонстративности (Г. Тард, Г. Зиммель, Т. Веблен). Особенно актуальными будут для нас идеи о том, что в современных условиях мода является своего рода неомифологическим нарративом [4], и о существовании в рамках универсальных модных кодов специфических «модных имиджей» различных городов [5]. Будем оперировать мифологическим по своему происхождению представлением о совершенно уникальном месте Петербурга в русском культурном универсуме («европейский город», «культурная столица», «духовный центр» и т. п.). Наконец, будем руководствоваться аргументированным утверждением Д. С. Лихачёва о литературоцентричности русской культуры [6, с. 9]. Русская классика — один из мощных источников для публичного (медийного, рекламного, дизайнерского) пространства, «копилка» «освящённых культурой» реминисценций и аллюзий, некий «национальный код». Именно русская литературная классика — ядро национальной культуры, или, на языке семиотики, тот самый пласт максимально свёрнутых текстов, которые определяют ментальные основы личности. Именно русская литература, расцветшая в Петербурге, способствовала формированию петербургского мифа. О несовпадении модных дискурсов в Петербурге (разумеется, занимавшем тогда столичную позицию) и Москве свидетельствуют и художественные тексты «золотого века» русской словесности — от физиологического очерка до великих русских романов начиная с «Евгения Онегина».

Учитывая всё сказанное, попытаемся проследить, какой отпечаток накладывает на фэшн-индустрию петербургский контекст. Речь не идёт о городских видах как о декорациях к модным показам (хотя и это обычная практика) — в качестве материала для заключений возьмём три существующие в Петербурге марки женской одежды.

Первая напрямую позиционирует себя как «петербургский стиль»: речь идёт о швейном производстве «Петербургский стиль» и сети одноименных фирменных магазинов. Как ясно из описания бренда, эта марка предлагает «актуальную классику в современном прочтении, а также модели в стиле „casual“» [7]. Хотя на сайте «Петербургского стиля» говорится об адресованности продукции бренда представительницам самого разного возраста, особо оговаривается, что идеальная целевая аудитория бренда — «петербургская дама»: «зрелая, состоявшаяся, успешная женщина от 35 до 55 лет, имеющая средний доход и выше», образованная, обладающая «сильным внутренним потенциалом, способным раскрыть её внутреннюю красоту и подчеркнуть социальный статус» [7] (см. рисунок 1).

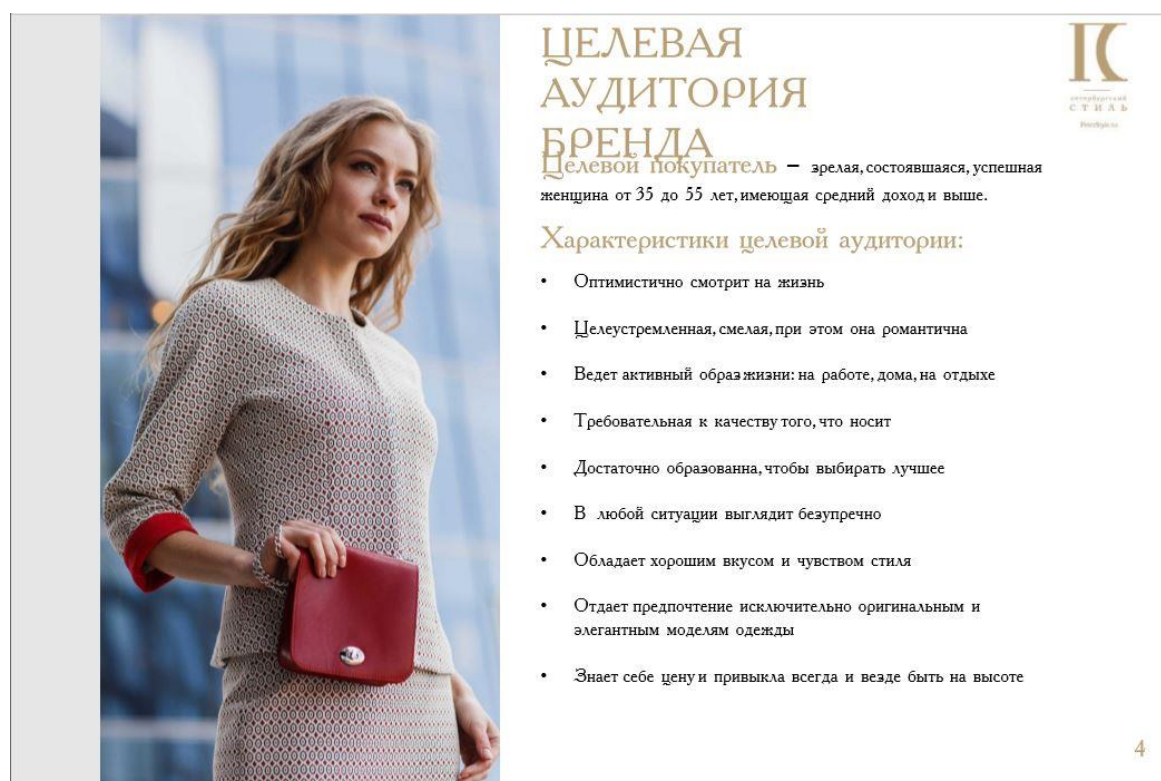


Рисунок 1. Целевая аудитория бренда «Петербургский стиль».

Фото с официального сайта

Декларируя такие качества «петербургской дамы», как целеустремленность, смелость, активность, энергичность, уверенность в себе, бренд-менеджеры тем не менее настаивают на ещё одном качестве своей идеальной покупательницы — романтичности. Коллекции «Петербургского стиля», в самом деле, предлагают как для офиса, так и для городской повседневной жизни спокойную, женственную одежду. Преимущественно светлая цветовая гамма и обилие цветочных принтов тоже свидетельствуют об акценте на романтичном, женственном начале.

Второй бренд женской одежды — модный дом Екатерины Смолиной, основанный в Петербурге в 2004 году [8]. Позиционирует он себя как более элитный: шьёт не более шести десятков одной модели, что, разумеется, отражается на стоимости продукции. Материалы используются более дорогие: зимние модели изготавливаются с утеплением Valtherm, который, как уверяют продавцы, согревает при температуре минус двадцать. Главной новацией (даже своего рода философией этого бренда) стало новое отношение к пальто. Провозглашая девиз: «Пальто — как платье», Е. Смолина стремится возродить русскую традицию отношения к верхней одежде именно как к платью [9]. Дизайнер объявляет войну бесформенным пуховикам и предлагает красивые, элегантные, романтические пальто с использованием всего ассортимента отделок, применяемых при пошиве обычного платья: пышные юбки-плиссе, гофрировка, вышивка из бисера, кружевная и ажурная перфорация, декоративные пуговицы, наконец, самые прихотливые, женственные фасоны, по легкости кроя реально соперничающие с платьем (рисунок 2). Наряду с романтическим направлением, было предложено другое, тоже апеллирующее к городскому контексту, но уже не акцентирующее «петербургскость»: «урбанистический шик» как сочетание спортивно-повседневного стиля с элегантностью и любовью к благородным материалам [10].



Рисунок 2. Модный дом Е. Смолиной. Модели 2016 г.

Фото: <https://www.livemaster.ru/topic/1705031-moda-po-russki-ekaterina-smolina-i-ee-kontseptsiya-palto-kak-plate>

Наконец, третья марка — самая молодая и самая молодёжная (существует в Петербурге с 2013 года): «Уста к устам» [11]. Как признаются

авторы этого бренда уличной одежды, название его было навеяно одноименным рассказом В. В. Набокова [12]. Для нас важно отметить, во-первых, литературное происхождение названия бренда, во-вторых, признаваемую создателями значимость кириллицы как отсылку к русской культурной традиции и ориентацию на «местных» (большинство петербургских молодых дизайнеров предпочитает англоязычные названия), а в-третьих, явственно ощутимый романтический посыл, определяющий и концепцию основных коллекций бренда. (В скобках заметим, что романтическая нота присутствует и в набоковском рассказе, сюжет которого, хотя и не имеет прямого отношения ни к моде, ни к одежде, связан с мечтой героя о романтической, идеальной любви).

Разработчикам бренда «Уста к устам» удалось создать узнаваемый стиль, с небольшими вариациями тиражируемый как в летних, так и зимних коллекциях. Фасоны этого бренда минималистичны, подчеркнута консервативны и романтичны. Почти все они могут быть отнесены к типу «девичьих»: завышенная талия, отсутствие агрессивно-женского декора, преимущественная монохромность или скромные / оригинальные принты. Одним из успешных проектов бренда стало его сотрудничество с Русским музеем [13], в результате чего появились арт-сумки с принтами работ И. Е. Репина, платье с «репинским принтом» (рисунок 3). Последний следует признать идеальным дизайнерским решением: из всего обширного наследия художника была выбрана картина («Какой простор» (1903), своим молодым задором абсолютно соответствующая «девичьему» фасону платья. В контексте нашей темы коллаборация бренда с Русским музеем весьма примечательна.



Рисунок. 3. «Уста к устам» для Русского музея.

Фото: www.sobaka.ru/fashion/stuff/100676

«Уста к устам», как и модный дом Е. Смолиной, учитывает непростой петербургский климат и предлагает верхнюю одежду из материала особых свойств — мембранной непромокаемой ткани, способной защитить от дождя и ветра. Примечательно также, что в лукбуке на сайте бренда в качестве декораций для фотографий активно эксплуатируются интерьеры старых петербургских квартир (рисунок 4).

Добавим, что первые два бренда активно осваивают российский рынок и продают свою продукцию в десятках городов, а третья марка, самая молодая, начала развивать бизнес в Москве.

Как мы показали, все три петербургские марки, несмотря на отличия в своей маркетинговой и ценовой политике, используют одни и те же стратегии, апеллируя не только особенности климатических условий в Петербурге, но и к представлению о статусности «петербургской дамы» (со всеми сопряжёнными с этим статусом качествами — уверенностью в себе, активностью, состоятельностью, хорошим вкусом, стильностью, консервативностью и т. п.). В то же время представляемый тремя брендами образ петербурженки настойчивой акцентацией её романтичности и женственности вызывает ностальгические ассоциации с «тургеневской барышней», знакомой по русской классике. Эксплуатация этого образа петербургскими брендами неслучайна: благодаря романам и повестям Тургенева, входящим в «ядро» канона русской литературы, представление о тургеневской героине напрямую связано с отечественной аксиологией — с идеалом русской женщины, миром русской духовной культуры, внутренним благородством. Неудивительно, что образ «тургеневской девушки» постоянно вдохновляет организаторов модных показов (рисунок 5) [14; 15], а на родине писателя, в Орле, стал основой для ежегодных творческих конкурсов для девушек. Можно говорить о концентрированном выражении в этом образе духовного национального идеала, столь актуального именно в культурно ориентированном петербургском контексте. Ю. М. Лотман, отмечая совершенно особую роль в русской культуре женщины, сформированной, в свою очередь, литературой, подчёркивает, что «представление о женщине как о наиболее чутком выразителе эпохи» — «взгляд, позже усвоенный И. С. Тургеневым и ставший характерной чертой русской литературы XIX



Рисунок. 4. Фото из лукбука с сайта бренда «Уста к устам»

века» [16, с. 64].



Рисунок 5. «Тургеневские девушки» по-московски.

Фото: <https://designersfromrussia.ru/modniy-pokaz-fashion-time-designers-arlekin-skazka-o-rybake-i-rybke-i-turgenevskaya-devushka>

Как и многие другие базовые культурные концепты, литературные по своему происхождению, в наши дни образ «тургеневской барышни» приобрёл поразительную смысловую многозначность, позволяющую интерпретировать его самыми разными способами. Доказательством этого послужило небольшое исследование, проведённое нами в студенческой аудитории. Студентам было предложено составить собирательный портрет «тургеневской девушки». Результаты получились самые противоречивые: в их характеристиках она предстаёт одновременно *и чувственной, и целомудренной, дурнушкой и красавицей, леди и «с косой», статной и похожей на мальчика, дикаркой и смелой, не очень образованной и интеллектуальной, прекрасно одетой и равнодушной к своему внешнему виду*. Та же противоречивость, как мы показали (деловая, энергичная — и романтическая, женственная), присутствует и в описании своей идеальной клиентки на сайтах брендов. Образ трансформировался в миф, а потому с лёгкостью вошёл в миф петербургский.

Наши наблюдения сходятся с заключениями А. В. Коневой, высказанными по поводу мировой городской моды как специфических имиджевых практиках. Сопоставляя имиджевые самопрезентации жителей разных мегаполисов (Нью-Йорк, Лондон, Токио и др.), она намечает две основные, полярные по своей сути модели — «парижскую» (с установкой на

самовыражение, на стиль) и «миланскую» (позиционирование себя именно как потребителя моды). Проецируя это противопоставление на российскую геокультурную ситуацию, исследователь справедливо полагает: «В нашей стране мы, пожалуй, можем говорить лишь о стиле Москвы и Петербурга, и именно „вторая столица“ может продемонстрировать последовательное выстраивание модного дискурса, близкое „моде посвящённых“. Москва же строит свой стиль по Миланской модели, т. е. по законам конкуренции» [17, с. 154].

Следует признать, что, проектируя идеальный образ своей потребительницы, петербургские бренды женской одежды активно обращаются к культурному коду, связанному с мифологическим / символическим «капиталом» Петербурга, его особой ролью в общероссийском пространстве. Мы показали, что все три марки подчёркивают в своих моделях не только статусность, принадлежность её потенциальной обладательницы к культурной элите (далёкой от богемы), но и акцентируют традиционные черты романтизма, «женскости», близкие к национальному идеалу, который в большой степени сложился под воздействием русской культуры, литературы [16, с. 88].

Литература

1. Русские столицы. Москва и Петербург. Хрестоматия по географии России / Авт.-сост. Д.Н. Замятин. М.: МИРОС, 1993. 160 с.
2. Москва — Петербург: pro et contra / Сост. К. Г. Исупова. СПб. : РХГИ, 2000. 711 с.
3. Замятин, Д. Н. Локальные мифы: модерн и географическое воображение. URL: www.intelros.ru/subject/figures/dmitriy-zamyatin/12250-lokalnye-mify-modern-i-geograficheskoe-voobrazhenie.html (дата обращения: 12.03. 2020).
4. Гуцол, С. Ю. Мода как неомифологический нарратив // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2009. № 1 (25). С. 75–80.
5. Конева, А. В. Городская мода как специфический способ самопрезентации // Международный журнал исследований культуры. 2014. № 3 (16). С. 79–84.
6. Лихачёв, Д. С. Развитие русской литературы X—XVII веков: Эпохи и стили. Л. : Наука, Ленинград. отд-е, 1973. 254 с.
7. «Петербургский стиль»: официальный сайт. URL: peterstyle.ru/ru/ (дата обращения: 12.03. 2020).

8. Модный дом Екатерины Смолиной: официальный сайт. URL: <https://ekaterinasmolina.ru/> (дата обращения: 12.03. 2020).
9. Мода по-русски: Екатерина Смолина и её концепция «Пальто — как платье». URL: <https://www.livemaster.ru/topic/1705031-moda-po-russki-ekaterina-smolina-i-ee-kontseptsiya-palto-kak-plate> (дата обращения: 12.03.2020).
10. Денисова, А. Необычные пальто от дизайнера Екатерины Смолиной. URL: https://zen.yandex.ru/media/denisova_anka/neobychnye-palto-ot-dizainera-ekateriny-smolinoi-5c21f7616538ba00abeff7de (дата обращения: 12.03.2020).
11. «Уста к устам»: официальный сайт. URL: <https://www.ustakustam.ru/> (дата обращения: 12.03. 2020).
12. Одежда из Петербурга «Уста к устам». URL: <https://www.the-village.ru/village/service-shopping/new-brand/164047-usta-k-ustam> (дата обращения: 12.03.2020).
13. Русский музей и «Уста к устам» выпустил лимитированную коллекцию к выставке Репина. URL: www.sobaka.ru/fashion/stuff/100676 (дата обращения: 12.03. 2020).
14. Дефиле по-тургеновски. URL: <https://mihaigurevitch.livejournal.com/464735.html> (дата обращения: 12.03.2020).
15. Модный показ Fashion — TimeDezigners — Арлекин, сказка о рыбаке и рыбке и «Тургеновская девушка». URL: <https://designersfromrussia.ru/modniy-pokaz-fashion-time-designers-arlekin-skazka-o-rybake-i-rybke-i-turgenevskaya-devushka/> (дата обращения: 12.03.2020).
16. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб. : Искусство – СПб., 1996. 399 с.
17. Конева, А. В. Модный дискурс городов и уличная мода // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2012. № 3. Т. 2. С. 145–155.

~

УДК 786.2

Кадырова Майя Решатовна

Старший преподаватель
кафедры музыкальной педагогики и исполнительства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал),
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННЫХ ПЬЕС СБОРНИКА «ДЕТСКАЯ ГАЛАКТИКА» НАЗИМА АМЕДОВА

Статья посвящена анализу альбома пьес для фортепиано «Детская галактика» крымского композитора Назима Амедова. В ней рассматриваются фортепианные миниатюры песенного, кантиленного характера, образцы полифонического письма и яркие, колоритные танцевальные пьесы. Выявлены гармонические структуры, форма этих произведений, использование особых ладов: фригийского с повышенной терцией, дорийского с повышенной квартой и других комбинаций этих ладов с гармоническим минором. Отмечена особая роль ритмов и несимметричных размеров, характерных для крымскотатарской народной музыки. Рассмотрены особенности стиля Н. Амедова.

Ключевые слова: Назим Амедов, крымскотатарская народная музыка, ритм, лад, фортепианная миниатюра, альбом пьес.

Mayya R. Kadyrova

Senior Lecturer,
Department of Music Pedagogy and Performance,
Humanities and Education Science Academy (Branch) in Yalta,
V. I. Vernadsky Crimean Federal University;
Russian Federation, Yalta

STYLISTIC FEATURES OF THE PIANO PIECES OF THE COLLECTION “CHILDREN'S GALAXY” BY NAZIM AMEDOV

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the album of plays for the piano “Children’s Galaxy” of the Crimean composer Nazim Amedov. It examines the piano miniatures of a song, cantilant character, samples of polyphonic writing and bright, colorful dance pieces. The harmonic structures, the form of these works, the use of special modes: Phrygian with increased third, Dorian with increased quarto and other combinations of these modes with harmonic minor are revealed. The special role of*

rhythms and asymmetric sizes characteristic of Crimean Tatar folk music is noted. The features of N. Amedov's style are revealed.

Key words: Nazim Amedov, Crimean Tatar folk music, rhythm, fret, piano miniature, plays album.

Для цитирования:

Кадырова, М. Р. Стилистические особенности фортепианных пьес сборника «Детская галактика» Назима Амедова // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 61–68.

Трудно преувеличить важность выбора репертуара в педагогической работе. Правильно подобранный музыкально-педагогический репертуар способствует многогранному развитию и воспитанию юных музыкантов, требующих индивидуального подхода в процессе их обучения.

Известно огромное количество великолепных детских альбомов для фортепиано, написанных в разное время разными композиторами. Это и «Нотная тетрадь А. М. Бах», и «Детский альбом» П. И. Чайковского, и «Альбом для детей и юношества» Р. Шумана, и «Детская музыка» С. Прокофьева, и «Бирюльки» С. Майкапара, и многие другие детские циклы. Но, вспоминая рекомендации крупнейшего пианиста-педагога, одного из создателей советской пианистической школы, профессора А. Б. Гольденвейзера, чтобы молодые педагоги не «застревали» на ограниченном и однообразном репертуаре, а использовали в своей педагогической работе и обращали внимание на малоизвестные, но значительные и полезные пьесы [1, с. 179]. В связи с этим хочется представить самобытный альбом пьес для фортепиано «Детская галактика» современного крымского композитора и исполнителя Назима Амедова. Целью – шире и глубже познакомить профессиональных музыкантов, преподавателей фортепиано и обучающихся с особенностями стиля композиторского письма Назима Амедова и его фортепианным сборником «Детская галактика» – обусловлены задачи данной статьи:

- 1) продемонстрировать стилистические особенности фортепианных пьес, вошедших в сборник «Детская галактика» Н. Амедова;
- 2) выявить особенности ладово-ритмической структуры крымскотатарской народной музыки и её влияние на авторский стиль композитора;
- 3) привести примеры ладо-гармонического, полифонического и ритмического многообразия письма Н. Амедова.

Альбом пьес для фортепиано «Детская галактика» (2003 г.) автор

посвятил своей дочери, Белькис. Этот сборник состоит из 11 пьес, в которых отражены ладово-ритмические особенности крымскотатарской музыки, характерные стилистические моменты исполнительского искусства народных музыкантов и яркий композиторский стиль самого автора.

Пять пьес представляют собой обработки народных песен. В пьесах «Соловей», «Качели», «Из Ялты» и «Высокий минарет» Н. Амедов использует крымскотатарские народные мелодии. В пьесе «Эминем» представлена обработка народной турецкой песни. Названия народных мелодий нашли свое отражение и в названиях пьес. Также в сборник вошли две полифонические пьесы: Канон и Канон «Хайтарма».

Характерный для крымскотатарской музыки ритм 7/8, ритм популярного в народе танца «Хайтарма», автор щедро использует в следующих пьесах: «Танец», «Ку-ку»-хайтарма, «Хайтарма зайчика», канон «Хайтарма» [2, с. 131]. В пьесе «Танец Джемиля» нужно обратить внимание на несимметричные размеры, такие как 5/8+4/8, часто встречающиеся в крымскотатарской народной музыке; в миниатюре «Из Ялты» — на обилие увеличенных секунд и использование фригийского лада с увеличенной терцией, отражающих ладовую структуру крымскотатарской народной музыки; в «Танце» и «Хайтарме» — на украшения в виде мордентов, трелей, характерных для мелизматике крымскотатарской музыки [2, с. 123]. Все эти элементы характеризуют индивидуальный композиторский стиль Н. Амедова.

№1. «Соловей» и «Танец»

Пьеса «Соловей» представляет собой обработку народной песни. Лирический характер пьесы подчеркивает слегка качающийся аккомпанемент в левой руке, сопровождающий красивую мелодию, которую излагает правая рука. Написана пьеса в натуральном ми-миноре. Единственным намеком на дорийский лад является начальный мотив, с так называемым «дорийским запевом», очень характерным для крымскотатарской музыки в целом [3].

Следующий далее «Танец» является свободной авторской вариацией на главную мелодию. Эта вариация вносит оживление в развитие музыкального материала. Данный принцип сочетания медленной темы и следующего сразу за ней быстрого проигрыша, имеющего смысловой эффект психологической разрядки, часто встречается в народной музыке крымских татар.

Ещё одним характерным приёмом народного музицирования, воплощённом автором в этой пьесе, является изложение материала в унисон. Своеобразная «инструментовка» реализуется автором за счёт передачи звукового материала в разные октавы и варьирования октавных удвоений. Вносят определённое гармоническое разнообразие и дополняют унисон сопровождающие кварто-квинтовые созвучия в левой руке, имитирующие

звучание народных инструментов.

Необходимо сказать, что народная инструментальная музыка крымских татар богато орнаментирована различными украшениями. Это и трели, и различного рода форшлагги, и группетто, морденты. Из мелизматике во вступлении к «Соловью» встречаются трели и форшлаг. В «Танце» используются только трели.

№2. «Ку-ку»-хайтарма

В названии этой пьесы есть подсказка на образное содержание. Пение птиц всегда привлекало внимание композиторов. Их голоса воплощены в таких произведениях как «Переключка птиц» Ж.-Ф. Рамо, «Соловей» А. Алябьева, «Жаворонок» М. И. Глинки. В Пасторальной симфонии Л. Бетховена («Сцена у ручья» — «птичье трио») можно расслышать переключку перепела (гобой), соловья (флейта) и кукушки (кларнет).

Образ кукушки популярен в творчестве композиторов, начиная с эпохи барокко. Вспомним хотя бы знаменитую «Кукушку» клавесиниста Луи Дакена и кукушку, появляющуюся в сольной партии скрипача в 1-й части концерта А. Вивальди «Лето».

В пьесе Н. Амедова «Ку-ку»-хайтарма явно прослеживается юмористический оттенок. В первую очередь, это касается ритма. Здесь мы встречаемся с ритмом 7/8, который характерен для самого популярного крымскотатарского танца хайтарма. Автор как бы демонстрирует нам в этой миниатюре весёлый танец кукушки.

Интересна также ладовая структура произведения. Основным в этой пьесе является лидийско-миксолидийский лад, на что указывают и ключевые знаки «Си-бемоль» и «Фа-диез».

Фактура данной пьесы довольно проста. Главная попевка, или мотив кукушки, поручен правой руке, а левая рука на протяжении всей пьесы выполняет функцию гармонического сопровождения. В штриховом отношении наблюдается четкий контраст между стаккато в правой руке и легато в левой руке, сохраняющийся на протяжении всей пьесы.

№3. Хайтарма зайчика

Название этой пьесы подсказывает характер её исполнения. Образы животных и птиц, которые выносятся в заглавие, должны по мысли автора пробудить дополнительный интерес ребёнка к занятиям на инструменте и помочь развить его воображение и фантазию.

Надо отметить, что, как и в предыдущем номере, композитор выбирает для этой пьесы ритм 7/8, подчёркивая этим танцевальный характер музыки. А в средней части появляется хроматизм в виде ползущих вверх и вниз

гармоний. В этот момент зримо ощущается страх, охвативший зайчика, при появлении из-за деревьев волка.

№4. Танец Джемиля

Танцевальный характер музыки отражён в названии.

Интересна ладово-ритмическая структура пьесы, здесь чередуются такты 5/8 и 4/8. Основным ладом пьесы является фригийский +3, это подсказывают нам ключевые знаки – си-бемоль, ми-бемоль и фа-диез. В букве **В** появляется ещё один лад – лидийский от «До». В букве **С** к лидийскому добавляется лидо-миксолидийский от «Фа». В букве **Д** и **Е** чередуются миксолидийский и лидо-миксолидийский от «Соль». И, наконец, в букве **Г** возвращается основной лад – фригийский+3, в котором и завершается пьеса.

№5. Канон

Основным ладом пьесы является фригийский +3, автор определяет это, выставляя при ключе знаки си-бемоль, ми-бемоль и фа-диез. В букве **В** появляется еще один лад – дорийский+4 от «До». Появление этого лада добавляет новую краску в звучание темы. В букве **С**, репризном проведении главной темы, к основному ладу композитор добавляет дополнительную ступень – ре-бемоль октавой выше. В букве **Д** необычный пятиступенный лад (ля, си-диез, до-диез, ми, фа) вносит некоторое просветление в общий сумрачный колорит пьесы. Но в конце вновь утверждается основной лад – фригийский+3.

№6. Канон-хайтарма

Как и в других произведениях данного сборника, в этой пьесе автор ставит нетрадиционные ключевые знаки. При ключе стоит только фа-диез, но это не сольмажор, а ре-лидийско-миксолидийский лад.

Надо сказать, что в этой пьесе автор с большим искусством воплотил в классической форме канона ритмическую структуру традиционного крымскотатарского танца хайтарма, изложив музыкальный материал в размере 7/8, и характерную для крымскотатарской народной музыки ладовую переменчивость.

№7. Качели

Эта пьеса сочинена в миксолидийском ладу, который не меняется на протяжении всего номера. При ключе композитор, сохраняя свой стиль записи музыки, выставляет си-бемоль, обозначая, таким образом, миксолидийский лад.

Это номер представляет собой изящную обработку народной песни

«Качели». Правая и левая рука попеременно меняются ролями при изложении темы и аккомпанемента. Размеренный аккомпанемент, построенный на чистых квинтах, как бы передает ощущение раскачивающихся качелей, а на его фоне льётся плавная мелодия в миксолидийском ладу [4].

Незамысловатая образная сфера передаёт нам состояние покоя и рисует мирную беседу-диалог качающихся на качелях молодых людей.

№8. Из Ялты

Эта пьеса написана во фригийском ладу с повышенной терцией. Основной лад дополняется только лишь изредка встречающимися хроматическими ходами и вспомогательными звуками.

В этом номере композитор взял в качестве темы народную песню южнобережных татар. Мелодиям крымских татар этого региона характерны лады с увеличенными секундами, которые мы наблюдаем во фригийском+3 и дорийском+4 ладах [5].

Пьеса представлена в четырёхголосном изложении. В этой достаточно насыщенной фактуре каждый голос хорошо развит и несёт самостоятельную смысловую нагрузку.

№9. Хоран

Данная пьеса представляет собой фрагмент из первой части струнной серенады Н. Амедова. Хоран — название традиционного хороводного танца крымских татар, исполняемого обычно в завершение свадебного обряда. Размер, как правило, 4/4 или 2/4.

Пьеса состоит из 3-х предложений, 1-е и 3-е из которых, изложенные в миксолидийском ладу, повторяются. 2-е предложение, средняя часть, создаёт яркий контраст с крайними частями благодаря ладу, используемому здесь, в данном случае фригийскому+3.

В своей пьесе автору удалось создать тонкую стильную зарисовку, по музыке очень напоминающую фольклорные аналоги.

№10. Высокий минарет

Обработка этой крымскотатарской народной мелодии ранее вошла в сборник Амедова «Детский альбом» (2001 г.) для юных скрипачей. Там она звучит в ансамбле для четырёх струнных инструментов [6].

В данном сборнике предлагается обработка для фортепиано соло. В пьесе обе руки равноправно участвуют в изложении темы. Начальные два такта напоминают звучание народного инструмента «даре» — бубна с металлическими колокольчиками, вставленными в деревянный обод. Это

ритмическое остинато будет сопровождать мелодию на протяжении всей пьесы. Сама мелодия построена на нисходящих секундовых попевах, часто встречающихся в народных песнях и инструментальных мелодиях.

Пьеса имеет форму периода из двух контрастирующих в ладовом отношении предложений. 1-е предложение излагается в соль-мажоре, а 2-е — во фригийском ми-миноре.

№11. Эминем

Данная пьеса представляет собой обработку турецкой народной мелодии. Записана она в размере 9/8, но возможна также запись 5/8+4/8. Такая ритмическая структура очень характерна для турецкой народной музыки, где широко используются так называемые несимметричные размеры.

Ладовая структура очень проста, гармония представлена натуральным мажором и минором.

После двух вступительных тактов, появляется красивая мелодия, имеющая форму простого периода, составленного из 2-х предложений. В срединной связке из 2-х тактов используются форшлагги, напоминающие нам пение птиц. После связки начинается второе проведение темы. Это проведение отличается более сложной фактурой, появлением двойных нот.

Заключительные три такта так же, как и вступление, рисуют жанровую картину природы с пением птиц среди цветущих деревьев.

В заключение отметим характерные особенности стиля Н. Амедова:

- использование особых ладов: фригийского с повышенной терцией, дорийского с повышенной квартой и комбинаций этих ладов с гармоническим минором;
- использование специфических ритмов: 5/8, 7/8, 9/8 и несимметричных размеров 5/4+4/4, 2/8+2/8+2/8+3/8;
- изящество и гибкость мелодии;
- тончайшее фортепианное письмо и фразировка, внимание к деталям;
- полифоническая насыщенность сопровождения.

Пьесы из «Детской галактики» расширяют представление о ладовой и гармонической структуре, с детства воспитывают острый ритм и отношение к звуку, туше. Эти пьесы, нежные и печальные, солнечные и юмористические, ритмически строгие и кантиленно свободные, привлекают яркостью и многоликостью художественных образов, полнотой и цельностью чувств и настроений.

Надо сказать, что рассматриваемый сборник фортепианных пьес «Детская галактика» Н. Амедова уже довольно известен и занял достойное место в музыкально-педагогическом репертуаре нашего полуострова и за его

пределами. Первой исполнительницей этих пьес была дочь композитора, Белькис Амедова, которая теперь является студенткой Московской консерватории. Эти пьесы звучали на многочисленных концертах и детских конкурсах, таких как «Юный виртуоз», «Золотая колыбель», на пленумах Союза композиторов. Автор получает письма с благодарностью за музыку от педагогов детских музыкальных школ и учеников-исполнителей.

Литература

1. В классе А. Б. Гольденвейзера: сборник статей / Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. М. : Музыка, 1986. 214 с. («Уроки мастерства»).
2. Кадырова, М. Р. Ладовые и ритмические особенности крымскотатарской народной музыки // «Гуманитарная парадигма». 2018. №4. С. 120–131.
3. Рефатов, А. Крымскотатарские песни. Симферополь : Крымское государственное изд-во, 1932.
4. Шерфединов, Я. Татарские народные песни и инструментальные наигрыши Ташкент: Изд-во лит. и искусства им. Гафура Гуляма, 1978. 271 с.
5. Шерфединов, Я. Песни и танцы крымских татар. М.; Симферополь : Музгиз, 1931. 96 с.
6. Амедов, Н.И. «Детский альбом» для юных скрипачей. Симферополь : Издательство «Тарпан», 2001.

~

УДК 37.018.523 «18» (94(470))

Громова Наталья Фёдоровна

Кандидат исторических наук,
доцент кафедры истории России,
Таврическая академия,
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского;
Российская федерация, Симферополь, e-mail: gronafed@yandex.ru

СЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Статья посвящена важному этапу истории сельских школ Таврической губернии, связанному с наиболее интенсивными демократическими преобразованиями в сфере народного образования в последние два десятилетия XIX – начале XX века. На основе систематизированных и обобщенных исторических фактов, взятых из архивных материалов, опубликованных документов и законодательных актов, автором рассмотрены пути и способы воплощения в жизнь в селах Таврической губернии «Положений о начальных народных училищах» 1864 г. и 1874 г. Освещены масштабы и темпы открытия школ во всех уездах Северной Таврии и Крыма, проанализированы данные об обеспеченности сельского русскоязычного населения народными школами и охват школьным обучением детей разных национальных групп. Определены место и роль таврического земства в образовательной сфере, его вклад в укрепление материального уровня народных школ и повышение их влияния и престижа среди жителей сел. На конкретных примерах охарактеризованы два главных типа сельских школ: земские и церковно-приходские, показаны их особенности, различия, способы организации учебной, методической, воспитательной работы. Увеличение количества земских и церковно-приходских школ в начале XX в., их деятельность в селах Таврической губернии способствовали положительным сдвигам в деле распространения грамотности среди крестьян и их просвещению.

Ключевые слова: сельская школа, земская школа, церковно-приходская школа, учитель, ученик, земство.

Natalya F. Gromova

PhD in Historical sciences,
Associate Professor of the Department of Russian History,
V. I. Vernadsky Crimean Federal University;
Russian Federation, Simferopol

RURAL SCHOOLS OF THE TAURIDE PROVINCE IN THE LAST FOURTH OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Abstract. *The article is devoted to an important stage in the history of rural schools in the Tauride province, associated with the most intensive democratic transformations in the field of public education in the last two decades of the 19th and early 20th centuries. On the basis of systematized and generalized historical facts taken from archival materials, published documents and legislative acts, the author considers the ways and means of putting into practice in the villages of the Tauride province “Provisions on primary public schools” of 1864 and 1874. The scope and pace of opening schools in all counties of Northern Tauria and Crimea are highlighted, data on the provision of rural Russian-speaking population with public schools and school enrollment of children from different national groups are analyzed. The place and role of the Tauride zemstvo in the educational sphere, its contribution to strengthening the material level of public schools, to increase their influence and prestige among the villagers are determined. On concrete examples, two main types of rural schools are characterized: zemskiy schools and parish, their features, differences, ways of organizing educational, methodological, educational work are shown. The increase in the number of zemskiy schools and parochial schools at the beginning of the 20th century, their activity in the villages of the Tauride province contributed to positive changes in the spread of literacy among the peasants and their enlightenment.*

Key words: rural school, zemskiy school, parish school, teacher, student, zemstvo.

Для цитирования:

Громова, Н. Ф. Сельские школы Таврической губернии в последней четверти XIX – начале XX веков // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 69–87.

Сельское население Таврической губернии, в состав которого входили 8 уездов (3 материковых в Северной Таврии и 5 крымских), формировалось с конца XVIII века и на протяжении XIX столетия. За это время увеличилась, прежде всего, численность сельских жителей. Если в 1795 году, по данным пятой ревизии, в селах проживало около 112,2 тыс. человек, то в конце XIX в., согласно переписи 1897 года, численность жителей сел достигла 1 160 912 человек, или 80,4% от почти полутора миллионного населения Таврической губернии. При этом доля сельских жителей в Мелитопольском, Днепровском и Бердянском уездах составляла 93,5% (846,1 тыс.), в Крыму – 58,4% (314,8 тыс.) [12, с. 82].

Значительные изменения претерпел и этнический состав сельского населения губернии. Если в 1804–1805 годах 90% всего крестьянства Крыма приходилось на крымских татар, то в конце XIX века их удельный вес снизился в Ялтинском уезде до 58,7%, Симферопольском – до 41,8%, Евпаторийском – до 40,5%, Феодосийском – до 37,2%, Перекопском – до 23,5% [14, с. 45]. Подавляющее же большинство жителей сёл в конце XIX века было представлено православными крестьянами (вместе более 70%). Абсолютное преобладание русских и украинцев наблюдалось в материковых уездах (в Бердянском – 77,3%, Мелитопольском – 86,6%, Днепровском – 94,9%), а в Крыму их было менее половины всех жителей [14, с. 42].

В течение XIX века в губернии появилось много новых этнических групп за счёт иностранных колонистов, расселявшихся чаще всего отдельными компактными селениями. Пестрота этнического состава наложила отпечаток на все стороны общественной жизни, культуру, проявлялась в особом отношении к школам, которые были призваны обучать детей основам вероисповедания, национальным традициям, началам грамоты на родном языке. С этой целью создавались национальные школы крымских татар, немцев, евреев, караимов, греков, армян, чехов, эстонцев и пр. В русских же селах губернии долгое время школ не существовало – о школах ничего не знали и не видели нужды в их открытии, в результате, большинство крестьян были неграмотными. В первой половине XIX века Министерство народного просвещения занималось открытием учебных заведений лишь в городах, вопросы образования сельского населения оставались без его внимания. Но уже в конце XIX века в селах с русскоязычным населением появилась довольно широкая сеть начальных учебных заведений. Документальные материалы, хранящиеся в Государственном архиве Республики Крым, а также опубликованные исторические источники дают возможность проследить историю таких школ детально и всесторонне, дополнить статистическими и фактическими данными авторов (Л. С. Моисеев, В. Ю. Ганкевич, Д. А. Прохоров, Г. Н. Кондратюк), ранее обращавшихся к проблеме народного образования в Таврической губернии и Крыму. Особый интерес представляет период, приходящийся на последнюю четверть XIX – начало XX веков, когда окончательно сложились основные типы сельских школ, определились их главные цели и характерные особенности.

Обеспеченность сельскими школами русскоязычного населения Таврической губернии

История сельских школ Таврической губернии берёт начало в первой половине XIX века, когда Указом 1842 года всем заинтересованным

ведомствам было разрешено создавать в сёлах свои школы. В Таврической губернии этим разрешением воспользовалось Министерство государственных имуществ, открывшее за полтора десятка лет 45 сельских школ с целью подготовки из среды государственных крестьян грамотных специалистов низших квалификаций. Деятельность этих школ стала первым опытом приобщения крестьян губернии к школьному образованию [4, с. 60].

Следующий этап истории сельских школ связан с буржуазно-демократическими реформами 60 – 70-х годов XIX века. Согласно Положению от 14 июня 1864 года Министерством народного просвещения создавалась низшая категория учебных заведений – 1-классные начальные народные училища, предназначавшиеся, в первую очередь, для сельского населения. К этой категории были отнесены как уже существовавшие элементарные школы (в том числе школы Министерства госимуществ, школы при православных церквях, общественные и частные крестьянские), так и предполагавшиеся к открытию в сельской местности. Общий контроль за организацией учебного процесса в школах этой категорией Министерство просвещения осуществляло через Дирекцию училищ и её инспекторов; административное управление поручалось созданным в каждом уезде Таврической губернии восьми училищным советам, а хозяйственная сфера строительства и материально-технического обеспечения школ возлагалась на сельские общества и земства. Впоследствии за этими учебными заведениями закрепилось неофициальное название «земские школы» [13, с. 609–614].

25 мая 1874 года было утверждено новое «Положение» о народных училищах, которое оставалось основополагающим документом для организации деятельности начальных школ вплоть до установления в стране советской власти. Это Положение, повторяя в целом предыдущее, конкретизировало цель и задачи данных учебных заведений и более чётко определяло ответственных за их выполнение. Согласно этому Положению усиливалась ответственность сельских обществ за открытие школ, ужесточался административный контроль над их деятельностью со стороны губернской дирекции и инспекторов. Попечение об организации народного образования возлагалось на предводителей местного дворянства, которые назначались председателями уездных училищных советов и должны были своим авторитетом привлекать внимание к нуждам сельских школ [13, с. 691–698].

Однако в первые два десятилетия осуществления образовательной реформы процесс создания народных школ в сёлах Таврической губернии тормозился из-за нехватки средств, нежелания крестьян и сельских обществ участвовать в процессе, а также недостаточно чёткого понимания уездными

земствами своей роли в решении школьных проблем. Тем не менее, к 1879 году в сёлах губернии было учтено 232 народные школы [5, с. 105].

В 80-е годы XIX века темпы строительства новых сельских школ стали расти: за 9 лет (с 1880 по 1888 г.) было открыто 112 школ, то есть в среднем по 12 в год. В 1888 году, по данным Таврической дирекции училищ, в сёлах для русскоязычного населения работали 344 школы, в том числе 64 в Крыму, 280 в Мелитопольском, Бердянском, Днепровском уездах [1, д. 1879, л. 415; д. 1932, л. 15–16, 103, 224–225; д. 1975, л. 108, 114].

Ускорению процесса школьного строительства способствовало, в первую очередь, увеличение размеров финансирования начальных сельских школ. Если в 1877 году на их нужды было выделено 160 959 руб., в 1885-м — 201 641 руб., то в 1888 году уже 521 189 руб. И в последующие годы тенденция наращивания ассигнований в сельские школы сохранялась, составив в губернии в 1911 году 1,5 млн. руб. [1, д. 1947, л. 185; д. 1975, л. 279–280; 16, с. 46]. Главными «инвесторами» сельских школ являлись земства (губернское и уездные) и сельские общества. На их долю приходилось более половины, а иногда до 70% всех получаемых сельскими школами средств [1, д. 2278, л. 31, 32].

Однако открытие новых школ не поспевало за растущим сельским населением губернии. В конце 80-х годы в среднем на 1 500 сельских русскоязычных жителей приходилась всего одна школа. Это соотношение не было одинаковым в разных уездах и выглядело в Днепровском как 1:1666, Бердянском — 1:1640, Мелитопольском — 1:2345. В Крыму в 1888 году одна школа приходилась на 10 сёл Симферопольского уезда, на 14 сёл Евпаторийского, 6 сёл Ялтинского и 7 сёл Феодосийского [1, д. 1932, л. 26].

Вследствие такого положения в губернии только 28% детей школьного возраста в конце 80-х годов XIX века посещали школу, в то время как 72% оставались без школьного образования. Правда, в крымских уездах процент детей, посещавших школу, был выше — около 34,6%. Дети не посещали школу не потому, что не хотели учиться, а потому что там не хватало мест для всех и многим отказывали в приёме. Например, в 1903 году в Днепровском уезде отказ получили 1 755 детей, в Бердянском и Мелитопольском — 2 500, в Симферопольском — 325, Феодосийском — 387, Евпаторийском и Ялтинском — 432. В 1912 году по всем уездам Таврической губернии было зарегистрировано 5 311 отказов в приёме детей в начальную школу, из них 3 689 были даны в сельской местности [7, с. 37].

Отказы в приёме отрицательно влияли на рост численности учащихся сельских школ. Если в начале 80-х годов XIX века в сельских школах губернии насчитывалось около 14 тыс. обучающихся детей (в том числе в Крыму

1,4 тыс.), то в 1888 году их число выросло до 20,5 тыс. (в Крыму до 2,1 тыс., в материковых уездах до 18,4 тыс.) [1, д. 1879, л. 415; д. 1856, л. 6–8; д. 1975, л. 97, 108, 121; д. 1932, л. 103, 120–121, 202, 210]. При этом на 39 жителей Мелитопольского уезда приходился 1 учащийся, в Бердянском на 23 жителя, Днепровском на 22, Симферопольском на 43, Евпаторийском на 49, Феодосийском на 34, Ялтинском на 125 [1, д. 1932, л. 26; д. 1975, л. 86, 168, 271]. Не удивительно поэтому, что большая часть русскоязычного сельского населения оставалась неграмотной. Так, в конце 80-х годов среди 741 тыс. жителей сёл Таврической губернии были учтены в ходе подворных переписей всего 121 тыс. грамотных и учащихся, то есть 16,3 грамотных и учащихся на 100 крестьян [8, с. 40]. В Днепровском уезде 22 тыс. человек проживали в сёлах без школ, и среди них насчитывалось всего 876 грамотных (798 мужчин и 78 женщин). Это означало, что среди мужчин 1 грамотный приходился на 14 неграмотных, а среди женщин — 1 грамотная на 139 неграмотных [1, д. 1975, л. 168].

По свидетельству инспекторов народных училищ, осуществлявших регулярный контроль за состоянием школ в своих уездах, русские крестьяне находились в наименее благоприятных условиях по обеспеченности школами по сравнению с некоторыми другими группами населения Таврической губернии. Так, в 1888 году к услугам неправославного населения губернии, насчитывавшего немногим более 400 тыс. человек, имелось 846 школ разных типов и уровней, 1 школа приходилась в среднем на 473 жителя, а 1 учащийся на 17 жителей [1, д. 1975, л. 70]. Лучше всего были обеспечены школами немецкие поселения, где все дети с 6–8 лет были охвачены школьным образованием, без которого они не допускались по достижению 15-летнего возраста к конфирмации. Поэтому даже самые маленькие немецкие селения, состоящие из 8–10 дворов, имели школы [3, с. 60]. В Бердянском уезде, например, 1 немецкая школа приходилась на 348 жителей, а 1 учащийся на 6,7 чел., в Мелитопольском уезде 1 школа — на 412 и 1 учащийся на 6,5 чел. [1, д. 1975, л. 86, 87].

Значительные изменения в сторону увеличения количества сельских школ в Таврической губернии начались с 90-х годов, когда кроме народных земских школ стали открываться школы, принадлежавшие Духовному православному ведомству: церковно-приходские школы и школы грамоты. Благодаря этому в 1897 году было учтено 734 школы, а в 1903-м — 769, что составило третью часть от всех учебных заведений Таврической губернии и уменьшило нагрузку на 1 школу числа русскоязычных жителей с 1 500 до 1 100 чел. [1, д. 2278, л. 53]. Школы становились неотъемлемым атрибутом

жизни сельчан, как в материковых, так и в крымских уездах, о чём можно судить по данным таблицы 1 [1, д. 2278, л. 31–35, 37–41].

Таблица 1. Количество сельских школ для русскоязычного населения Таврической губернии и численность учащихся в них в 1903 году.

Уезды	Крымские				Всего по крымским уездам	Материковые		Всего по материковым уездам	Всего по губернии
	Симферопольский	Феодосийский	Евпаторийский и Ялтинский	Перекопский		Бердянский и Мелитопольский	Днепровский		
Кол-во сельских школ всех типов	40	87	196	23	346	254	169	423	769
Число учащихся (тыс.)	2,2	5,1	6,3	0,6	14,2	19,9	13,2	33,1	47,3

Сравнив приведённые в таблице показатели количества школ и числа учащихся в 1888 г. и в 1903 г., можно увидеть, что за 15 лет число сельских школ для русскоязычного населения Таврической губернии увеличилось на 425, то есть в 2,2 раза. При этом в Северной Таврии школ стало больше на 143 (в 1,5 раза), а в Крыму — на 282 (более чем в 5 раз). Такая же картина складывалась и в отношении учащихся: их численность за это время возросла по всей губернии на 26,8 тыс. (т. е. в 2,3 раза), в том числе в материковых уездах выросла с 18,4 тыс. до 33,1 тыс. (став больше в 1,8 раза), а в Крыму с 2,1 тыс. до 14,2 тыс. (в 6,7 раза).

В итоге, в начале XX века по относительному числу учащихся Таврическая губерния занимала одно из первых мест среди других земских губерний, что позволило российскому правительству включить её, наряду с Московской и Петербургской губерниями, в первую очередь на проведение проекта по внедрению всеобщего начального обучения в стране [1, д. 2401, л. 115; 8, с. 5–8]. Но этому проекту не было дано осуществиться. Несмотря на продолжавшееся в последующее десятилетие увеличение в губернии общего числа сельских школ (в 1904 г. — 1 218 школ, в 1906 г. — 1 294, в 1910 г. — 1 406, в 1912 г. — 1 453 школы), их для решения поставленных задач не хватало [16, с. 38; 9, с. 3; 7, с. 2; 6, с. 3]. В шести уездах губернии число обучавшихся детей в эти годы было приблизительно равно числу детей,

подлежавших обучению, но остававшихся вне школы, а в двух уездах (Бердянском и Перекопском) школу посещали $\frac{3}{4}$ детей школьного возраста (в Бердянском уезде благодаря усилиям земства, в Перекопском общую картину охвата детей школой улучшали показатели по немецким колониям). В 1914 году из-за нехватки мест не были приняты в школу более 20% детей, желавших учиться. Чтобы достичь обязательного начального образования, необходимо было за короткий срок открыть ещё более 1 тыс. новых школ, но эта задача для Таврической губернии на то время была невыполнимой.

Основные типы сельских школ для русскоязычного населения Таврической губернии. Земские школы

Сельские школы в сёлах Таврической губернии были трёх типов: так называемые «образцовые», земские и церковно-приходские. Наиболее распространёнными в количественном отношении были школы земские. Как упоминалось выше, такое неофициальное название закрепилось за начальными народными училищами, созданными в ведении Министерства народного просвещения в соответствии с «Положениями» о них 1864 и 1874 годов. Учебную и административную части этих школ Министерство просвещения оставило за собой, поручив их губернским Дирекциям училищ и созданным с этой целью уездным училищным советам. Земствам же с самого начала отводились лишь организационно-хозяйственные функции. Однако, благодаря своим финансовым возможностям, земства сумели, кроме забот о хозяйственных нуждах школ, распространить влияние и на другие сферы школьной жизни, включая учебно-воспитательную, административную, методическую. Свои первостепенные задачи земства видели, прежде всего, в размещении школ в удобных помещениях, обеспечении их подготовленными учителями, оснащении учебными пособиями, книгами, в открытии читален, библиотек и пр.

Благодаря земствам опекаемые ими сельские народные школы приобрели свои характерные черты и особенности. Здания земских школ строились по специальным проектам как учебные: кроме классной комнаты в них были предусмотрены раздевалки, подсобные помещения, квартиры для учителей. Школы обносились изгородью, на пришкольных участках высаживали цветы, деревья, было предусмотрено место для прогулок и игр детей.

К строительству новых сельских школ земства подключились во всех уездах Таврической губернии со второй половины 60-х годов XIX века. Но особенно выделялся Бердянский уезд, где благодаря активному земству уже в 1869 году вступили в строй первые 19 школ, к 1875 году — ещё девятнадцать. В 1890 году в 70-ти сёлах уезда работали по одной земской школе,

в 90 сёлах — по две, в трёх — по 3 школы, а в двух сёлах — по 4 земские школы [1, д. 2047, л. 10–12, 21–23].

Особенно интенсивно открывались земские школы в начале XX века. За 4 года (с 1901 по 1904 годы) их число увеличилось на 50, а за один только 1905/1906 учебный год в Таврической губернии было открыто 54 земские школы [9, с. 3]. При этом лишь 3% земских школ занимали наёмные оплачиваемые помещения, остальные же располагались в собственных или в оплачиваемых сельскими обществами зданиях.

Содержание школ (то есть их ремонт, отопление, освещение, уборка, перестройка) обходилось сельским обществам и земствам в среднем по 718 рублей в год (для сравнения: в городах содержание уездных и приходских училищ «стоило» 3 089 рублей и 2303 рубля соответственно, в немецких селениях — 500 рублей) [1, д. 1975, л. 87, 279–280]. Земства выделяли на эти цели десятую часть средств, направляемых ими в целом на сельские школы. 80% этих средств шло на решение проблемы обеспечения сельских школ учительскими кадрами. Благодаря введённым земствами доплатам к стандартным окладам, минимальный размер годового жалования учителей-мужчин в земских школах повысился в губернии до 300 руб., а средний — до 360 руб. Среднее годовое жалование учительниц (их среди учителей губернии к концу XIX века насчитывалось более 40%) составило 290 руб. [1, д. 1947, л. 182]. Кроме того учителя через каждые 5 лет работы в земской школе получали надбавки к окладам, а наиболее усердные поощрялись повышенными оплатами ежегодных отпусков. Способствовали улучшению материального положения земских учителей и государственные льготы, освобождавшие от натуральной и воинской повинностей и дававшие право на бесплатное обучение учительских детей в мужских гимназиях, а также бесплатное жильё, предоставляемое школами. Например, в Мелитопольском и Бердянском уездах 100% земских учителей в начале XX века получали квартиры от школ, в Симферопольском уезде — 22%, [6, с. 23; 1, д. 2047, л. 21–23].

Заметное улучшение материального положения сельских учителей привело к увеличению числа желающих работать в земских школах, особенно в материковых уездах. Это позволило земствам и уездным училищным советам отбирать из претендентов на эти должности наиболее подготовленных и знающих людей. В итоге уже с 80-х годов XIX века количество учителей вполне удовлетворяло потребности земских школ Таврической губернии. Исключение составляли лишь учителя Закона Божьего, роль которых обычно выполняли местные священники. В 1885 году в 249 земских школах насчитывалось лишь 186 законоучителей. Поэтому

многим приходилось преподавать в двух или даже трёх школах [1, д. 1946, л. 49]. Об увеличении численности учителей в земских школах Таврической губернии за период с 1879 г. по 1906 г. можно судить по данным таблицы 2 [1, д. 1932, л. 324; д. 1975, л. 286, 287].

Таблица 2. Количественный рост земских школ Таврической губернии и численность учителей в них

Год	1879	1882	1885	1888	1901	1904	1905	1906
Земские школы	227	238	249	268	436	483	491	545
Учителя земских школ	277	308	324	390	692	783	780	878

Постепенно менялись и качественные показатели учительского персонала земских школ. Если ещё в 70-х годах XIX века в сельских школах трудно было встретить учителей с образованием выше курса уездного училища, то в середине 80-х годов 40% земских учителей в губернии имели педагогическое образование – дипломы учительских семинарий (в том числе Преславской учительской семинарии в Бердянском уезде), а также педагогических курсов. В конце XIX века таких учителей насчитывалось уже 56%. Около четверти учителей-мужчин имели среднее образование, полученное в гимназиях и реальных училищах. Среди учительниц со средним образованием насчитывалось около 80%. Остальные учителя (с начальным образованием или не закончившие полный курс учебных заведений) получали право преподавать в земской школе после сдачи специального экзамена на звание народного учителя. В Крыму таких учителей земских школ было около 70% [1, д. 1932, л. 24].

Значительная часть земских учителей имела возможность повысить свою квалификацию, участвуя в работе учительских съездов, которые устраивались на средства уездных земств в разных городах губернии. Первый съезд состоялся в Симферополе в 1869 году и был посвящен наглядному способу обучения, на втором съезде в 1870 году присутствовал К. Д. Ушинский. В 1873 году на съезде в Бердянском уезде видный педагог Н. А. Корф провёл в 17 земских школах показательные уроки по темам, вызывавшим затруднения у молодых учителей. В 1883 году Н. А. Корф руководил Бердянским учительским съездом [1, д. 2047, л. 10–12, 21–23]. Привлекательными были для земских учителей также курсы ручного труда, виноградарства, садоводства, пчеловодства, которые для них организовывали в летнее время земства [1, д. 2172, л. 89]. По образовательному цензу учителей

земских школ Таврическая губерния в 1911 году заняла третье место среди других губерний России [9, с. 54].

Работа в земской школе требовала от учителей полной отдачи, поэтому учителями здесь были в большинстве молодые люди, энтузиасты своего дела, преданные идее привнесения в народные массы искры знаний, понимавшие детей и желавшие с ними работать. Они стремились в очень непростых и своеобразных условиях земских школ сделать учебный и воспитательный процесс максимально эффективным и плодотворным. Ведь все земские школы были 1-классными с трёхлетним курсом обучения и одним учителем (так называемые «однокомплектные»). Это означало, что в одной классной комнате учащиеся были разделены по годам обучения на 3 отделения, и учителю приходилось с ними заниматься одновременно. По ходу урока учитель переходил от отделения к отделению, давая каждому определённое задание, проверяя его выполнение и усвоение материала. При этом домашних заданий в земских школах не задавали, так как у детей в условиях крестьянского быта выполнять их не было возможности. Главными учебными предметами в земских школах являлись русский язык, арифметика (4 действия), чистописание, церковнославянский язык, Закон Божий, церковное пение. Так как утверждённых учебных программ для земской школы не существовало, учителя вместе с земствами корректировали учебное время, сокращая часы на изучение Закона Божьего до 2–3 часов в неделю и увеличивая число уроков на общеобразовательные предметы. Священники считали, что такое ограничение ведёт к распространению в земских школах вольнодумства.

В ходе обучения детей в земских школах учителя использовали передовые для того времени приёмы и методы. Так, обучение чтению и письму проводилось по звуковому методу, при этом письму предшествовало черчение по клеткам. Широко распространено было так называемое «пояснительное чтение», когда ученик пересказывал прочитанный текст своими словами, а учитель дополнял его новыми сведениями сверх программы по истории, географии, естествознанию и пр. На уроках арифметики особое внимание обращалось на устные задачи и способы их решения [15, с. 131]

Вместо старых Часословов и Псалтырей земские учителя использовали новую учебную литературу, которая расширяла кругозор детей, знакомила их с окружающим миром, помогала развивать речь и мышление. В земских школах Таврической губернии чаще всего из учебников можно было встретить «Родное слово» К. Д. Ушинского, книги для чтения Л. Н. Толстого, «Задачник» Г. Вишневского, «Наш друг» Н. А. Корфа, «Азбуку»

И. П. Деркачёва (учителя симферопольской мужской гимназии), «Азбуку совместного обучения чтению и письму» Н. Некрасова. Особым одобрением земских учителей пользовалась книга П. и Э. Вахтеровых «Мир в рассказах для детей», в которой были помещены статьи по физике, химии, ботанике, физиологии, астрономии [1, д. 2401, л. 395]. В большинстве земских школ к началу 90-х годов XIX века были созданы библиотеки, ежегодно пополнявшиеся с помощью земств новой литературой. К середине 80-х годов земские школы Таврической губернии перестали ощущать дефицит школьных принадлежностей.

С конца 80-х годов поддержку земским школам начали оказывать, кроме земств, попечительства. Земства отбирали в состав попечительств представителей местных властей, зажиточных крестьян, дворян, то есть тех, кто мог оказать реальную помощь школе. В Таврической губернии уже в 1884 году членами попечительств являлись 188 человек, в том числе 43 при земских школах в Крыму и 145 при школах в материковых уездах [1, д. 1947, л. 178–179]. Попечители занимались оказанием помощи неимущим учащимся, организацией подвоза к школе далеко живущих детей, обеспечением детей в школах горячими завтраками и обедами и пр.

Несомненным успехом Таврического губернского и уездных земств стало осуществление с начала XX века врачебно-санитарного надзора за сельскими школами. Назначенные для этой работы 37 врачей и 11 фельдшеров проводили наблюдения за состоянием здоровья детей, следили за соблюдением санитарных норм, помогали укомплектовывать классы школьной мебелью (двухместными партами, хорошо окрашенными досками), содействовали организации подвижных игр учащихся на воздухе во время перемен [1, д. 2429, л. 16].

В целом земские школы Таврической губернии были ориентированы на создание благоприятных условий для детей. В школу принимались мальчики и девочки, без ограничений по вероисповеданию и сословиям. Хотя предназначались земские школы для русскоязычного населения и занятия в них проводились на русском языке, в числе их учащихся можно было встретить детей разных национальностей. Так, в Мелитопольском, Днепровском и Перекопском уездах земские школы посещали почти исключительно русские дети. В Бердянском уезде пятую часть учеников составляли болгары. В Ялтинском уезде русских было не более половины учащихся, 23% составляли татары и столько же — греки [6, с. 9]. К детям относились в земских школах доброжелательно, учителя старались обходиться без нотаций, редко жаловались родителям на их проступки, не наказывали за низкую успеваемость. Поэтому дети тянулись к учителям,

с желанием посещали школу, были убеждены, что обучение нужно прежде всего им самим.

Родителей же устраивало то, что обучение в земских школах было бесплатным, а полученные по окончании школы свидетельства давали мальчикам льготу на сокращение срока воинской повинности. Кроме того, для крестьян было важно, что дети заканчивали полный курс 1-классной земской школы в возрасте до 12 лет и могли после этого работать наравне со взрослыми по хозяйству и в поле, не отвлекаясь на учёбу. Поэтому когда в начале XX века было разрешено открывать 2-классные земские школы с 4–5-летним курсом обучения, крестьяне восприняли это без энтузиазма и в Таврической губернии таких школ открылось лишь несколько.

Земские школы сохраняли позиции наиболее распространённых и влиятельных учебных заведений в сёлах Таврической губернии до установления советской власти в Северной Таврии и в Крыму, оказав огромное воздействие на просвещение крестьян и формирование их мировоззрения.

Церковно-приходские школы

Ещё одним типом школ в Таврических сёлах были церковно-приходские школы. Их история берёт начало с первой половины XIX века, когда священники православных церквей по своей инициативе собирали детей прихода для обучения их Священной Истории, молитвам, церковному пению, а также началам грамоты. Число школ при церквях точно не учитывалось, но в 60-х годах XIX века их было порядка тринадцати.

Демократические реформы 60–70-х годов нанесли церковным школам существенный удар: некоторые были признаны непригодными для обучения и закрыты, некоторые переданы уездным училищным советам под опеку земств. Священники при этом были поставлены в положение простых учителей Закона Божьего и ограничены в возможности влиять на воспитание детей.

Изменения роли церкви в народном образовании начались с конца 70-х годов XIX века, а особенно после убийства императора Александра II 1 марта 1881 года. Правительство осознало, что только своими силами, без допущения церкви к управлению учебными заведениями, без предоставления православному духовенству преобладающего участия в духовно-нравственном развитии народа, оно не сможет остановить распространение в стране «вольнодумства». 13 июня 1884 года Александр III утвердил своим указом «Правила о церковно-приходских школах» [10, с. 372–374]. Согласно этому документу создавался новый тип народных учебных заведений, но не в ведении Министерства просвещения, а под управлением Св. Синода. При

Синоде был создан Духовно-училищный совет, которому подчинялись епархиальные училищные советы, в том числе при Таврической и Симферопольской епархии. В компетенции епархиального училищного совета были вопросы об открытии церковно-приходских школ, о назначении учителей, о постановке учебного дела, о средствах для школ и их снабжении и др. [2, д. 71, л. 28]. Епархиальному училищному совету подчинялись его уездные отделения и священники-наблюдатели. Открывались же церковно-приходские школы по инициативе и ходатайству приходских священников, которые становились и заведующими этих школ.

Создавались церковно-приходские школы двух видов: 1-классные (2 года обучения) и 2-классные (4 года обучения). Главная их задача заключалась в распространении среди православного населения начальной грамотности и его воспитание в духе учения и традиций Русской Православной Церкви. Одновременно с церковно-приходскими школами было разрешено открывать годичные школы грамоты, цель которых состояла в распространении элементарных знаний среди крестьян. Школы грамоты могли открываться как при церквях, так и в общественных и крестьянских домах, но контролировали их работу также священники [1, д. 1975, л. 243].

Темпы открытия церковно-приходских школ и школ грамоты в Таврической губернии были довольно быстрыми (см. таблицу 3).

Таблица 3. Рост числа церковно-приходских школ и школ грамоты в городах и сёлах Таврической губернии в 1884–1916 гг.

Годы	Школы церковно-приходские	Школы грамоты	Всего школ
1884	37	8	45
1887	77	13	90
1888	82	21	103
1897	186	151	337
1905	277	207	484
1916	387	85	482

В некоторых больших сёлах материковых уездов создавались по несколько школ. Например, в селе Малая Лепетиха Мелитопольского уезда были открыты церковно-приходская школа и 3 школы грамоты, в селе Рубановка — 3 церковно-приходские школы [1, д. 1975, л. 244]. К 1905 году, когда число всех типов начальных учебных заведений в Таврической губернии составляло 1498, доля школ ведомства Св. Синода среди них достигала 32,3% (доля земских школ в это же время составляла 37,1%) [6, Приложения, с. 1–3].

Церковно-приходские школы находились в гораздо менее комфортных условиях, чем земские, которые имели стабильное финансирование. У церковно-приходских школ не было гарантированной финансовой основы, их нужды покрывались, чаще всего, случайными поступлениями средств от сельских обществ, земств, прихожан, попечителей. Государственных отчислений, хоть и постепенно повышавшихся, не хватало для удовлетворения даже части растущих потребностей. Духовенству епархии иногда приходилось вводить обложение себя дополнительными денежными взносами, которые направлялись на содержание церковно-приходских школ [11, с. 7]. Школы постоянно испытывали материальные затруднения: не хватало ручек, тетрадей, для письма часто приходилось использовать обрывки бумаги, доски, текст на которых писали, а затем стирали. Библиотеки при церковно-приходских школах встречались очень редко. Зарплата учителей церковно-приходских школ значительно отставала от земской и составляла в среднем 120 рублей в год. И по средней стоимости годового содержания церковно-приходские школы стояли на последнем месте среди всех других типов учебных заведений Таврической губернии. По сравнению с земскими школами их содержание было в 2,5 раза меньше, составляя 280 рублей [1, д. 1975, л. 279–280].

Учителями церковно-приходских школ были священники и другие церковнослужители, а также гражданские лица православного вероисповедания, среди которых женщины-учительницы составляли более 60% (в школах грамоты учительниц было около 44%). Образовательный уровень учителей церковно-приходских школ был разным: со средним образованием — 55,3%, со свидетельством на звание учителя начальной школы — 26,3%, с курсом церковно-приходских школ — 13%, закончивших школы грамоты — 1,8%, не имеющих свидетельств об образовании — 3,6%. А вот в школах грамоты подготовленных учителей не хватало. В 1905 году у 30,5% учителей этих школ не было никаких свидетельств, дающих право на работу учителем [6, с. 11]. Чаще всего детей в школах грамоты учили крестьяне, мещане, помещики.

Крестьяне относились к церковно-приходским школам доброжелательно, иногда сами подавали запросы на их открытие, особенно если земства не могли оказать содействие в организации земских школ. Немало появилось сёл, где открывались и земские, и церковно-приходские школы. Крестьяне посылали детей в них по своему усмотрению, но чаще отдавали предпочтение земским. Число детей, посещавших церковно-приходские школы и школы грамоты, постепенно росло. Если в 1888 году

в них было учтено 4 073 ученика, в 1897-м — 10 588, то в 1916 году — 27 967 [2, д. 71, л. 1].

Почти все учащиеся в церковно-приходских школах были православными, хотя иногда школы грамоты посещали дети и других вероисповеданий. Например, в 1888 году в этих школах было учтено 7 армян-григорианцев, 4 католика, 2 лютеранина, 23 иудея, 7 караимского вероисповедания, 1 мусульманин [1, д. 1975, л. 242–265]. Особенностью церковных школ был большой процент посещавших их девочек. В 1916 году их насчитывалось 14,1 тыс. из 28 тыс. всех учащихся, то есть более 50%. При этом 74% школ проводили совместное обучение детей, 6% школ предназначались для мальчиков, а 21% школ — для девочек [2, д. 71, л. 13].

В отличие от земских школ, где первостепенное внимание уделялось образовательному аспекту, церковно-приходские школы были ориентированы на религиозно-нравственное воспитание. Оно основывалось на расширенном преподавании предметов религиозного характера (Священная История Ветхого и Нового Заветов, Чудеса Иисуса Христа, Учение Иисуса Христа, Объяснение молитв, Объяснение Символа Веры и 10 Заповедей, Ознакомление с церковным богослужением и др.), на которые отводилось 50% всего учебного времени. В этот список следует добавить церковно-славянский язык и церковное пение. Преподавание русской грамоты и письма также строилось в церковно-приходских школах на основе Закона Божьего. Учили детей в церковно-приходских школах не по учебникам Министерства просвещения, а по специально разработанным и централизованно распространяемым Св. Синодом книгам: «Священная История Ветхого и Нового Заветов» протоирея Крылова, «Молитвы, Заповеди и Символ Веры» протоирея Соколова, «Азбука русского и церковно-славянского языка» Викторина и Никольского, «Обучение церковно-славянской грамоте» Ильминского, «Первая пчёлка» Поливанова, «Сборник арифметических задач» Лубенца и Полубояринова, «Уроки чистописания» Гербача, «Руководство по квадратной ноте» Соловьёва и др. [1, д. 1975, л. 263].

После окончания полного курса обучения в церковно-приходских школах проводились экзамены. Детей оценивали по 5-балльной системе: 5, 4, 3, 2 («не совсем удовлетворительно»), 1 («неудовлетворительно»). В 1911 году Таврический епархиальный училищный совет разработал специальные правила для экзаменов, которые были утверждены архиепископом Дмитрием. Этими правилами экзаменаторам рекомендовалось не быть слишком суровыми с детьми, не запугивать их, не задавать «несуразных» вопросов, которые могли бы «любого представить тупым и бестолковым». Успешно выдержавшим экзамены выдавались, как и в земских школах, свидетельства,

по которым мальчики получали льготу на сокращение срока воинской повинности [2, д. 30, л. 2]. Далеко не все дети заканчивали полный курс церковных школ, многие оставляли учёбу по самым разным причинам, в том числе из-за нехватки денег на оплату учёбы (во многих школах духовного ведомства дети платили от 50 копеек до 1 рубля в месяц). Особенно низким был процент детей, завершавших полный курс обучения школ грамоты — лишь немногим более 2% от числа всех учащихся [1, д. 1975, л. 260].

Тем не менее церковно-приходские школы продолжали активно работать и выполнять своё предназначение до 1917 года, когда по решению Временного правительства их автономность была ликвидирована путём изъятия их из ведения Св. Синода и передачи Министерству просвещения. А уже советская власть поставила окончательную точку в существовании школ данного типа.

Кроме земских, церковно-приходских и школ грамоты в таврических сёлах для русскоязычного населения можно было встретить и так называемые «образцовые» школы, которые создавались Министерством народного просвещения согласно постановлениям 1869 г. и 1875 г. Содержавшиеся на средства из государственной казны эти 1-классные и 2-классные сельские школы должны были служить примером для земств, уездных училищных советов, а также крестьян, как надо организовывать народные школы и строить в них учебно-воспитательный процесс. Однако в Таврической губернии таких школ к концу XIX века было создано всего 13, из них в Крыму только 2 (2-классная в Феодосийском уезде в селе Кишлав и 1-классная в Симферопольском уезде в селе Саблы). «Образцовые» школы хотя и были лучше других сельских школ обеспечены средствами существования, значительным успехом у сельского населения не пользовались, так как 5-летний срок обучения в 2-классной школе крестьян не устраивал и полный курс обучения в них заканчивали лишь 4–5% учащихся. Крестьяне предпочитали отдавать своих детей в земские или церковно-приходские школы [5, с. 105–106]).

В конце XIX – начале XX веков большую часть жителей сёл Таврической губернии составляло русскоязычное (славянское) население, но обеспечено начальным школьным образованием оно было хуже других народов: одна русская школа в 1903 году приходилась в среднем на 1 100 жителей. Наиболее распространёнными в Таврических сёлах были 2 типа школ: земские (1-классные начальные народные училища в заведывании уездных училищных советов) и школы Духовного православного ведомства, то есть Св. Синода (церковно-приходские и школы грамоты). В количественном отношении, по качественной подготовке учительских кадров и по числу учащихся земские

школы занимали первое место среди сельских учебных заведений. В финансовом и материальном отношении земские школы также были лучше обеспечены, чем школы церковно-приходские. Главное же отличие земских и церковно-приходских школ заключалось в отношении к учебно-воспитательному процессу. Церковно-приходские школы были ориентированы на религиозно-нравственное воспитание детей, на осуществление прежде всего принципа духовности в обучении. В земских же школах превалировал принцип разностороннего обучения детей, а заботы об их нравственном развитии были отодвинуты на второй план. Но тем не менее оба типа школ внесли существенный вклад в распространение грамотности среди сельского населения Таврической губернии, оказали огромное воздействие на просвещение крестьян, подъём их культурно-образовательного уровня.

Литература

1. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 100 (Дирекция народных училищ Таврической губернии). Оп. 1, дд. 1382, 1723, 1856, 1879, 1932, 1946, 1947, 1975, 2047, 2172, 2278, 2401, 2429.
2. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 419 (Таврический епархиальный училищный совет). Оп. 1, дд. 30, 71.
3. Громова, Н. Ф. Из истории решения языковой проблемы в немецких колониях Таврической губернии в XIX в. // Таврические научные чтения (27 мая 2005 г., Симферополь): сб. науч. ст. Симферополь: ЧП Еврострой, 2006. С. 59–63.
4. Громова, Н. Ф. Сельские школы Таврической губернии в дореформенный период // Гуманитарная парадигма. 2018. № 3 (6). С. 48–62.
5. Громова, Н. Ф. Сельские школы Таврической губернии на начальном этапе образовательной реформы 60-х годов XIX в. // Гуманитарная парадигма. 2019. № 1 (8). С. 94–107.
6. Краткий обзор положения начального народного образования Таврической губернии за 1904 г. Симферополь : Губ. типография, 1906.
7. Обзор положения начального народного образования в Таврической губернии за 1911–1912 учебный год. Симферополь: Тип. Тавр. губ. управы, 1912. 57 с.
8. Памятная книжка Таврической губернии на 1889 год: отд. II: Сб. стат. сведений. Симферополь : Тип. газеты «Крым», 1889. 695 с.
9. Перечень начальных школ всех типов в Таврической губернии с краткими данными о них за 1905–1906 уч. г. Симферополь : Б. и., 1907. 105 с.

10. Положение о церковно-приходских школах// Полное Собрание Законов Российской Империи: Собр. третье. Т. IV. 1884 г. СПб.: Гос. тип., 1887. С. 372–374.
11. Протоколы Таврического епархиального съезда духовенства сессии 1910 года. Б.м.: Б.и., 1910. 164 с.
12. Россия: энциклопедический словарь / Под. ред. К. К. Арсеньева, Ф. Ф. Петрушевского. Репринт. Л.: Лениздат, 1991. 992 с.
13. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: Сб. док.: в 3 т. / Ред.-сост., коммент. Э. Д. Днепров. М.: ИД ВШЭ, 2017. Т. 1. 832 с.
14. Секиринский, С. А. Население Крыма и Северной Таврии (вторая половина XIX – начало XX века) // Вестник: Информационно-методический бюллетень. Вып.3. Симферополь, 1990. С. 19–45.
15. Симоновский, В. В. Методы обучения в начальных школах Таврической губернии / Сост. В. В. Симоновский., Таврич. губ. земство, Отд. нар. образования. Симферополь: Б. и., 1918. 169 с.
16. Справочная книга Таврической губернии на 1911 г. Симферополь: Тип. Тавр. губ. земства, 1911. 156 с.

~



Педагогика

УДК 372.881.161.1

Хоменко Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Русский язык и русская литература»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: nikita1390@ya.ru

УЧИМСЯ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЕ-РАССУЖДЕНИЕ НА ОСНОВЕ ИСХОДНОГО ТЕКСТА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ

Статья посвящена проблеме развития связной речи обучающихся основной школы. Обоснована важность развития у школьников умения создавать собственные письменные высказывания разных типов. Описан пошаговый алгоритм работы учителя по подготовке выпускников к написанию сочинения-рассуждения на основе исходного текста, представлены примеры различных типов упражнений: рецептивных, репродуктивных, аналитических, конструктивных, творческих.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение, текстовые умения, обучающиеся основной школы, система упражнений.

Elena V. Khomenko

PhD of Philology, Associated Professor of Department
of Journalism and Slavonic Philology, Humanitarian
and Pedagogical Institute, Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

LEARNING TO WRITE AN ESSAY-REASONING BASED ON THE SOURCE TEXT

Abstract. *The article is devoted to the problem of development of coherent speech of primary school students. The importance of developing students' ability to create their own written statements of different types is substantiated. The step-by-step algorithm of the teacher's work to prepare students for writing an essay-reasoning based on the source text is described, examples of different types of exercises are presented: receptive, reproductive, analytical, constructive, creative.*

Key words: *essay-reasoning, textual skills, primary school students, exercise system.*

Для цитирования:

Хоменко, Е. В. Учимся писать сочинение-рассуждение на основе исходного текста. Статья вторая // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 88–99.

Настоящая статья является продолжением опубликованной ранее первой части². В первой статье был представлен пошаговый алгоритм работы учителя по подготовке выпускников к написанию сочинения-рассуждения на основе исходного текста, детально описана работа на первом этапе (этапе актуализации необходимых теоретических сведений о структуре сочинения-рассуждения) и частично на втором – этапе выполнения тренировочных упражнений, из которых были охарактеризованы рецептивные упражнения. Данная статья посвящена рассмотрению всех остальных разновидностей тренировочных упражнений: репродуктивных, аналитических, конструктивных и творческих.

Репродуктивные упражнения содействуют усвоению системы умственных действий, необходимой для выполнения определённой практической задачи. В этих упражнениях обязательным компонентом является наличие образца, опираясь на который учащиеся выполняют задание.

Упражнение 1. Опираясь на образец, дайте определение слову *милосердие* и словосочетанию *милосердный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Образец: Благодарность – это положительное качество человека, которое проявляется в чувстве признательности к кому-либо за сделанное добро, оказанную помощь.

Благодарный человек – тот, кто лишён зависти, озлобленности, ненависти к людям.

Благодарность – это признательность, безжалостность, грубость, озлобленность, беспощадность.

² Хоменко, Е. В. Учимся писать сочинение-рассуждение на основе исходного текста. Статья первая // Гуманитарная парадигма. 2019. № 4 (11). С. 73–87.

Упражнение 2. Опираясь на образец, дайте определение слову *бескорыстие* и словосочетанию *бескорыстный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 3. Опираясь на образец, дайте определение слову *верность* и словосочетанию *верный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 4. Опираясь на образец, дайте определение слову *мужество* и словосочетанию *мужественный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 5. Опираясь на образец, дайте определение слову *ответственность* и словосочетанию *ответственный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 6. Опираясь на образец, дайте определение слову *смелость* и словосочетанию *смелый человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 7. Опираясь на образец, дайте определение слову *справедливость* и словосочетанию *справедливый человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 8. Опираясь на образец, дайте определение слову *зависть* и словосочетанию *завистливый человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Образец: Чёрствость – отрицательное качество человека, которое проявляется в равнодушии к чужим бедам.

Чёрствый – нечуткий, бездушный, равнодушный, бесчеловечный.

Чёрствый человек – тот, кто лишён человечности, душевной теплоты, милосердия.

Упражнение 9. Опираясь на образец, дайте определение слову *равнодушие* и словосочетанию *равнодушный человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Упражнение 10. Опираясь на образец, дайте определение слову *эгоизм* и словосочетанию *эгоистический человек*. Используйте различные способы толкования лексического значения слова.

Конструктивные упражнения ориентируют на развитие умений давать определение морально-этическому понятию, используя различные способы толкования лексического значения слова, и комментировать его с помощью опорных слов, словосочетаний и фраз.

Упражнение 1. Дополните определения слов *бездушие*, *безжалостность*, *бесчеловечность*, *великодушие*, *доброта*, *заботливость*, вставляя вместо точек нужные слова в соответствии с их лексическим

значением. Укажите способ толкования лексического значения морально-этических понятий.

Бездушные – ..., ..., ...,

Безжалостность – ..., ..., ...,

Бесчеловечность – ..., ..., ...,

Великодушные – ..., ..., ...,

Доброта – ..., ..., ...,

Заботливость – ..., ..., ...,

Опорные слова: благородство, жестокость, чуткость, нежность, равнодушие, свирепость, беспощадность, человечность, отзывчивость, мягкость, бесчувственность, щедрость, душевность, сострадание, бессердечие, немилосердность, жестокосердие, ласковость, чёрствость, бескорыстность, величие души, человеколюбие, бессердечность, великосердие, зверство, участливость, предупредительность, милосердие, благородность, теплота, всепрощение, доброжелательность, сердечность, благожелательность, приветливость, миролюбие, внимательность.

Упражнение 2. Дополните определения слов *жизнелюбие, заботливость, милосердие, человечность, сострадание*, вставляя вместо точек нужные слова в соответствии с их лексическим значением. Укажите способ толкования лексического значения морально-этических понятий.

Жизнелюбие – положительное качество человека, которое проявляется в ... и ... отношении к окружающим людям.

Заботливость – положительное качество человека, которое проявляется в ... и ... отношении к окружающим людям.

Милосердие – положительное качество человека, которое проявляется в ... и ... отношении к окружающим людям.

Человечность – положительное качество человека, которое проявляется в ... и ... отношении к окружающим людям.

Сострадание – положительное качество человека, которое проявляется в ... и ... отношении к окружающим людям.

Опорные слова: доброжелательный и равнодушный; добрый и сердечный; чуткий и внимательный; жизнерадостный и позитивный; искренний и бескорыстный.

Упражнение 3. Прочитайте определения морально-этических понятий *целеустремлённость*. Дополните комментарий к ним, выбрав из справочного материала подходящие по смыслу словосочетания.

Целеустремлённость – способность человека добиваться поставленной цели. Целеустремлённым можно назвать только того, кто...

Смелость – способность человека подвергнуть себя опасности ради спасения других людей. Смелым можно назвать только того, кто ...

Подлость – отрицательное человеческое качество, которое проявляется в безнравственных поступках человека. Подлый человек тот, кто ...

Любознательность – положительное качество человека, которое проявляется в постоянном желании узнавать что-то новое. Любознательным можно назвать только того, кто ...

Справочный материал: кто стремится к познанию окружающего мира; кто оскорбляет беззащитного; кто любит знания; кто, забыв о риске, способен оказать помощь в трудной ситуации; кто постоянно задаёт вопросы о сути происходящего; кто обижает слабого; кто находится в постоянном поиске; кто руководствуется самыми низменными желаниями и порывами; кто не останавливается на достигнутом; кто на добро отвечает злом; кто мечтает осуществить свою мечту; кто ищет причину и суть вещей; кто, невзирая на неудачи и трудности упорно идёт к своей цели; кто накапливает знания и делает открытия; кто хочет разбираться во многих сферах жизни; кто быстро принимает решения в непредвиденных ситуациях; кто бесстрашно бросается на помощь другим; кто жаждет новых знаний.

Аналитические упражнения предполагают отработку у учащихся навыков анализировать чужие и собственные письменные высказывания и оценивать их с учётом требований к работам подобного рода.

Упражнение 1. Вы уже знаете критерии оценивания вступительной части сочинения-рассуждения. Прочитайте четыре варианта вступительной части сочинения-рассуждения³ на тему: «Что такое человечность». Опираясь на критерии, оцените и прокомментируйте её.

Вариант 1. *Что такое человечность? Каждый ответит на этот вопрос по-своему. На мой взгляд, человечность – это доброе и хорошее отношение к людям. Жестокий человек с лёгкостью причиняет страдания другим, не задумываясь о том, как глубоко он может ранить, как сильно может обидеть.*

Вариант 2. *На мой взгляд, человечность – это качество, которое отличает людей, искренне помогающих другим.*

Вариант 3. *Человечность – это хорошее отношение к людям, друг к другу. Но также есть и полная противоположность человечности. Это бесчеловечность.*

³ В упражнениях в качестве дидактического материала использованы письменные высказывания обучающихся. Стил, орфография и пунктуация авторов сохранены.

Вариант 4. *Я считаю, что человечность – хорошее качество человека, проявляющееся в его равнодушных поступках по отношению к другим людям. Люди, обладающие человечностью, никогда не поступят жестоко и бесчувственно.*

Упражнение 2. Вы уже знаете критерии оценивания основной части сочинения-рассуждения. Прочитайте четыре варианта основной части сочинения-рассуждения на тему: «Что такое человечность» (по рассказу Бориса Васильева «Экспонат №» [3]). Опираясь на критерии, оцените и прокомментируйте её. Для полноты восприятия даны вступительные части сочинений-рассуждений.

Вариант 1. *Что такое человечность? Каждый ответит на этот вопрос по-своему. На мой взгляд, человечность – это доброе и хорошее отношение к людям. Жестокий человек с лёгкостью причиняет страдания другим, не задумываясь о том, как глубоко он может ранить, как сильно может обидеть*

Именно жестокими детьми являются две девочки и один мальчик из текста Бориса Васильева. Если бы на минуту ребята задумались о чувствах Анны Федотовны, то поняли, что ей эти документы были дороги как единственная память о сыне (предложение 17), что обманом забрать у неё письма – это бесчеловечно. Но им было всё равно. Они просто хотели помочь создать музей ко Дню Победы (предложение 22). Но своим поступком они убили Анну Федотовну (предложения 51–53).

Подобная ситуация о жестокости описывается и в повести Владимира Железникова «Чучело». Главную героиню, Лену Бессольцеву, тоже обижают и унижают, ненавидят и презирают за то, что она не такая, как все. Но несмотря ни на что, Лена, сталкиваясь с жестокостью одноклассников, сохраняет чистоту души и сердца, остаётся добрым и открытым человеком.

Вариант 2. *На мой взгляд, человечность – это качество, которое отличает людей, искренне помогающих другим.*

В прочитанном мной тексте Б. Васильева дети поступили нечеловеческим образом. Они забрали письмо, которое было очень дорого Анне Федотовне (предложения 37–38). Дети поступили очень жестоко, и этот поступок принёс много боли и страдание Анне Федотовне (предложения 51–53).

Размышляя над вопросом, что же такое человечность, не могу не вспомнить пример из своей жизни, когда я помогла пожилой старушке перейти через дорогу и донести тяжёлые сумки. Я это сделала бескорыстно, и добрая старушка ответила взаимностью.

Вариант 3. Человечность – это хорошее отношение к людям, друг к другу. Но также есть и полная противоположность человечности. Это бесчеловечность.

В представленном тексте есть яркий пример бесчеловечности. Когда дети украли письмо сына, который погиб на войне (предложение 53). Также в пример бесчеловечности можно поставить произведение «Не пускайте Рыжую на озеро», в этом произведении бесчеловечно относились к рыжухе только из-за внешности.

Вариант 4. Я считаю, что человечность – хорошее качество человека, проявляющееся в его равнодушных поступках по отношению к другим людям. Люди, обладающие человечностью, никогда не поступят жестоко и бесчувственно.

Много писателей приводили примеры проблематики человечности, в том числе и Борис Васильев. В тексте, предложенном для анализа, показывается бесчеловечный поступок ребят по отношению к Анне Фёдоровне (предложения 31–43). Ребята забрали у женщины письма от её погибшего сына, это была единственная память о нём. Она очень ценила эти письма, а теперь, когда их украли, у неё ничего не осталось от сына, которого она очень любила.

Также в произведении Ивана Тургенева «Муму» описывается бесчеловечный поступок барыни. Герасим, слуга барыни, был обязан ей беспрекословно повиноваться и выполнять все её прихоти. Герасим был добрым, он тайно приютил у себя маленькую собачку. Когда барыня узнала о собаке, она приказала Герасиму её утопить. Тут мы видим, что бесчеловечный поступок совершает Герасим под давлением барыни.

Упражнение 3. Вы уже знаете критерии оценивания сочинения-рассуждения на тему, связанную с анализом текста. Прочитайте четыре варианта сочинения-рассуждения на тему: «Что такое взаимовыручка» (по рассказу Н. Айны «Сказка о честных» [1]). Опираясь на критерии, оцените и прокомментируйте их.

Вариант 1. Взаимовыручка – это безвозмездная помощь, которая способна спасти даже человеческую жизнь. Каждый человек нуждается во взаимовыручке.

О том, как важна взаимовыручка, писали многие авторы, в том числе и Нара Айна. В тексте, предложенном для анализа, рассказывается о проявлении взаимовыручки Агнией и Витькой. Чтобы помочь мальчику-сердечнику, которого избивали старшеклассники, Агния ввязалась в драку (предложения 11–16). Витька же заступился за Агнию (предложения 26–29).

Перед нами два довольно храбрых и отзывчивых персонажа, которым присуще проявлять взаимовыручку.

Эти же качества помогают мальчику из рассказа «Мальчик с коньками» Яковлева Юрия проявить взаимопомощь по отношению к незнакомому человеку. Мальчик не побоялся броситься под колёса скорой помощи, чтобы привлечь внимание, ведь на кону была жизнь бойца Бахтюкова. Это, без сомнения, самоотверженный поступок.

Таким образом, эти примеры ещё раз убеждают нас в том, что только добрые и храбрые люди могут оказывать взаимовыручку.

Вариант 2. На мой взгляд, взаимовыручка – это помощь друг другу, взаимная поддержка. Выручать могут как родные, друзья, так и незнакомые люди, которым безразлична судьба другого человека.

О том, как важно проявлять взаимовыручку, повествуется в рассказе, предоставленном для анализа. Когда Агния вступилась за слабого мальчика Витьку, страдающего сердечными заболеваниями (предложение 9), а мальчик помог Агнии, собрав силу в кулак.

Размышляя над вопросом, что же такое взаимовыручка, не могу не вспомнить рассказ «Мальчик с коньками». В этом рассказе повествуется о мальчике, который шёл на каток, но не остался равнодушным, когда увидел человека, нуждающегося в помощи. Его поступок – яркий пример взаимовыручки.

Таким образом, данные примеры ещё раз напоминают нам о том, как важно помогать друг другу.

Вариант 3. Что такое взаимовыручка? У каждого человека своё представление о ней. На мой взгляд, взаимовыручка – это внутреннее желание одного человека оказать помощь другому.

Именно таким человеком и является Агния из рассказа «Сказка о честных», потому что Агния, видя, как старшеклассники избивают сердечника, которому было плохо (предложение 10), не мешкаясь, помогла вырваться ему, при этом подставив себя под удар. Сердечник же взаимовыручил её тем, что напугал задир и спас её (предложения 26, 27, 28). На добро следует отвечать добром.

Примером может служить рассказ «Мальчик с коньками». Мальчик не побоялся броситься под колёса скорой помощи, чтобы привлечь внимание и помочь человеку. Взаимовыручка очищает человека от злости, ненависти, зависти.

Таким образом, обобщая всё сказанное, хотелось бы ещё раз сказать о том, что взаимовыручка – одно из ключевых понятий, определяющих

сущность личности. Не обладая этим качеством, нельзя быть достойным человеком.

Вариант 4. Взаимовыручка – это обоюдная помощь в каком-либо деле. Не всякий человек способен на это.

В тексте, предложенном для анализа, мы видим яркий пример взаимовыручки. Главная героиня помогла мальчику-сердечнику, рискуя быть избитой, а тихоня Витя пригрозил драчунам милицией, в свою очередь, он спас Агнию от старшеклассников (предложение 26). Витя, не раздумывая, бросился спасать девочку, и этот поступок заслуживает уважения.

В рассказе Юрия Яковлева «Мальчик с коньками» также показана взаимовыручка. Мальчик, рискуя своей жизнью, выбежал на дорогу и остановился, чтобы привлечь внимание скорой помощи. Для того, чтобы помочь раненому бойцу Бахтюкову, который мог погибнуть из-за застрявшего осколка в груди. Для проявления взаимовыручки не нужны никакие команды и призывы.

Таким образом, эти примеры убеждают нас в том, что взаимовыручка способна спасти даже человеческую жизнь. Люди, которые помогают, вызывают искреннее восхищение и глубокое уважение.

Творческие упражнения нацелены на развитие умений самостоятельно создавать фрагменты или развёрнутые собственные письменные высказывания на определённую тему, связанную с анализом текста. Перед их выполнением организуется коллективная работа, в ходе которой школьникам на примере написания сочинения-рассуждения на тему: «Что такое самопожертвование» (на основе фрагмента из рассказа О. Генри «Последний лист» [4]) показывается пошаговый алгоритм их действий. Ниже представлена речь учителя.

Учитель. Ребята, сначала вы должны внимательно прочитать фрагмент рассказа и найти в нём ключевые предложения, помогающие понять авторскую позицию относительно сущности понятия «самопожертвование». Следует помнить, что в некоторых текстах информацию о том или ином морально-этическом понятии можно извлечь легко и свободно, потому что она обозначена словами. Но встречаются тексты, где эта информация не обозначена словами, а подразумевается. Именно таким текстом и является фрагмент из рассказа О. Генри «Последний лист». В этом случае следует найти ответы на следующие вопросы:

- 1. Кто главные герои текста?*
- 2. Что они сделали?*
- 3. Каковы причины, мотивация их поступков?*

4. Как поступки главных героев связаны с рассматриваемым морально-этическим понятием?

5. Как автор относится к героям и их поступкам?

Ответы на эти вопросы помогут вам сформулировать определение морально-этического понятия, связанное с содержанием исходного текста, а также привести пример-аргумент из текста. Попробуем ответить на поставленные вопросы. Главными героями представленного фрагмента являются Сью и Джонси – две молодые художницы, а также их сосед – старый художник Берман. Джонси заболела, у неё пропал интерес к жизни, она решила, что умрёт, когда упадёт последний лист плюща. Но лист всё время оставался на месте. Девушка выздоравливает, а позже узнаёт о смерти соседа-художника от воспаления лёгких. Оказывается, он в непогоду, под проливным дождём, нарисовал на стене лист плюща, который и спас жизнь девушке. Как видим, для нас главным героем будет являться Берман, который не пожалел своей жизни ради спасения чужой. Этот тезис и будет лежать в основе нашего определения. Приведём вариант вступительной части и первого примера-аргумента из текста.

Что такое самопожертвование? Каждый ответит на этот вопрос по-своему. На мой взгляд, самопожертвование – это готовность принести себя в жертву ради спасения других (определение). Не всякий человек способен на это. Только сильные духом и равнодушные к чужим страданиям люди могут, не задумываясь, спасти жизнь другого, рискуя собственной (комментарий).

Именно таким человеком и является мистер Берман, герой рассказа О. Генри. Узнав о больной соседке и её намерении умереть, когда упадёт последний лист (26 предложение), художник делает всё, чтобы этого не случилось. Не заботясь о своём здоровье, он в холодную ненастную ночь рисует на кирпичной стене листок плюща, который вселяет надежду в сердце умирающей Джонси. Берман отдаёт свою жизнь ради спасения девушки (предложение 75). Его поступок – яркий пример самопожертвования.

Для второго примера-аргумента предлагаем учащимся прочитать отрывок из повести Бориса Васильева «Летят кони» [2]. Работаем по той же схеме. Вот как может выглядеть второй-пример аргумент и заключение.

О человеке, обладающем редким даром жить не для себя, рассказывается и в повести Бориса Васильева «Летят мои кони». Это доктор Янсен. В сложную минуту нравственного выбора он, не задумываясь, ценой своей жизни спасает детей, упавших в канализационный колодец. Это, без сомнения, самоотверженный поступок.

Таким образом, эти примеры ещё раз убеждают нас в том, что самопожертвование – это способность прийти на помощь другим, даже если под угрозу поставлена собственная жизнь. Самопожертвование – качество сильных, бесстрашных, добрых и отзывчивых людей!

Следует обратить внимание ребят на логические переходы от одной части к другой. С этой целью важно вооружить школьников речевыми клише: клише вступления, клише перехода от вступления к первому аргументу, клише начала первого аргумента, клише начала второго аргумента, клише заключения. Ниже представлены творческие упражнения, апробированные нами на уроках русского языка.

Упражнение 1. Напишите вступительную часть сочинения-рассуждения на тему: «Что такое совесть», взяв за основу фрагмент из книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» [7].

Упражнение 2. Напишите вступительную часть сочинения-рассуждения на тему: «Что такое товарищество», взяв за основу фрагмент из рассказа Б.А. Емельянова «Слепая» [5].

Упражнение 3. Напишите вступительную часть сочинения-рассуждения на тему: «Что такое самоотверженность», взяв за основу фрагмент из рассказа Е.И. Носова «Белый гусь» [6].

Упражнение 4. Напишите фрагмент основной части сочинения-рассуждения на тему: «Что такое совесть», взяв за основу отрывок из книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» [7].

Упражнение 5. Напишите фрагмент основной части сочинения-рассуждения на тему: «Что такое товарищество», взяв за основу отрывок из рассказа Б.А. Емельянова «Слепая» [5].

Упражнение 6. Напишите сочинение-рассуждение на тему: «Что такое самоотверженность», взяв за основу фрагмент из рассказа Е.И. Носова «Белый гусь» [6].

Упражнение 8. Напишите сочинение-рассуждение на тему: «Что такое совесть». Приведите пример-аргумент из вашего читательского опыта.

Упражнение 9. Напишите сочинение-рассуждение на тему: «Что такое товарищество». Приведите пример-аргумент из вашего читательского опыта.

Упражнение 10. Напишите сочинение-рассуждение на тему: «Что такое самоотверженность». Приведите пример-аргумент из вашего читательского опыта.

Упражнение 11. Напишите сочинение-рассуждение на тему: «Что такое материнская любовь». Приведите пример-аргумент из вашего читательского опыта.

Таким образом, работая над подготовкой письменных высказываний, учащиеся овладевают комплексом познавательных универсальных учебных действий: учатся извлекать нужную информацию из предложенного текста, перерабатывать, систематизировать и представлять её разными способами; строить высказывание, подчиняя отобранный материал реализации основной мысли текста; обосновывать и аргументировать свои мысли. Считаем, что развитие у школьников умений свободно и правильно выражать собственные мысли в письменной речи, корректировать своё высказывание с учётом ситуации и целей общения характеризует не только уровень функциональной грамотности, но и культуры человека вообще: логически чёткая, доказательная, связная, образная речь ученика – показатель его интеллектуального и духовного развития.

Литература

1. Айна Н. Сказка о честных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2011/06/11/860>
2. Васильев Б. Л. Летят кони [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=29083&p=1>
3. Васильев Б. Л. Экспонат № [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=29101&p=1>
4. Генри О. Последний лист [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=81089&p=1>
5. Емельянов Б. А. Слепая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litnet.com/ru/reader/slepay-a-b176637>
6. Носов Е. И. Белый гусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9D/nosov-evgenij-ivanovich/na-ribachjej-trope-rasskazi-o-prirode/5>
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=84572&p=1>

~

372.881.161.1

Хоменко Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Русский язык и русская литература»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: nikita1390@ya.ru

Дунаева Мария Андреевна

Студентка направления подготовки «Филология»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: mariya17_00@mail.ru

КОРРЕКТУРНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается важность развития у школьников орфографической зоркости, уточняется сущность терминологического сочетания «орфографическая зоркость», раскрывается роль корректурных упражнений в системе орфографической работы в основной школе.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, учащиеся основной школы, методы обучения, корректурные упражнения.

Elena V. Khomenko

PhD in Philology science, Associated Professor of Department
of Russian language and Russian literature,
Humanitarian and Pedagogical Institute,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

Maria A. Dunaeva

Student,
Humanitarian and Pedagogical Institute,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

PROOFREADING EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPING SPELLING VIGILANCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article substantiates the importance of the development of spelling vigilance in schoolchildren, clarifies the essence of the terminological combination “spelling vigilance”, reveals the role of proofreading exercises in the system of spelling work in the primary school.

Key words: spelling vigilance, primary school students, teaching methods, proofreading exercises.

Для цитирования:

Хоменко Е.В, Дунаева М. А. Коррекционные упражнения как средство развития орфографической зоркости у обучающихся основной школы // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 100–107.

Развитие у школьников орфографической зоркости – одна из главных задач обучения русскому языку в основной школе, поскольку умение обнаруживать орфограммы выступает базовым орфографическим умением, первым этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма, которое позволяет школьникам точно и ясно выражать свои мысли в письменной форме, обеспечивает взаимопонимание людей в письменном общении.

Терминологическое сочетание «орфографическая зоркость» в методической литературе трактуется неоднозначно. Мы под указанной дефиницией понимаем способность мгновенно находить в письменном тексте те места в словах, где при едином произношении возможен выбор написания, а также умение находить и исправлять орфографические ошибки. Изучению дидактических основ развития орфографической зоркости школьников посвящены исследования Н. Н. Алгазиной, О. С. Арямовой, В. Я. Булохова, Н. С. Вашуленко, А. И. Власенкова, И. Ф. Гудзик, В. И. Ковалева, А. П. Коваль, Е. В. Малыхиной, М. М. Разумовской, Н. С. Рождественского, М. С. Соловейчик, Л. А. Фроловой, О. О. Харченко и др. Однако, несмотря на многочисленные исследования, проблема развития прочных орфографических навыков учащихся остаётся одной из актуальных в современной лингводидактике. Об этом свидетельствует общее состояние грамотности выпускников основной школы. В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных средств,

с помощью которых можно было бы обеспечить достаточную орфографическую грамотность учащихся и создать надёжные предпосылки для упрочения приобретённых орфографических навыков в школе. Одним из таких средств, с нашей точки зрения, являются корректурные упражнения – упражнения, основанные на поиске и исправлении намеренно сделанных ошибок. Раскрытию роли корректурных упражнений в системе работы по развитию орфографической зоркости у учащихся основной школы и посвящена данная статья.

Отметим, что не все методисты считают допустимым использовать названные упражнения в учебном процессе. Свою позицию они обосновывают тем, что ошибочный облик слова может запомниться школьникам. Мы разделяем точку зрения тех учёных (Д. Н. Богоявленского [1], А. Г. Вишнепольской [2], Л. Г. Вишняковой [3], Г. М. Дьяченко [4], Т. В. Корешковой [5], С. И. Миропольского [6], М. В. Ушакова [7]), которые считают, что корректурные упражнения обладают широким обучающим и развивающим потенциалом в работе по развитию у школьников орфографической зоркости. Однако для реализации этого потенциала, на наш взгляд, важно соблюдать два основных условия:

- 1) прочное и осознанное усвоение учащимися сущности того или иного орфографического правила;
- 2) закрепление на практике навыка грамотного написания той или иной орфограммы.

Иными словами, до тех пор, пока школьники не научатся быстро и безошибочно писать слова на изученную орфограмму, им нельзя предлагать корректурные упражнения. Покажем, как может быть организована работа по развитию орфографической зоркости у учащихся 5 класса посредством корректурных упражнений по теме «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных».

На первом этапе учащиеся с помощью алгоритмов усваивают сущность орфографического правила и отрабатывают правописные навыки.

Алгоритм *«Правописание безударных падежных окончаний имён существительных»*.

1. Поставь имя существительное в начальную форму (И. п., ед. ч.).

2. Посмотри, относится ли оно к именам существительным на -мя, -ия, -ий, -ие или к 3-му склонению:

а) да → и;

б) нет → тогда

3. Посмотри, не является ли оно именем существительным 2-го склонения:

а) да → е;

б) нет → значит, это имя существительное 1-го склонения; тогда

4. Посмотри, не стоит ли оно в Р. п.:

а) да → и;

б) нет → е.

Образец применения алгоритма: *поговорить о погод...*

1. Ставим имя существительное (о) *погоде* в начальную форму: (что?) *погода*.

2. Смотрим, является ли оно именем существительным на -мя – нет; на -ия, -ий, -ие – нет; 3-го склонения – нет.

3. Тогда смотрим, является ли оно именем существительным 2-го склонения – нет.

4. Значит, это имя существительное 1-го склонения. Тогда проверим, стоит ли оно в Р. п. (поговорим (о чём?) *о погод...*) – нет. Поэтому пишем -е: *поговорим о погоде*.

После знакомства с алгоритмом учащимся даётся время, чтобы выучить его и рассказать соседу по парте. Затем школьники доказывают при помощи алгоритма правильность написания окончаний в следующих именах существительных:

В пламени, на плети, в сторожке, о колесе, в чаще, о здании, на демонстрации, в здании, на полосе.

Далее учащимся предлагается списать словосочетания, вставляя пропущенные буквы в окончаниях. При объяснении они должны рассуждать по алгоритму вслух:

Стоять у знамен..., ошибка в адрес..., в дружеской бесед..., рассказать о геро..., лежать в кроват..., салат из морков..., прочесть о растени..., напишу в сочинени..., не было экскурси..., ездить в трамва..., работают на телевидени..., проживать в столиц..., нога в стремян..., дикого племен..., подарю дочер....

В следующем упражнении школьники списывают данные словосочетания, вставляя пропущенные буквы и рассуждая по алгоритму (уже молча). Письменно указывают падежи имён существительных с пропущенными буквами:

Парк имен... Т. Г. Шевченко, обсуждение проекта Конституции..., расспросить о директор..., устану с дорог..., найти в каталог..., в нашей област..., работать в академи..., подходит к станци..., боль в темен..., взойдёт на восток....

Усвоив алгоритм и образец рассуждений по нему, можно переходить к следующему этапу – тренировочному. На этом этапе мы и применяем корректурные упражнения. Сначала они выполняются коллективно под непосредственным руководством учителя. Приведём пример упражнения для коллективного выполнения после изучения орфограммы «Правописание безударных падежных окончаний имён существительных».

Упражнение 1. Найди и исправь ошибки.

Жить в деревне, приехать к дедушки, ехать по дороге, жить на Украине, кататься на карусели, написать в тетраде, нарисовать в тетрадке, спать в колыбеле.

Учитель совместно с учениками определяет, что (какую орфограмму) они будут проверять. Затем учитель на примере первого слова показывает алгоритм устного рассуждения, т. е. актуализирует у школьников весь набор необходимых операций (шагов).

Ставим существительное *(в) деревн...* в начальную форму: (что?) *деревня*. Смотрим, является ли оно существительным на -*мя* – нет; на -*ия*, -*ий*, -*ие* – нет; 3-го склонения – нет. Тогда смотрим, является ли оно существительным 2-го склонения – нет. Значит, это существительное 1-го склонения. Определяем, стоит ли оно в Р. п. (жить (в чём?) *в деревн...*) – нет. Поэтому пишем в окончании -*е*: *жить в деревне*. В этом слове ошибки нет.

Затем один учащийся рассуждает вслух по образцу, а остальные следят за ответом. Учитель при необходимости корректирует ответ школьников.

Ставим существительное *(к) дедушк...* в начальную форму: (кто?) *дедушка*. Смотрим, является ли оно существительным на -*мя* – нет; на -*ия*, -*ий*, -*ие* – нет; 3-го склонения – нет. Тогда смотрим, является ли оно существительным 2-го склонения – да. Значит, в окончании пишем -*е*:

приехать к дедушке. В этом слове допущена ошибка. Ученики записывают в тетрадь правильный вариант.

Подобным образом разбирается каждое слово. После того, как учащиеся усвоят общий способ действия по обнаружению ошибки, можно переходить к самостоятельному выполнению корректурных упражнений. Приведём примеры подобных упражнений.

Упражнение 2. Найди и исправь ошибки.

Была у подруги, скучать по подруги, строили в деревни, у деревни интересное название, созрели на рябине, кататься на лодке, у дедушке большой сад, панцирь на черепахе, ехать на лошади, скакать на лошадки.

Упражнение 3. Найди и исправь ошибки.

*У леса на опушке,
Посреди лужайке,
Три старые лягушки
Бренчат на балалайки.*

Упражнение 4. Найди и исправь ошибки.

1. На лесной поляне ясным днём в июне плакса возле няни распускает нюни. 2. Стучит, бренчит по улице: Фома едет на курице, а Тимошка – на кошке по кривой дорожки. В старом замки под горой был однажды пир горой.

На третьем этапе школьники, используя карточки с правильно выполненным заданием, проверяют правильность выполненных упражнений. Приведём примеры карточек самоконтроля.

Карточка-ответ к упражнению № 1.

Жить в деревне, приехать к дедушке, ехать по дороге, жить на Украине, кататься на карусели, написать в тетради, нарисовать в тетрадке, спать в колыбели.

Карточка-ответ к упражнению № 2.

Была у подруги, скучать по подруге, строили в деревне, у деревни интересное название, созрели на рябине, кататься на лодке, у дедушки большой сад, панцирь на черепахе, ехать на лошади, скакать на лошадке.

Карточка-ответ к упражнению № 3.

У леса на опушке,
Посреди лужайки,
Три старые лягушки
Бренчат на балалайке.

Карточка-ответ к упражнению № 4.

1. На лесной поляне ясным днём в июне плакса возле няни распускает нюни. 2. Стучит, бренчит по улице: Фома едет на курице, а Тимошка – на кошке по кривой дорожке. В старом замке под горой был однажды пир горой.

Таким образом, практика показывает, что корректурные упражнения обладают широкими обучающими и развивающими возможностями в работе по развитию у школьников орфографической зоркости. Исправляя «чужие» ошибки при выполнении этих упражнений, школьники не только накапливают опыт правильного выполнения различных операций, необходимых для грамотного письма, но и обретают веру в собственные силы, уверенность в своём будущем успехе.

Литература

1. Богоявленский, Д. Н. Развивающее обучение и приёмы умственной деятельности школьников // Русский язык в школе. 1978. № 5. С. 59–61.
2. Вишнепольская, А. Г. Корректурка как приём обучения орфографии // Вопросы психологии. 1960. № 5. С. 93–102.
3. Вишнякова, Л. Г. О применении корректурного метода при обучении орфографии // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 97–103.
4. Дьяченко, Г. М. Методика обучения правописанию. Опыт теоретико-практического руководства к ведению письменных и устных орфографических упражнений по русскому языку // Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразоват. учеб. заведениях: пособие для учителя; авт.-сост. В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов. М.: Просвещение, 1995. С. 61–63.

5. Корешкова, Т. В. Корректурные упражнения как средство обучения младших школьников грамотному письму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корешкова Татьяна Вениаминовна. М., 2003. 182 с.

6. Миропольский, С. И. Методика обучения письму в народной школе. Методическое руководство для учительских семинарий, учителей и руководителей пед. курсами // Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразоват. учеб. заведениях : пособие для учителя; авт.-сост. В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов. М. : Просвещение, 1995. С. 134–137.

7. Ушаков, М. В. Работа над ошибками как средство поднятия грамотности учащихся : методическое письмо. М. : Учпедгиз, 1953. 30 с.

~

УДК 374

Ковалёва Наталья Сергеевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогическое образование»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: nskovaleva26@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются вопросы использования основных инновационных технологий эстетического воспитания в профессиональной подготовке учителей начальных классов. Рассмотрены технологии эстетического воспитания, которые обеспечивают повышение уровня профессионализма и компетентности будущих специалистов. Основой эстетического воспитания школьников в современной школе автором определено единство универсального, национального и регионального компонентов образования, а также разных видов художественно-эстетического развития личности.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновационные технологии, эстетическое воспитание, профессиональная подготовка, творчество, образовательный процесс.

Natalia S. Kovalyova

PhD in Pedagogy science, Associated Professor
of Department «Pedagogical education»,
Humanitarian and Pedagogical Institute,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

THE USE OF BASIC TECHNOLOGIES OF AESTHETIC EDUCATION IN THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *The article discusses the use of basic innovative technologies of aesthetic education in the training of primary school teachers. The technologies of aesthetic education have been highlighted, providing an increase in the level of professionalism and competence of specialists in new social and educational trends. The foundations of the aesthetic education of schoolchildren in a modern school are determined which are based on the unity of the universal, national and regional*

components of education with the priority of a national orientation, integrity and continuity, polyartistry and integrity, variability, artistic and aesthetic self-development of a personality.

Key words: *pedagogical technology, innovative technologies, aesthetic education, professional training, creativity, educational process.*

Для цитирования:

Ковалёва, Н. С. Использование основных инновационных технологий эстетического воспитания при подготовке учителей начальных классов // Гуманитарная парадигма. 2020 № 1 (12). С. 108–116.

В педагогической науке современности уже накоплен определённый опыт применения в высших учебных заведениях инновационных технологий воспитания. Сегодня инновации стали неотъемлемой частью всех сфер жизнедеятельности общества, и внедрение их в учебно-воспитательный процесс позволяет решать многие проблемы развивающего и личностно-ориентированного обучения. Сегодня студент должен выделять вопросы инноватики как важнейшее направление современной научной педагогической мысли. Однако всё ещё существует потребность во всестороннем и комплексном изучении процесса внедрения инновационных технологий эстетического воспитания, обеспечивающих повышение уровня профессионализма и компетентности специалистов посредством учёта новых социальных тенденций и образовательного инновационного инструментария.

Эффективность педагогической деятельности зависит от умения учитывать многообразие проявлений человеческой индивидуальности и качество их взаимообусловленности общесоциальными детерминантами. Всё это в корне меняет отношение к процессу обучения и к его основным системообразующим факторам. Стремительные изменения в знаниевой системе, её содержании и качестве работы с информацией, предопределяют всё более глубоко погружение подрастающего поколения в мир инноваций. Наряду с познанием мира в число приоритетных видов человеческой деятельности выдвигается воспитание как первоочередное условие развития любой системы. И воспитание в новых условиях должно быть эффективным, целенаправленным и творческим.

На современном этапе гуманизации и гуманитаризации высшей школы основой этих процессов является интеграция эстетического воспитания и художественного образования. В Федеральной целевой программе развития образования указано, что «судьба подрастающего поколения в значительной мере зависит от восстановления и устойчивого функционирования системы

воспитания, определяющей нравственные ориентиры, дающей прочную духовную опору на подлинные, а не мнимые жизненные ценности» [12].

Опыт деятельности педагогического сообщества доказывает, что традиционные педагогические подходы к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов на практике в условиях современных школ часто не срабатывают. Это вскрывает важнейшую проблему: имеющийся уровень профессиональной компетентности молодых педагогов не способен компенсировать образовательные потребности. Современному учителю детей нового поколения Z (или цифрового) помимо предметных знаний необходимы «интуиция и вдохновение» (Т. В. Черниговская).

Профессиональная подготовка студентов педвуза является «целостной педагогической системой, функционирование которой предполагает создание условий для профессионального развития будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально- и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности» [7, с. 41]. Будущий учитель начальных классов для реализации технологий эстетического воспитания в школе должен соблюдать следующие педагогические условия: проектировать творческую личность ребёнка в образовательном пространстве; осуществлять педагогическую деятельность на основе передового научного опыта, новейших методов и технологий в сотворчестве педагога и ребёнка; синтезировать художественные средства разных видов искусств; интегрировать виды художественной деятельности в творческий процесс; проектировать и конструировать технологические карты художественно-творческого развития детей и т. д. [11, с. 93]. Среди основных составляющих профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза можно выделить его широкий кругозор, культурно-интеллектуальную эрудицию, а также единство рационального, эмоционального, этического и эстетического. По мнению М. Лещенко, «учитель — это художник, композитор, режиссёр детского счастья или отчаяния» [9, с. 6], он является «творцом мира, в котором живут дети в течение урока, занятия, воспитательного мероприятия и тому подобное. Именно в этом проявляется художественный характер деятельности педагога. Этот мир — познавательно-активное поле эстетического потенциала» [9, с. 2]. Следовательно, все предметы учитель должен преподавать на высоком эстетическом уровне, в учебно-воспитательной работе умело реализовывать широкие эстетические возможности. Как отмечают исследователи Ю. К. Бабанский, А. И. Буров, В. С. Кузин, Л. И. Новикова, В. Ю. Питюков, Л. Д. Рогозина, А. П. Савченко, И. А. Хоменко, Н. Е. Щуркова и др., художественная реальность формирует

способность видеть действительность пронизательнее, чувствовать существующую в ней красоту и гармонию, обогащает и расширяет опыт личности.

Технологизация педагогического процесса стала базисом при подготовке специалистов педагогического профиля. Общая трактовка понятия «технология» заключается в понимании её как научно и практически обоснованной системы деятельности, которую использует человек с целью изменения окружающей среды, производства материальных и духовных ценностей [10]. По определению Ю. А. Городецкой, технологией эстетического воспитания «является такое построение деятельности преподавателя, при котором все действия, входящие в эту деятельность, представлены в определённой последовательности и целостности, а их выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [4, с. 88]. В соответствии с целевой ориентацией выделяют технологии информационные, операционные, эмоционально-художественные, эмоционально-нравственные, технологии саморазвития, эвристические, практические и сферы психофизиологического развития [10].

Необходимость овладения будущими учителями начальных классов инновационными воспитательными, в частности эстетическими технологиями продиктована тем, что они являются системой художественных средств и эстетических методов воздействия на сознание будущих учителей с целью формирования у них личностных ценностей в контексте с общечеловеческими. К продуктивным художественно-эстетическим технологиям можно отнести следующие разновидности.

Вальдорфская педагогика

Эта концепция эстетического воспитания и обучения детей австрийского учёного и философа Рудольфа Штайнера, на наш взгляд, является одной из самых эффективных. В «Вальдорфской педагогике», которую называют современной духовно-научной экологией, основой выступает воплощение прогрессивных идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». Главной целью этой педагогической системы является оказание помощи личности в собственном становлении и раскрытии талантов в гармонии с закономерностями и тенденциями развития природы, человека и мира. Эта инновационная технология является системой самопознания и саморазвития каждого индивида средствами искусства в условиях свободы обучения, воспитания и творчества, в единстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела. Основываясь на антропософии, она помогает воплощать в педагогическую практику идеи «свободного творческого воспитания» гуманистической педагогики. При этом

стержнем развития личности видится культура как совокупность всего того, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, искусство и интегрированные знания о мире являются основными составляющими деятельности учителей и учеников. Сущность «вальдорфской педагогики» состоит в том, что развитие способностей к познанию, и в частности образному восприятию мира, совершенствует ребёнка или молодого человека.

«Вальдорфскую педагогику» можно охарактеризовать как целостную систему самопознания, в которой изобразительность занимает одно из ведущих мест в учебно-воспитательном процессе и должна быть направлена прежде всего на ученика и его интересы, а «живопись, рисунок, лепка органично вплетены в освоение всеми предметами» [6]. Основная задача каждого учителя «вальдорфской школы» — способствовать развитию ученика таким образом, чтобы его индивидуальность могла стать совершенной и креативной. Большое значение здесь имеет вдохновение и творческий труд педагогов, ибо «...импульсы, идущие от учителя, его активное участие в творческой деятельности детей постоянно поддерживают в них неизменный и глубокий интерес к творческой работе» [6].

«Школа успеха и радости» Селестена Френе

Концептуальной основой педагогической технологии С. Френе является «ядро ценностей», в которое входят здоровье ребёнка; стремление к саморазвитию; создание комфортной образовательной среды; обеспечение «естественного, живого и всестороннего воспитательного процесса». Все составляющие «ядра» определяют главную цель воспитания — «максимальное развитие личности ребёнка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить» [5].

По мнению С. Френе, важно организовывать разнообразные «игры-работы» и «работы-игры», которые широко применяли в педагогической деятельности сторонники гуманистических школ Ж.-О. Декроли и М. Монтессори. С. Френе утверждал, что ребёнку необходимо помогать формировать свою личность через создание соответствующей обстановки, а не через наставления и указания, ведь любое насилие над личностью приводит к негативным последствиям. А важным средством чувственного познания ребёнком мира является художественное творчество [5].

Модель индивидуализированного творческого воспитания —

«Школа творчества» И. П. Волкова.

В «Школе творчества» новаторской идеей является создание механизма реализации творческих способностей детей и осуществление педагогического руководства процессом развития индивидуальности каждого ученика [2].

Целью технологии индивидуализированного творческого воспитания И. П. Волков определяет выявление, учёт и развитие творческих способностей ребёнка на основе его выбора внеклассной деятельности. Концептом этой технологии можно выделить три вектора:

- 1) обучение по двум маршрутам (базовая программа и внеклассная творческая деятельность, где любая деятельность ученика определяется конкретным продуктом (изделие, сочинение, модель, макет, устройство, литературное и музыкальное произведение, рационализация и т. п.);
- 2) блочно-параллельная структура учебного материала;
- 3) развитие творческих способностей (творческие книжки и дневники) [2].

Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

Целевыми ориентациями гуманно-личностной технологии Амонашвили являются содействие становлению, развитию и воспитанию у ребёнка благородных человеческих качеств, путём раскрытия его личностных качеств, развитие и становление познавательных сил ребёнка, идеальное воспитание — самовоспитание. Созданная Ш. А. Амонашвили «Школа жизни» включала ряд нестандартных инновационных программ различных направлений, среди которых:

- постижение прекрасного, развитие у учеников глобальной способности видеть и чувствовать красоту Природы, Космоса, Гармонии, жизни людей; красоту духовной жизни; стремление к утверждению прекрасного во всех сферах жизни;

- уроки о мире наук (истории величайших научных открытий, жизнь гениев человечества), наука и нравственность;

- уроки общения с целью научить детей жить среди людей с пользой для себя и других (усвоение основных законов нравственности и выработка умений и навыков общения в разных общественных условиях и ситуациях);

- занятия по осмыслению высоких духовных материй и ценностей (Дух, Душа, Сердце, Благо, Любовь, Жизнь) в целях облагораживания души и сердца, обогащения духовного мира и мотивационного обеспечения жизни в нём [1].

Технология педагогической поддержки О. С. Газмана

Основой этой технологии является педагогическая поддержка в процессе становления личности ученика и его потенциальных творческих возможностей. О. С. Газман утверждал, что воспитание есть не что иное, как помощь школьнику в его саморазвитии при глубоком желании ребёнка совершенствовать себя. Педагог может и должен оказать поддержку в решении проблем по укреплению здоровья, формированию нравственности, развитию способностей — умственных, трудовых, художественных,

коммуникативных, которые, в свою очередь, составляют базу для самоопределения, самореализации, самоорганизации и самореабилитации ребёнка [3].

Среди всех гуманистических принципов воспитания О. С. Газмана ведущий – это создание условий, необходимых для реализации потенциала обучающегося. Среди рекомендаций существенны следующие: ребёнка необходимо принимать таким, какой он есть, то есть самореализация педагога должна быть связана с творческой самореализацией воспитуемого; всегда изменяться; преодолевать трудности нравственными средствами; не унижать достоинства своей личности и личности ребёнка; соизмерять свою культуру с культурой растущего поколения; никого ни с кем не сравнивать, сравнивать можно результаты своих действий; доверяя – не проверяй!; признавать право на ошибку и не судить за неё; уметь признать свою ошибку; защищая ребёнка, учить его защищаться [3].

Технология коллективного творческого воспитания И. П. Иванова

Технология коллективного творчества — это такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в совместном творчестве, планировании и анализе результатов. Главная цель – воспитать социально активную творческую личность. Заложенные И. П. Ивановым идеи коллективно творческих дел (КТД) и сегодня популярны и востребованы в деле социализации подрастающего поколения. К ведущим положениям технологии КТД можно отнести: сотрудничество, свободу групп, в которых ребёнок чувствует себя раскованно, диалог, уважение личности ребёнка, социально полезную направленность деятельности, групповое влияния на индивидуальные способности личности и т. п.

В настоящее время становится актуальным введение современных технологий в учебно-воспитательный процесс вуза. Будущие учителя начальных классов должны освоить современные методы, формы и технологии эстетического воспитания в образовательном процессе, а также знать принципы эстетического воспитания в общеобразовательной школе, которые строятся на:

- органическом единстве универсального, национального и регионального компонентов образования с приоритетностью национальной направленности;
- целостности и непрерывности, что предполагает взаимодействие отражённых в содержании основных компонентов социального опыта – художественно-эстетических знаний, мировоззренческих представлений,

эмоционально-ценностного отношения, художественных умений, творчества, общения;

- полихудожественности и интегральности отражения в содержании образования объективно существующих связей между видами искусств, диалог культур;

- вариативности, нацеленности на художественно-эстетическое саморазвитие личности школьника [6, с. 133].

Итак, использование основных инновационных технологий эстетического воспитания при подготовке учителей начальных классов связано со знаниями инновационных технологий воспитания, умением их классифицировать, выделять главные основы инновационной деятельности. Организуя инновационную воспитательную деятельность, следует помнить, что «...в педагогике передаётся не опыт (технология), а мнение, выведенное из опыта» (К. Д. Ушинский). «Чужой» опыт, сформированные взгляды, способы деятельности и т. д. педагог должен пропустить через себя, через свою психику и выбрать свой метод, в наибольшей степени соответствующий уровню его личностного и профессионального развития. Инновационные идеи должны быть чёткими, убедительными и адекватными, совпадать с реальными образовательными потребностями человека.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М., 2000. С. 48-71
2. Волков, И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. М. : Просвещение, 1990. 159 с.
3. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108–111.
4. Городецкая, Ю. А. Эстетическое воспитание школьников в дополнительном образовании общеобразовательных учреждений // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2–2. С. 88–94.
5. Дичковская, И. Инновационные педагогические технологии : учебное пособие. Киев : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Донгаузер, Е. В. Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 139–145.

7. Ипполитова, Н. В., Стерхова, Н. С. Эстетическое воспитание в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. С. 41–44.

8. Ковальова, Н. С. Інноваційні технології естетичного виховання у практиці роботи вищої школи // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2012. Вип. 24. С. 131–135.

9. Лещенко, М. Педагогіка — наука про мистецтвоподання та засвоєння інформації // Мистецтво і освіта. 2004. № 4. С. 2–8.

10. Селевко, Г. К. Воспитательные технологии. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 320. (Сер. «Энциклопедия образовательных технологий»).

11. Сюзева, Н. Ф. Актуальность художественно-эстетического воспитания детей в современной системе дополнительного образования // Образование: прошлое настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2018. С. 89–94. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13630/>

12. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: утверждена постановлением Правительства Российской Федерации № 497 от 23.05.2015. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/

~

УДК 378.14

Ковтун Ирина Николаевна

Старший преподаватель, доцент
кафедры «Русский язык и русская литература»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: ren-g2v@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ
«ПОРТФОЛИО»**

Статья посвящена проблемам формирования профессиональных компетенций учителя-словесника. Автор статьи рассматривает лингвистическую компетентность как результат формирования ряда профессиональных компетенций студентов-филологов, обосновывает важность использования для формирования лингвистической компетентности технологии «Портфолио», определяет этапы составления портфолио и его структуру.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, технология «Портфолио», этапы составления портфолио, структура портфолио.

Irina N. Kovtun

Senior lecturer, Associated Professor of Department
of Journalism and Slavonic Philology, Humanitarian
and Pedagogical Institute, Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

**FORMING LINGUISTIC COMPETENCE OF PHILOLOGICAL STUDENTS
BY MEANS OF “PORTFOLIO” TECHNOLOGY**

Abstract. *The article is devoted to the problems of the formation of professional competencies of a philology students. The author of the article considers linguistic competence as a result of the formation of a number of professional competencies of philology students, substantiates the importance of using portfolio technology for the formation of linguistic competence, determines the stages of compiling a portfolio and its structure.*

Key words: *linguistic competence, technology “Portfolio”, stages of compiling a portfolio, portfolio structure.*

Для цитирования:

Ковтун, И. Н. Формирования лингвистической компетентности студентов-филологов посредством технологии «Портфолио» // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 117–123.

Компетентностный подход, доминирующий в современном образовательном пространстве, является ответом на запросы общества. Новый социальный заказ не вписывается в стандартную дидактическую схему «знания – умения – навыки», поскольку знания в современном мире достаточно динамичны, требуют постоянного обновления и соответственно — трансформации умений и навыков. Ценным для общества является не только теоретическая и практическая подготовка специалиста, но и его способность к саморазвитию и самосовершенствованию, готовность быстро и творчески решать разные профессиональные задачи.

Отвечая на запросы общества, высшие учебные заведения должны подготовить студента к профессиональной мобильности, конкурентоспособности, самостоятельности в принятии решений. Для этого будущего специалиста нужно вооружить социально значимыми компетенциями — общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными.

Как подчёркивают учёные, понятие «компетенция» значительно шире понятия «знания, умения, навыки», оно включает в себя ещё мотивацию и ценностные ориентации личности [7, с. 18]. Результатом формирования компетенций является компетентность. Так, например, в процессе формирования ряда компетенций (ОПК-5; ПК-7; ПК-8 и др.) студентов-филологов — будущих учителей-словесников — развивается лингвистическая компетентность. Основываясь на исследования Т. П. Оглуздиной [4], Л. В. Черепановой [7], мы под лингвистической компетентностью понимаем интегрированное свойство личности учителя-словесника, которое предполагает готовность осуществлять профессиональную деятельность на основании ценностного отношения к изучаемому языку, глубокого знания его системы, способности их моделировать для решения разных профессиональных задач.

Формирование лингвистической компетентности студентов-филологов происходит в целом при изучении лингвистических дисциплин. Эффективность этого процесса зависит от выбранных технологий обучения, которые должны помогать студенту выстраивать дидактический дискурс и

предоставлять возможность быть модератором своего образования и развития.

В педагогической теории и практике предлагается немало компетентностно-ориентированных технологий обучения. Среди них, по нашему мнению, важное место занимает портфолио, которое используется при изучении разных дисциплин на всех уровнях образования, от начальной до высшей школы.

Как отмечают учёные Н. В. Гольцова, А. В. Шишова, использование портфолио обусловлено разнообразием его видов и типов: оно «может быть краткосрочным, длительным или постоянным; может быть создано в электронном виде или на бумажных носителях. В образовательном процессе может применяться учебное портфолио, портфолио достижений, рефлексивное портфолио, проблемно ориентированное портфолио, портфолио развития навыков гуманитарного мышления и т. д. [1, с. 75]. Достаточно широк и спектр применения портфолио: способ фиксирования и накопления индивидуальных достижений, метод организации обучения, контрольно-оценочное средство и пр.

В лингвометодической сфере портфолио активно используется в методике преподавания иностранных языков в качестве пакета «рабочих материалов, которые представляют тот или иной результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком, дающий учащемуся и преподавателю возможность самостоятельно или совместно проанализировать и оценивать объём работы и спектр достижений учащегося в области изучения языка и культуры, динамику овладения изучаемым языком в различных аспектах» [3, с. 104].

В методике преподавания русского языка, как нам кажется, портфолио недооценен. Изучив мнение исследователей [2; 5; 8] о потенциале данной технологии, считаем, что в рамках компетентностного образования его значение огромно, в частности для методики преподавания русского языка, поскольку в основе портфолио лежит внутренняя мотивация к изучению учебного предмета, готовность к рефлексии своей познавательной деятельности и движению вперёд к поставленным целям.

Учитывая образовательные функции портфолио, описанные специалистами [5; 8, с. 9–10], считаем: в рамках вузовского изучения лингвистических дисциплин портфолио может использоваться для демонстрации, анализа и оценки результатов учебной деятельности, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания, самооценки этих результатов. Всё это возможно при принятии портфолио в качестве технологии обучения, т. е. планомерной и последовательной реализации

«на практике заранее спроектированного педагогического процесса, направленного на решение педагогических задач» [6, с. 339], в нашем случае – лингвистической компетентности.

Основную цель применения технологии портфолио в процессе формирования лингвистической компетентности видим в развитии осознанного отношения к лингвистическим знаниям, пониманию их значимости в профессиональной деятельности; способности эти знания добывать, приумножать и применять для решения разных профессиональных задач; готовности брать на себя ответственность за результаты учебной деятельности и профессиональное становление.

Не останавливаясь в данной статье на видах и типах портфолио, достаточно подробно описанных в психолого-педагогической литературе, считаем целесообразным для формирования лингвистической компетентности будущих учителей-словесников использование портфолио рефлексивного типа. По нашему мнению, такой тип даёт возможность отслеживать процесс и результаты деятельности студентов по приобретению необходимой компетентности. Его составление является не механическим сбором информации, а требует организации «целенаправленного и систематического осмысливания обучающимся осуществляемой учебной или учебно-профессиональной деятельности с помощью накапливаемых в портфолио свидетельств» [2, с. 12].

В плане временных рамок, такой портфолио может быть как кратковременным (в рамках изучения одной дисциплины, например, «Фонетики. Орфоэпии», «Морфемике и словообразования» и т. д), так и длительным — разрабатываться на протяжении изучения всех лингвистических дисциплин, начиная с «Введения в языкознание» и заканчивая курсом «Стилистика современного русского языка». Во втором случае требуется согласованная работа в качестве консультанта по составлению портфолио всех преподавателей лингвистических дисциплин, а также выбор из их числа координатора деятельности преподавателя и студента. Функции координатора состоят в разработке методических рекомендации по составлению портфолио для формирования лингвистической компетентности; в проведении обучающих семинаров для субъектов портфолио; в консультации по структуре и оформлению материалов портфолио.

Мы не исключаем и интеграции этих видов. В таком случае портфолио, разработанное при изучении одной дисциплины, являются материалом для отбора и включения в структуру длительного портфолио. Интеграция разных видов портфолио кажется нам более эффективной, поскольку даёт

возможность студенту-филологу оценить значимость каждой лингвистической дисциплины в процессе формирования необходимой компетентности.

Процедура составления портфолио проходит в несколько этапов. Их количество и сущность по-разному определяется учёными. Проанализировав предложенные исследователями варианты, считаем, что в процессе формирования лингвистической компетентности будущих учителей-словесников, использование технологии «Портфолио» будет предполагать такие этапы:

- определение цели и задач составления портфолио;
- конструирование и проектирование портфолио;
- накопление и отбор информации;
- рефлексия и перспективная оценка;
- презентация.

На первом этапе со студентами обсуждаются компетенции как ориентиры профессионального становления, определяется значение лингвистической компетентности и роль портфолио в её формировании. Важность этого этапа трудно переоценить. То, насколько преподаватель обосновал необходимость составления портфолио, а студенты поняли его сущность, зависит результативность последующих этапов и эффективность формирования лингвистической компетенции в целом. Определение целей портфолио в развитии лингвистической компетентности связано, с одной стороны, с содержанием дисциплины: какие знания являются основой для формирования лингвистической компетентности, с другой — с деятельностью преподавателя и студента — какой вклад должен внести каждый из них, какие задачи решить. В содержание этого этапа необходимо включить обучающие семинары и консультации по ведению портфолио.

На втором этапе проводится диагностика уровня лингвистической компетентности студентов-филологов, разрабатывается план действий по её развитию, обосновываются формы и средства представления материалов. Здесь необходимо определить вид создаваемого портфолио, его структуру (общее количество рубрик, их содержание), сроки сдачи портфолио и время работы над ним. По нашему мнению, в аспекте формирования лингвистической компетенции, структура портфолио должна пересекаться со структурными компонентами самой лингвистической компетентности и включать такие элементы:

1) титульный лист (содержит основную информацию о студенте: Ф.И.О., год рождения; наименование учебного учреждения; сведения об образовательной программе (направление, профиль); временные рамки;

2) раздел «Аксиологические установки» с отражением ценностных ориентиров студента: отношение к профессии, к лингвистическим знаниям, профессиональному росту; видение своей траектории развития для формирования лингвистической компетентности;

3) раздел «Познавательная деятельность» аккумулирует знание студента о системе и структуре языка, научное представление об особенностях языковых единиц, их потенциале в процессе личностной и профессиональной коммуникации;

4) раздел «Практическая деятельность» включает обязательные и дополнительные работы студентов, отражающие способность студента использовать лингвистические знания в разных типичных и нетипичных профессиональных ситуациях;

5) раздел «Рефлексия» содержит оценки и самооценки уровня лингвистической компетенции. Планы коррекции учебно-профессиональных достижений при изучении лингвистических дисциплин.

Рубрикация обязательно обсуждается со студентами и при необходимости может быть изменена.

Третий этап – накопление и отбор информационных материалов осуществляется в соответствии с составленным ранее планом. Задачи студента на этом этапе – проанализировать материалы, накопленные в ходе изучения лингвистических дисциплин, отобрать работы, свидетельствующие о динамике развития лингвистической компетентности и демонстрирующие учебно-профессиональный прогресс по достижению поставленной цели. Исследователи отмечают, на этом этапе «могут обнаружиться избыточность или несодержательность собранных данных, сложность разнесения собранных артефактов по предложенным структурой разделов портфолио» [8, с. 19]. В связи с этим может возникнуть необходимость проведения дополнительного консультирования; обсуждения, корректировки, уточнения разделов портфолио.

Цель этапа рефлексии – фиксация успехов и трудностей в процессе формирования лингвистической компетентности. Оценка роста и недостатков позволяет отследить особенности движения студента к ожидаемым результатам, проследить динамику освоения учебной дисциплины. Рефлексия тесно связана с перспективной оценкой – сравнением достигнутых обучающимся результатов с программными требованиями, определение его целей на будущее. На этом этапе важно помочь студенту определить план коррекции учебно-профессиональной деятельности. Для организации рефлексивной деятельности студентов-филологов можно использовать такие

формы и методы, как групповая, индивидуальная работа; устные ответы, письменные работы (эссе, тестирование и т. д.).

Ответственным является и этап презентации. Главная его задача состоит не столько в демонстрации самого портфолио как созданного студентом продукта, сколько в презентации своего профессионального и личностного роста на пути изучения языковых дисциплин и формирования лингвистической компетентности.

В заключение отметим, использование портфолио в процессе профессиональной подготовки студентов филологов, в частности формирования лингвистической компетенции, требует готовности со стороны и преподавателя, и студента взаимодействовать в таком формате. Эффективность его использования зависит от принятия портфолио и освоения этой технологии.

Литература

1. Гольцова, Н. В., Шишова, А. В. Опыт применения технологии портфолио в образовательном процессе вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 1 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-tehnologii-portfolio-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza>
2. Игонина, Е. В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — теория и методика проф. Образования / Игонина Екатерина Вячеславовна. Екатеринбург, 2013. 28 с.
3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки. М. : АРКТИ, 2002. 176 с.
4. Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник ТГПУ. 2011. № 2 (104). URL: <https://cyberleninka.ru>
5. Ретивых, М. В. «Портфолио» как комплексная технология организации самостоятельной работы студентов // Вестник БГУ. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru>
6. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
7. Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе(Теоретические основы): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 — теория и методика. Обучения и воспитания (русский язык) / Черепанова Лариса Витальевна. М., 2005. 58 с.
8. Шехонин, А. А., Тарлыков, В. А., Клещева, И. В., Багаутдинова, А. Ш. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента. СПб. : НИУ ИТМО, 2014. 80 с. ~



Молодая смена

УДК 821.161.1 (Лермонтов)

Замараев Егор Александрович*

Магистрант,
кафедра русской и зарубежной литературы,
Таврическая академия,
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского;
Российская Федерация, Симферополь, e-mail: yegorzamarayev@mail.ru

ПОЭМА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН» В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ДВОЙНИЧЕСТВА

В статье предпринята попытка интерпретировать поэму М. Ю. Лермонтова «Демон» в свете проблемы двойнических отношений. В качестве теоретической базы в исследовании использованы работы Н. А. Бердяева, предложившего философско-психологическую трактовку феномена двойничества, и Н. Т. Рымаря, рассматривающего данный феномен как форму взаимодействия конкретного персонажа с другими героями художественного произведения в процессе «контакта-дистанции». Проблема реализации двойнических отношений в творчестве М. Ю. Лермонтова до сих пор остаётся нерешённой, а между тем они играют ключевую роль в построении образной системы классика в целом.

Ключевые слова: демонизм, демонический тип, двойничество, «контакт-дистанция», своеволие, свобода, М. Ю. Лермонтов, Ф. М. Достоевский.

Yegor A. Zamarayev

MA student
of V. I. Vernadsky Crimean Federal University,
Department of Russian and Foreign literature;
Russian Federation, Simferopol

M. YU. LERMONTOV'S POEM "DEMON" FROM THE PERSPECTIVE OF THE CATEGORY OF DOUBLNESS

Abstract. *The article presents an unprecedented analysis of M. Yu. Lermontov's poem "Demon" from the perspective of the category of doubleness. As a theoretical basis, the author used the work of N. A. Berdyaev, who proposed a philosophical interpretation of the phenomenon of doubleness, and the work of N. T. Rymar, who considers doubleness as a form of interaction of an image with other systems of images in the process of "contact-distance". The problem of doubleness relations in the works of M. Yu. Lermontov is still unresolved, meanwhile doubleness plays a key role in the construction of artistic images of Lermontov's heroes.*

Key words: *demonism, demonic personality type, doubleness, "contact-distance", willfulness, freedom, M. Yu. Lermontov, F. M. Dostoevsky.*

Для цитирования:

Замараев, Е. А. Поэма М. Ю. Лермонтова «Демон» в свете проблемы двойничества // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 124–136.

Грусть оттого, что не видишь добра в добре.
Н. В. Гоголь

Поэма «Демон» — одно из наиболее сложных сочинений М. Ю. Лермонтова, по сей день вызывающее дискуссии по поводу заложенных в нём смыслов. Большинство посвящённых произведению работ можно разделить на несколько групп. Первая представлена исследованиями, в которых демонический герой отождествляется с автором (Н. П. Дашкевич [9], К. В. Мочульский [17], П. Н. Сакулин [22], В. С. Соловьёв [23]). Основу второй группы составили критические статьи В. Г. Белинского, чью проникнутую патетикой бунта интерпретацию подхватили авторы, трактующие главную интенцию поэта как «провозглашение пафоса борьбы» [18, с. 12] во имя свободы личности (В. Г. Белинский [2; 3], В. Боткин [1], Е. А. Маймин [15]). Противоположная тенденция отразилась в трудах, акцентирующих эгоизм, индивидуализм и злокозненную каверзность лермонтовского героя, как правило развенчиваемых самим Лермонтовым (С. Ф. Елеонский [10]). Предпринимались и попытки синтезировать разные точки зрения (А. М. Гуревич [8], А. Д. Жижина [11], В. И. Коровин [12]). Так, неоднократно утверждалось: «В поэму о Демоне вложена центральная для Лермонтова мысль о красоте и безнадёжности одинокого бунта» [15, с. 80–81].

Отдельную — весьма немногочисленную — группу составляют работы учёных, чьи наблюдения созвучны нашей точке зрения о двойственности заглавного героя. Среди них книга К. Н. Григорьяна «Лермонтов и романтизм» [7], статьи И. Усока «Герой лирики Лермонтова» [24] и И. Б. Роднянской «Демон ускользающий» [20], а также наблюдения

Ю. В. Манна в книге «Динамика русского романтизма» [16]. Краеугольными для нас являются тезисы: «Демон отражает хотя и существенную, но лишь одну сторону миросозерцания поэта» [7, с. 172]. «Душа <Демона> как бы раздвоилась на две сферы. В одной из них царил <...> поборник гармонии. В другой <...> его ярый антагонист» [24]. Таким образом, с целью осмыслить поэму «Демон» адекватно авторскому замыслу, считаем необходимым рассмотреть её в свете проблемы двойничества.

В рамках литературы как человековедения выделяют две разновидности двойничества: внутреннее и внешнее [13]. Внутреннее двойничество выражается в конфликте крайностей, ценностных полюсов, добра и зла в сознании личности. Внешнее же двойничество реализуется в динамике «контакта-дистанции» между неоднозначным героем и другими действующими лицами, отражающими ту или иную грань его характера [21, с. 76].

Анализировать поэму «Демон» сквозь призму проблемы двойничества — значит рассматривать её с психологической и философской точек зрения, что позволяет оценить центрального персонажа как натуру с «рассогласованными» чувствами и «разорванным» сознанием, в связи с чем принципиально важным видится разграничение понятий «демон» и «демонист». В данном исследовании под именем демона выступает злая роковая сила, иррациональная страсть. А демонист интерпретируется как противоречивая натура, этой страсти подверженная. Соответственно своим особенностям, герой лермонтовской поэмы представляет именно *демонистический тип* личности, что и будет доказано далее.

Известно, что в русской литературе двойничество как психологический феномен получило наиболее полное воплощение в творчестве Ф. М. Достоевского, хотя и не является его открытием. Поэтому методологически оправданным будет изучение данного явления в свете концепции человека, разработанной великим романистом. Н. А. Бердяев в книге «Миросозерцание Достоевского», анализируя двойничество, писал, что становление любой личности начинается с «крайнего индивидуализма», с «бунта против внешнего миропорядка», вследствие чего формируется особый тип сознания, которое «не мирится с рациональным устроением жизни», «отвергает всякую рациональную организацию всеобщей гармонии и благополучия» [4]. На этом фоне находит подтверждение идея о том, «что человек был прав в своём непослушании», когда вкусил плод от Древа познания добра и зла — отказавшись таким образом от «гетерономного послушания», он освободился от «до-человеческой гармонии» [25, с. 27] ради достижения полноты своей индивидуальной свободы. Показательно, что наш дух не ограничивается «низшей» свободой выбора добра и зла, когда человек

волен согрешить (*libertas minor*), а жаждет окончательной и всепримиряющей свободы в Добре, в единении с Богом (*libertas major*). И если *libertas minor* иррациональна как «свобода первого Адама», то *libertas major* — это «свобода второго Адама, свобода во Христе», которого каждый должен принять ответственно и добровольно [4].

Здесь важно понять: «добро есть интимное отношение» человека «к живущему в нём сверхчеловеческому началу», и имеется «столько же путей решения нравственной проблемы, сколько индивидуальностей в мире, хотя осуществляется этими путями одно и то же абсолютное добро — полнота и свобода трансцендентного бытия» [5, с. 315]. Вот почему своеволие оказывается неизбежным на пути к Истине: «избежать зла и страдания можно лишь ценой отрицания свободы» [4]. В этом кроется непостижимая тайна каждого из нас, мы должны познать, что зло есть зло, дабы пресечь вседозволенность и на собственном опыте постичь истину: зло не разрешается духовной природой человека, искажает её. В самом деле: «опыт зла изобличает его ничтожество; в этом опыте <...> человек приходит к свету» [4]. При этом «дорога в рай» обязательно пролегает через «ад двойных мыслей» [21, с. 233], а «наблюдение за потоком двойных мыслей означает постоянное сосредоточение на мыслях первичных», предполагает «некоторую первичную глубину» и «подлинность» [Там же]. Путь к свободе, к «подлинной внутренней цельности лежит через осознание собственной двойственности», и это — «большая мука» [19, с. 234]. В конце концов, «вечной оказывается природа нравственной и религиозной совести» [4]. При том, конечно, условии, что и совесть нельзя «механически» отождествлять с какой-либо из религиозных догм.

Уже в первых строках поэмы М. Ю. Лермонтова «Демон» дана ключевая характеристика заглавного героя — «дух изгнания» [14, с. 504]. Мотив изгнанничества — он же основной мотив поэмы — имеет не просто сюжетообразующее значение, но коренным образом связан с базовым элементом авторской концепции личности — двойничеством. Лермонтов не объясняет, почему Демон был изгнан из рая, а ставит читателя перед свершившимся фактом: «Лишь только божие проклятье / Исполнилось <...> Природы жаркие объятья, / Навек остыли для меня» [14, с. 527]. «Мотивировка отчуждения» от Творца не конкретизирована, и «вместо конкретизации» даётся «её предельное расширение» вплоть «до неприятия всего „Божьего мира“» [16, с. 210]: «Презрительным окинул оком / Творенье бога своего» [14, с. 505–506].

При этом образ героя, презревшего весь «Божий мир», не соответствует образу абсолютного зла. Демон — «не дьявол, не Сатана». Он «восстаёт против

сложившегося миропорядка, и в то же время <...> тоскует и по любви, и по идеалу. Для небесного создания он чересчур человечен» [6, с. 348]. Возникает вопрос: если Демон не заключает в себе абсолютного зла и, напротив, стремится к добру (любви), тогда почему и зачем «восстаёт» он против миропорядка, Богом же сотворённого? Что представляет собой «Божий мир» в пространстве поэмы? И — самое главное — чем характеризуется та возможная жизнь, которая в сознании Демона противопоставляется «Творенью бога»?

Ю. В. Манн писал, что «непременный признак всякого романтического отчуждения — это наличие момента гармонии в прошлом» [16, с. 208]. Для Демона таким «моментом» были дни, «когда в жилище света / Блистал он, чистый херувим», «Когда он верил и любил», «Не знал ни злобы, ни сомненья» [14, с. 504]. Постепенно, однако, Демон ощутил в себе жажду «познания и свободы» [14, с. 525] — он не захотел рая «в неведении» и отверг возвращение к дочеловеческой гармонии. Кроме того, в «жилище света» существованию Демона не хватало полноты: «Давно тревожа мысль мою, / Мне имя сладкое звучало» — «Во дни блаженства мне в раю / Одной тебя не доставало» [14, с. 526]. Так, Демону необходимо было начать своё «странствование» «на путях своевольной свободы», а единственная гармония, к которой он смог бы прийти, — это рай, но не подаренный, а обрётённый «в горниле сомнений», в постижении земного бытия.

Земля открывается герою тленной, «грешной», «ничтожной» [14, с. 504, 505], а человеческое племя — рабским, беспробудным в своей неискренности, падким на зло: вспомним «высокий» дом, который Гудал возвёл трудом и слезами послушных рабов своих [14, с. 507]; и Тамару, «свободы резвую дитя», которую ожидала судьба рабыни и медленное «увядание» «среди малодушных и холодных, / Друзей притворных и врагов, / Боязней и надежд бесплодных, / Пустых и тягостных трудов!» [14, с. 532]. Таков «жребий смертного творенья» [14, с. 515]. Здесь «нет ни истинного счастья», нет «долговечной красоты», здесь «преступленья лишь да казни» и «страсти мелкой только жить», и «...не умеют без боязни, / Ни ненавидеть, ни любить» [14, с. 531]: на земле благоденствуют «одни глупцы да лицемеры», которые учатся греху «недолго», в которых «пламень чистой веры» погасить «легко» [14, с. 528].

Из неприятия дольного мира и возникает «противление» небесам и Богу как «учредителю» законов земных, творцу трагического в своей основе мироздания. И если Демону ещё можно вменить во грех гибель людей, то полностью возложить на него вину в их трагедии, как думается, М. Ю. Лермонтов не позволяет. Обратимся в связи со сказанным к отрывку о несостоявшемся супруге княжны, в спешке на «брачный пир» презревшем

обычай молитвенного ограждения путников от «мусульманского кинжала» [14, с. 513]. В результате – «...над телами христиан / Чертит круги ночная птица» [14, с. 513] — они мертвы. Бесспорно, что к этому приложил руку Демон, возмущивший князя «коварною мечтою» [14, с. 512], но жених Тамары погиб по законам «творенья бога своего». Демон лишь помог им осуществиться, он только «возмущал», а покарал нарушителя закона и его близких именно Бог: «Как гром, слетела божья кара» [14, с. 514]. Отсюда логичен вывод, что для героя «с небом примириться» означает «примириться с землей» [20, с. 772] и её устройством. Но для Демона она — «пустыня <...> без приюта» [14, с. 505], и никто, кроме него, так не возмущается «участью смертного творенья». Следовательно, натура Демона (наряду с Тамарой) оказывается среди действующих лиц поэмы самой восприимчивой и беспокойной, его личность обладает неким усиленным, глубинным чувством совести — голос первородной свободы говорит в ней. Именно в точке столкновения совести с «законами природы» и рождается трагедия, а вместе с ней и бунт против внешнего миропорядка.

Воспротивившись «законам» бытия, Демон «рвёт свои оковы», обретая низшую свободу, *libertas minor*, о чём и свидетельствуют его признания: «Я тот, чей взор надежду губит; / Я тот, кого никто не любит; / Я бич рабов моих земных, / Я царь познания и свободы, / Я враг небес, я зло природы» [14, с. 525]. На этом низшем уровне самоопределения — в свободе выбора добра и зла — натура героя закономерно «раздваивается», являя собой «ни день, ни ночь — ни мрак, ни свет!» [14, с. 517]. А если обратиться к ранним вариантам поэмы, то обнаружатся строки: «И часто демон молодой / Своим злодействам не смеялся. / Страшась лучей, бежал он тьму» [14, с. 568]. Сознание Демона пребывало в «аду» двойных мыслей и чувств: «Какое горькое томленье / Всю жизнь, века без разделенья / И наслаждаться и страдать, / За зло похвал не ожидать / Ни за добро вознагражденья» [14, с. 527]. При этом проявления зла не становятся для героя самоценными. Оно не может наполнять и радовать, потому что не удовлетворяет сущностные потребности недюжинной натуры: «Нигде искусству своему / Он не встречал сопротивления — / И зло наскучило ему» [14, с. 505]; «Но злобы мрачные забавы / Недолго нравились мне!» [14, с. 528] и т. д.

Эти строки, без сомнения, свидетельствует о том, что абсолютное зло (как отсутствие Добра, по сути, Небытие) Демону вовсе не нужно, напротив, он ищет борьбы и сопротивления, утверждая добро как антитезу злу способом от обратного. Таким образом, его злодеяния следует воспринимать как попытку активизации добра, в чём, по-нашему, и заключался эксперимент Демона по совершенствованию Божьего творения. Из всего сказанного следует, что

первоосновой демонического бунта является как раз потребность в абсолютном, осознанно избранном Добре и стремление к простым, непосредственным чувствам, к внутренней целостности, когда ум не знает «ни злобы, ни сомненья»: «Хочу я с небом примириться, / Хочу любить, хочу молиться, / Хочу я веровать добру» [14, с. 531].

Проблема, однако, в том, что герой хочет примириться с высшей силой, сохранив за собой право быть личностью, чтобы небо приняло его таким, каков он есть, чтобы и на небе нашлось место для счастья в его собственном понимании, и была оправдана его личная трагедия. Иначе говоря, Демон жаждет иного неба и другого Бога. Потому что на том небе, против которого он изначально бунтует, ему нет и не будет прощения. И совершая зло, Демон, в очередной раз убеждается: добро оказывается слишком маленьким.

Внутренние противоречия своего героя М. Ю. Лермонтов драматизировал в художественном пространстве, воплотив их в двойнической паре «Демон–Тамара». Когда Демон увидел княжну, то ощутил «неизъяснимое волненье»: «И вновь постигнул он святыню / Любви, добра и красоты!» [14, с. 509]. Повествователь задаётся вопросом: «То был ли признак возрожденья?» [14, с. 510]. «Возрождение» здесь определённо означает состояние сознания, кардинально отличающееся от раздвоенного демонического. «Возрождение» есть обретение целостности, но целостности принципиально новой, рождённой в преодолении искушений, в обретении нового рая и новой земли. Так, в Демоне воскресли «погибшие надежды», однако, возрождение как таковое ещё не свершилось, Демон ещё не «примирился с землей», он продолжает сопротивляться «законам природы» и их Творцу: «коварною мечтою» возмущая спешащего на пир князя, а затем наблюдая его гибель, Демон в очередной раз апеллирует к «участи смертного творенья» и убеждается, что небеса «не озабочены» земным, наоборот — законы Божьего мира, стоит лишь привести их в действие, продолжают множить несчастья. Можно предположить, что именно эти основания «разрешили» Демону соучаствовать в преступлении, и они же позволили М. Ю. Лермонтову изобразить героя в таком неоднозначном свете.

Угнетённая горем Тамара слышит «волшебный голос»: «Не плачь напрасно!» [14, с. 515], наши слёзы не властны над «законами природы», и нет ничего, что способно «поспорить» с судьбой «смертного творенья». Поэтому о «жребии» не стоит и печалиться: каким он был, таким и он останется вовек, «будь к земному без участия» [14, с. 516]. И этот голос «чудно-новый» и слова Демона «возмутили» Тамару до глубины души, вселили в неё мечту «пророческую и странную» [14, с. 517], «беззаконную» (запомним этот эпитет) и «неотразимую» [14, с. 518]. Мечта — единственное, что ещё может не

согласиться с предначертанными и неопровержимыми законами мира, в котором Тамара жила до сих пор и жила в неведении. Мечта есть некая фантазия, пленяющая воображение и выражающая наши сокровенные желания (особенно, если она — «беззаконная»).

Несомненно, что главной антитезой мечты (как фантазии, желания) всегда выступает реальность. В поэме основная характеристика реального, наличного мира — это «жребий смертного творенья». Именно таким Творение представляется Демону, таким же теперь его видит и Тамара. Как справедливо пишет И. Роднянская, «не взгляни Лермонтов на героя поэмы глазами Тамары, не передай он ей собственное обманчивое „предчувствие блаженства“, собственный „детский бред“ — „неотразимую мечту“, не было бы ореола вокруг того Демона, с которым „носился“ <...> Белинский, который как неповторимое лицо вошёл в творчество Врубеля и Блока. Этот Демон появился <...> одновременно с Тамарой и неотделимо от неё». По мнению исследовательницы, между Демоном и Тамарой «сквозит двойническое сходство»: «в „Демоне“ мечта героини о блаженстве <...> переживается в форме „беззаконного“ порыва к красоте и свободе» [20, с. 776–777]: «Я вяну, жертва злой отравы!» [14, с. 518], — признаётся Тамара. Имя этой отравы (выражаясь словами А. М. Гуревича [8, с. 149–171]) — неудовлетворённость сущим, скепсис и сомнение. И возникают они на почве стремления к Добру высшему, к окончательной Свободе, в столкновении «беззаконной» и «неотразимой» мечты с действительностью, совести с «законами природы».

Между тем, эта «жизнь новая» страшит героиню, она хочет вернуть себе былое спокойствие, утраченную «гармонию» и бежит в «священную обитель» [14, с. 523]. Но, согласно Лермонтову, прошлого не вернуть: «...и в монашеской одежде <...> / Все беззаконною мечтой / В ней сердце билось, как прежде» [14, с. 518]. С тех пор как Тамару смутила грусть, которую она «смутно отгадала» в Демоне, жажда «познания и свободы» её больше не покидает. Она не может отдаться «неполной радости земной» [14, с. 525], «среди молитв, равно далеко / От божества и от людей» [14, с. 532]. Отсюда следует, что Тамара без преувеличения двойник Демона. Подобные отношения Н. Т. Рымарь называет «контактом-дистанцией», или «двойничеством»: обе стороны стремятся «внутренне идентифицироваться с другим, найти себя, свои возможности в другом, пережить другого в себе — а вместе с тем они отталкиваются, дистанцируются, отрицают друг друга» [21, с. 76], утверждая свою самостоятельность. Поэтому увидеть образ Демона во всей его полноте можно только через образ Тамары, который будто «высвечивает» светлые грани натуры главного героя, делая наглядными его собственные устремления, сомнения, сожаления. Образ Тамары — это, по

сути, незамутнённый, «светлый» лик Демона. Через Тамару Лермонтов показал нам всё подлинное и сокровенное, что есть в заглавном герое. Сходство Тамары и Демона подтверждается не только сюжетно, но и на уровне языковой организации повествования. Поэт использовал если не одинаковые, то схожие по своему содержанию эпитеты, метафоры и сравнения, раскрывающие внутреннее состояния каждого из героев:

Тамара

1. «Невыразимое смятенье / В её груди; печаль, испуг, / Восторга пыл — *ничто в сравненье*. / Все чувства в ней *кипели* вдруг; / Душа рвала свои оковы, / *Огонь* по жилам пробегал» [14, с. 516–517].

2. «Но, полно думою преступной, / Тамары сердце недоступно / Восторгам чистым. Перед ней / *Весь мир одет угрюмой тенью*» [14, с. 520].

3. «И плачет; и в ночном молчанье / Её тяжелое рыданье / Тревожит *путника* вниманье; / И мыслит он: „То *горный дух* / Прикованный к пещере стонет!“» [14, с. 520].

4. «Утомлена *борьбой всегдашней*, / Склонится ли на ложе сна: / Подушка жжёт, ей душно, страшно» [14, с. 521].

Демон

1. «И, чудо! Из померкших глаз / Слеза тяжелая катится... / Поныне возле кельи той / Насквозь прожженный виден камень / Слезою *жаркою*, как *пламень*, / *Нечеловеческой* слезой!..» [14, с. 522–523].

2. «Лишь только божие проклятье / Исполнилось, с того же дня / *Природы жаркие объятья* / *Навек остыли для меня*» [14, с. 527].

3. «И скрылся я в ущельях *гор*; / И стал бродить, как метеор, / Во *мраке полночи глубокой*... / И мчался *путник одинокой*, / Обманут близким огоньком» [14, с. 528].

4. «Жить для себя, скучать собой / И этой *вечною борьбой* / Без торжества, без примиренья!» [14, с. 527].

Мы видим, что Демон и Тамара вовлечены в процесс изменения «другим» и одновременно — собой: каждое мгновение их взаимодействия фиксирует определённые достижения в их обоюдном становлении. Герои словно «обставляются системой персонажей-зеркал», в которых они «узнают» свои «идеализированные или, напротив, <...> развенчивающие <...> портреты», открывающие в них лучшее или худшее, заставляющие их познать себя [21, с. 89–90]: «Кто б ни был ты, мой друг случайный, — / Покой навеки погубя, / Невольно я с отрадой тайной, / Страдалец слушаю тебя» [14, с. 529]. «Лишь только я тебя увидел <...> / Я позавидовал невольно / Неполной

радости земной; / Не жить, как ты, мне стало больно, / И страшно — розно жить с тобой» [14, с. 525].

Однако, несмотря на то что Тамара вверила себя Демону, судьба героев оказывается различной. Поэтому речь должна идти не о тождестве Тамары и Демона, а о соединении в их натурах, как родственных, так и сугубо индивидуальных, самобытных качеств, которые, однако, не могут проявиться иначе, как в «диалоге», и вне «контакта-дистанции» не актуализируются. Жизненные перспективы Тамары и Демона содержали в себе динамическую возможность противоположного разрешения, что и проявилось в момент развязки, когда становление героев завершилось.

Но почему сущностное сходство натур Тамары и Демона автором дезавуировано? Почему душа героини при последнем явлении Демона «к груди хранительной прижалась», «молитвой ужас заглуша»? [14, с. 538] Смысл такого финала объясняет ангел: душа Тамары соткана из «лучшего эфира» — такие души «<...> не созданы для мира, / И мир был создан не для них!»: «Ценой жестокой искупила / Она сомнения свои... / Она страдала и любила, / И рай открылся для любви!» [14, с. 538–539].

Но как быть с Демоном? Разве его душа была «соткана» не из «лучшего эфира», а мир, с которым так кардинально не соглашается герой, был создан для него? Как быть с его страданиями? Разве он не любил? «Клянусь», — сказал он, и во всей поэме не найти места более пронзительного и искреннего, чем эта клятва: «Клянусь я первым днём творенья, / Клянусь его последним днём, / Клянусь позором преступления / И вечной правды торжеством. / Клянусь паденья горькой мукой, / Победы краткою мечтой; / Клянусь свиданием с тобой / И вновь грозящею разлукой <...> Клянуся небом я и адом, / Земной святыней и тобой, / Клянусь твоим последним взглядом, / Твоею первою слезой <...> Клянусь блаженством и страданьем, / Клянусь любовью моей: / Я отрекся от старой мести, / Я отрекся от гордых дум <...> хочу я с небом примириться, / Хочу любить, хочу молиться, / Хочу я веровать добру» [14, с. 530–531]. В этой клятве — весь мир и вся правда о нём, в ней — жизнь и смерть (даже если речь идёт о таком существе, как Демон), и эту правду герой отдаёт Тамаре. Решиться на такой шаг можно только однажды и навсегда. Разве это не любовь? Чувствам Демона можно придумать какое угодно наименование, суть от этого не изменится: в его словах заключена *последняя истина*, какой может располагать живое существо, и этим всё сказано.

Трагичность ситуации в том, что, по замечанию Ю. Манна, «Демон хочет примириться с небом, не раскаиваясь» [16, с. 213]. Он продолжает обличать всё земное, сотворённое Богом и, в отличие от Тамары, не отрекается от своего права быть независимым в чувствах, стремлениях,

поведении: Демон не поступился своей личностью, хотя и не обрел необходимого смирения. А это означает, что в лице Демона М. Ю. Лермонтов, осознанно или нет, открывает область «подземного царства», ту тёмную область психологии, на почву которой до него в русской литературе ещё не осмеливались ступать. Позднее в эту область войдёт и будет её исследовать великий Ф. М. Достоевский.

Двойничество как художественный приём играет ключевую роль в построении образного ряда поэмы «Демон» и как качество является неотъемлемой составляющей лермонтовской концепции личности. М. Ю. Лермонтов был автором переходного времени, чьим выразителем является натура с разорванным, страдающим сознанием, в связи с чем и возникала необходимость экстенсивного развертывания (драматизации) в повествовательном пространстве её внутренних противоречий. Так, центральным характером в поэме вполне закономерно оказывается демонистический тип личности, то есть демонист в нашем словоупотреблении.

Демонизм представляет собой двойственность, возникающую в результате болезненного столкновения добра и зла в сознании личности, вышедшей за пределы предустановленного миропорядка в целях осуществления первородного стремления души к истинному человеческому предназначению — самореализации в Высшей Свободе как Добре. Стороны такой демонической личности и получили у Лермонтова отражение в виде двойнической пары Тамары и Демона. В ходе диалогического противостояния между ними Лермонтов изобразил страдания демонической, раздвоенной личности, трагедию того, кто обречён на беспрестанное скитальчество. Более того, через всю поэму проходит идея: чем невинней, светлее и чище душа, тем более она беззащитна перед напором зла. Невозможность достичь идеала «поворачивает» героя вспять: от добра к злу, однако, зло оказывается, скорее, маской. И хотя стремление Демона к любви остаётся нереализованным, подмена добра злом в его случае невозможна, потому что «движущей силой» его натуры является изначальное стремление к абсолютному, к полноте и завершённости: сильная личность не способна на сделку с совестью, а если и попытается заключить её, то это будет заведомо неудавшимся экспериментом.

Лермонтов не привёл своего героя к всепримиряющему исходу, но несомненным является факт, что поэт знал о возможных путях его «воскресения». Герой Лермонтова чувствует, что полноценная свободная жизнь возможна лишь в Добре Высшем, утверждающем трансцендентную индивидуальность, её вневременное и внепространственное бытие, иными словами — в Боге.

Литература

1. Андроников, И. Лермонтов. Исследования и находки. М. : Художественная литература , 1977. 650 с.
2. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М. : Изд-во АН СССР, 1956. Т. 7. 739 с.
3. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М. : Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.
4. Бердяев, Н. А. Миросозерцание Достоевского [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/berdyayev_nikolay/mirosozertsanie_dostoevskogo.html (Дата обращения 13.11.19).
5. Бердяев, Н. А. Трагедия и обыденность // Трагедия и новое бытие. М. : РИПОЛ классик, 2018. 320 с.
6. Бондаренко, В. Г. Лермонтов. Мистический гений. 2-е изд. М. : Молодая гвардия, 2015. 574 с.
7. Григорьян, К. Н. Лермонтов и романтизм. М.; Л. : Наука, 1964. 300 с.
8. Гуревич, А. М. Проблема нравственного идеала в лирике Лермонтова // Творчество М. Ю. Лермонтова: 150 лет со дня рождения, 1814—1964. М. : Наука, 1964. 512 с.
9. Дашкевич, Н. П. Мотивы мировой поэзии в творчестве Лермонтова: «Демон» // Чтения в Ист. общ-ве Нестора-летописца. Киев, 1893. Кн. 7. 555 с.
10. Елеонский, С. Ф. Изучение творческой истории художественных произведений. М. : Гос. учебно-педагог. изд-во, 1962. 303 с.
11. Жижина, А. Д. Эволюция поэмы М. Ю. Лермонтова «Демон» : автореф. ... канд. филол. наук / Жижина Алевтина Дмитриевна. М., 1969. 20 с.
12. Коровин, В. И. Творческий путь М. Ю. Лермонтова : монография / В. И. Коровин. — М. : Просвещение, 1973. — 292 с.
13. Крылова, А. Определение понятия «двойничества» в литературе и философско-эстетическая база его возникновения [Электронный ресурс]. URL: <https://litbook.ru/article/6964/> (Дата обращения 13.11.19).
14. Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений : в 4 т. М.—Л. : Изд-во АН СССР, 1962. Т. 2. 704 с.
15. Маймин, Е. А. О русском романтизме. М. : Просвещение, 1975. 240 с.
16. Манн, Ю. В. Динамика русского романтизма. М. : Аспект Пресс, 1995. 384 с.
17. Мочульский, К. В. Великие русские писатели XIX в. СПб. : Алетея, 2000. 160 с.

18. Нестор, иеромонах (Кумыш, В. Ю.) Поэма М. Ю. Лермонтова «Демон» в контексте христианского миропонимания. СПб.: Дмитрий Буланин, 2007. 176 с.
19. Померанц, Г. С. Открытость бездне : Встречи с Достоевским. М. : Советский писатель, 1990. 384 с.
20. Роднянская, И. Б. Демон ускользающий // М. Ю. Лермонтов : PRO ET CONTRA. Личность и творчество Михаила Лермонтова в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология. СПб.: Изд-во Рус. Христ. Гуманитарного ин-та, 2002. 1080 с.
21. Рымарь, Н. Т. Поэтика романа / Под ред. С. А. Голубкова. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1990. 256 с.
22. Сакулин, П. Н. Земля и небо в поэзии Лермонтова // Венок М. Ю. Лермонтову: Юбилейный сборник. М.–Петроград : Изд-во В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых, 1914. 384 с.
23. Соловьёв, В. С. Лермонтов // Красота как преображающая сила : сборник / Вступ. ст. А. Маркова. М. : Рипол-Классик, 2017. 496 с.
24. Усок, И. Герой лирики Лермонтова [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/lermont/critics/tvl/tvl-202-.htm> (Дата обращения 13.11.19).
25. Фромм, Э. Неповиновение как психологическая и моральная проблема / Пер. с англ. А. Александровой, Р. Семаша // Искусство быть : сборник. М. : АСТ, 2015. 352 с.

***Работа выполнена под руководством Г. А. Зябревой, доцента, кандидата филологических наук, доцента кафедры русской и зарубежной литературы Таврической академии Крымского федерального университета имени В. И Вернадского (Симферополь).**

~

37.035.6

Шелудько Екатерина Антоновна

Студентка направления подготовки «Филология»,
Гуманитарно-педагогический институт,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: madagascar123690@gmail.com

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ТЕКСТОВ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В статье обосновывается важность патриотического воспитания учащихся основной школы, раскрывается роль краеведческих текстов в этом процессе. Представлены примеры упражнений, разработанных на основе текстов краеведческого характера и апробированных на уроках русского языка в 5 классе.

Ключевые слова: краеведческие тексты, обучающиеся основной школы, уроки русского языка, методы обучения, патриотическое воспитание.

Ekaterina A. Sheludko

Student,
Humanitarian and Pedagogical Institute,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN BASIC SCHOOL BY TEXTS OF THE LOCAL STUDY

Abstract. *The article substantiates the importance of patriotic education of primary school students, reveals the role of local history texts in this process. Examples of exercises developed on the basis of texts of a local history character and tested on Russian language lessons in grade 5 are presented.*

Key words: *local history texts, primary school students, Russian language lessons, teaching methods, patriotic education.*

Для цитирования:

Шелудько, Е. А. Патриотическое воспитание обучающихся основной школы посредством текстов краеведческого характера // Гуманитарная парадигма. 2020. № 1 (12). С. 137–144.

Воспитание патриотизма у обучающихся основной школы — важнейшая задача школьного образования. Любовь к Родине, готовность служить её интересам — это те фундаментальные качества, благодаря которым становится возможным объединение всего российского народа. Большую роль в патриотическом воспитании учащихся, на наш взгляд, играет краеведческий материал, поскольку в нём содержится информация об истории, традициях, обычаях родного края. «Ребёнок, понимающий, какое место занимает его родной край в истории России, — отмечает Н. И. Гайворонская, — безусловно, ощущает гордость за свою землю, за себя; у ученика повышается самооценка, появляется желание и стремление прославить свой край и свою Родину» [1, с. 50].

Краеведческий материал можно использовать на любом предмете, изучаемом в начальной школе. В данной статье покажем, как может быть организована работа по патриотическому воспитанию учащихся на уроках русского языка. Основным средством для осуществления такой работы являются упражнения, в которых в качестве дидактического материала берётся текст, содержащий сведения об истории, культуре и традициях родного края. Вслед за Т. Г. Питиновой считаем, что этот текст должен быть: а) значимым, интересным (отражающим героические страницы жизни родного села, города); б) понятным и доступным (не перегруженный новыми и трудными словами); в) эмоционально насыщенным (вызывающим различные эмоции и чувства — сострадание, сопереживание, сочувствие, гордость); г) мотивирующим (пробуждающим у школьников желание узнать что-то новое об истории своего дома, улицы, школы, города) [5, с. 87].

Алгоритм работы с текстами краеведческого характера включает два основных этапа:

1-й этап — работа над содержанием текста (прочтение текста, беседа, включающая следующие вопросы: «Интересен ли текст?», «О ком (чём) рассказывается в тексте?», «О каких событиях рассказывается в тексте?», «Какие чувства у вас возникают при чтении текста?» и др.).

2-й этап — выполнение учащимися заданий к тексту и их проверка.

Приведём примеры упражнений, которые были разработаны и апробированы нами в ходе исследовательской работы в 5 классе на уроках русского языка.

Тема «Глагол».

Упражнение 1. Прочитайте отрывок из книги нашего земляка Игоря Степановича Маношина «Июль 1942 года. Падение Севастополя» [3]. О каких событиях рассказывается в тексте? Что вам известно о событиях тех лет?

Какова основная мысль текста? Озаглавьте текст. Найдите в тексте все глаголы и подчеркните их. Докажите, что это глаголы.

В штурме Сапун-горы участвовал ещё один мой двоюродный дед Вася. К тому времени он был уже не молод, за плечами у него была Гражданская война и партизанский отряд в крымских горах. Жил дед Вася в селе Предущельное, что под Бахчисараем, и слыл там лучшим садоводом. О штурме Сапун-горы дед Вася рассказывал так: «Бой был страшный. Сколько воевал, но такой ад видел впервые! Весь склон сплошь завален трупами. Полки ложились замертво. Бросили в атаку и наш партизанский отряд. Я вояка опытный, наверх забираюсь, пригнувшись, где за камень от огня спрячусь, где в воронку. Кто пытается в рост бежать, тех сразу пуля находит. Уже где-то на середине горы смотрю: солдатик какой-то, совсем мальчишка, от своих отбился, и что делать, не знает. Ни дать, ни взять убьют! Говорю ему: «Ты, сынок, держись меня, я солдат старый». Так мы с ним вдвоем на гору и взобрались. Уберёг я пацана. А потом в штыки ударили и погнали уже немца к морю. Дальше сразу легче пошло» [3].

Беседа по тексту:

– Ребята, интересен ли был для Вас текст? Чем интересен?

Да. Потому что это текст о нашем городе и нам интересно узнать о нём что-то новое⁴.

– О каких событиях рассказывается в тексте?

– *О штурме Сапун-горы.*

– О ком говорится в тексте?

О дедe Васе из партизанского отряда, который спас мальчишку во время боевых действий.

– Что случилось с мальчиком?

Он отбился от своих и не знал, что делать.

– Что могло бы произойти в случае, если бы дед Вася не увидел мальчишку-солдатика?

– *Мальчик бы погиб.*

– Ребята, в годы войны погибали не только взрослые, но и дети. Мы должны чтить память обо всех погибших и не забывать, что именно благодаря им мы сейчас живём.

– Что вам известно о событиях тех лет? Какова основная мысль текста?

– *Нам известно, что война началась в 1941 году, многие ушли на фронт и не вернулись домой, они защищали своих родных и близких. Основная мысль текста — важно помнить о тех страшных днях и сделать всё, чтобы не допустить новой войны.*

– Как бы вы озаглавили текст?

⁴ Предполагаемые ответы обучающихся выделены курсивом.

Штурм Сапун-горы / Дед Вася из партизанского отряда / Мальчишка-солдатик.

– Как вы будете находить глаголы?

С помощью вопросов что делать? что сделать?

– Какие слова вы подчеркнули?

Участвовал, был, была, жил, слыл, рассказывал, был, воевал, видел, ...

– Почему вы подчеркнули именно эти слова?

– *Потому что они отвечают на вопросы глагола.*

Упражнение 2. Прочитайте текст. Как можно его озаглавить?

Весной 1942 года молодой русский матрос Иван Голубец совершил подвиг, пожертвовав своей жизнью.

В бухте Севастополя стоял русский корабль, который попал под очередной расстрел немцев. Пламя с бухты перенеслось на судно, рядом с которым по причалу проходил И. Голубец. Матрос мгновенно бросился на корабль, для того чтобы уничтожить все оставшиеся бомбы. Их пришлось выбрасывать в море своими руками, так как бомбосбрасыватель замкнуло. Взрыв от распространившегося пламени не дал до конца обезвредить корабль. Уничтожая последний снаряд, матрос погиб. Соседние русские катера остались невредимыми благодаря подвигу Ивана Голубца.

В настоящее время в Ленинском районе Севастополя одна из улиц названа в его честь, а на берегу Стрелецкой бухты установлен памятник матросу [6].

Беседа по тексту:

– О чём текст?

– *О подвиге русского матроса Ивана Голубца.*

– В чём заключался подвиг?

– *Иван Голубец, жертвуя своей жизнью, спас горящий русский корабль и людей, находившихся на соседних катерах.*

– Как увековечена память об Иване Голубце в городе Севастополе?

– *В Севастополе в честь Ивана Голубца названа улица в Ленинском районе и установлен памятник в Стрелецкой бухте.*

Задание 1. Вспомните, глагол — это часть речи ...

Задание 2. Найдите в тексте глаголы в неопределённой форме.

Тема «Главные и второстепенные члены предложения».

Упражнение 3. Перед вами фотографии⁵, на которых изображены памятники: 1) Владимиру Корнилову; 2) Петру Кошке. Прочитайте текст о подвигах этих людей.

⁵ Все использованные в тексте фотографии сделаны автором статьи.



1. Владимир Корнилов — командующий обороной Севастополя 1854—1855 годов. 2. Однажды, во время Крымской войны, под ноги Владимиру Корнилову упала бомба, которую молниеносно убрал матрос Пётр Кошка. 3. Он спас жизнь главнокомандующему, выбросив снаряд далеко в окоп. 4. Подвиг матроса стал известным. 5. Рассказывали, что бомба попала в кипящий котёл, в котором русские солдаты варили себе кашу. 6. Фитиль погас, и бомба не взорвалась. 7. Пётр Кошка был смелым, бесстрашным и отважным бойцом. 8. Он спас жизнь многим русским солдатам. 9. Памятник главнокомандующему Владимиру Корнилову и спасшему его Петру Кошке установлен на Малаховом кургане, а монумент герою-матросу стоит на улице Героев Севастополя (остановка «Матрос Кошка», Нахимовский район) [4].

Беседа по тексту:

- О чём рассказывается в тексте?
- О подвигах героев Крымской войны.
- О ком говорится в тексте?
- О матросе Петре Кошке и о главнокомандующем обороной Севастополя Владимире Корнилове.
- Какой подвиг совершил матрос Пётр Кошка?
- Матрос Кошка спас жизнь В. Корнилову, выбросив бомбу, упавшую главнокомандующему под ноги во время боевых действий Крымской войны.
- Каким образом увековечена память героев Крымской войны?
- На Малаховом кургане и на остановке «Матрос Кошка» установлены памятники.

Вопросы по теме:

1. Какие ещё памятники в Севастополе, посвящённые героям Крымской войны, вы знаете?
 - Памятник Казарскому, памятник затопленным кораблям, Э. И. Тотлебину (исторический бульвар), Л. Г. Корнилову (Малахов курган), Владимирский собор — усыпальница четырёх адмиралов.

2. Какие улицы, названные в честь героев Крымской войны, находятся в нашем городе?

— *Улица Павла Нахимова, Коли Пищенко (Нахимовский район), П. М. Кошки, В. И. Истомина, Л. Г. Корнилова, Л. Н. Толстого.*

Задание 1. Какие предложения называются распространёнными, а какие — нераспространёнными? Приведите примеры из текста.

Задание 2. Какие члены предложения называются главными, а какие — второстепенными? Приведите примеры из текста.

Упражнение 4. Прочитайте строки из стихотворения «Севастополь останется русским!» А. М. Городницкого [2].

*Пахнет дымом от павших знамён,
Мало проку от битвы жестокой.
Сдан последний вчера бастион,
И вступают враги в Севастополь.
И израненный молвит солдат,
Спотыкаясь на каменном спуске:
— Этот город вернётся назад —
Севастополь останется русским! [2]*

Беседа по тексту:

— Какие эмоции и чувства возникают у вас после прочтения этих строк?

— *Чувство гордости за русский народ, который до последнего отстаивал город Севастополь.*

— Что помогало солдатам в военное время не сдаваться?

— *Вера в победу и русский дух.*

Задание 1. Найдите в тексте стилистические фигуры.

Задание 2. Определите тип речи представленного фрагмента.

Тема «Имя существительное».

Упражнение 5. Перед вами фотография, на которой изображён памятник Эдуарду Ивановичу Тотлебену. Прочитайте текст об известном русском генерале и военном инженере.



Во времена Крымской войны (1853—1856 года) главным инженером был Эдуард Иванович Тотлѐбен. Оборона Севастополя не могла обойтись без надёжных укреплений и сооружений, которые защищали бы от нападения врага. Генерал разработал до мельчайших деталей все схемы, планы траншей, дорог, бастионов. Благодаря оборонительным сооружениям инженера Тотлѐбена советская армия была защищена и во времена Великой Отечественной войны.

Э. И. Тотлѐбену установлен памятник на подъѐме от площади Ушакова к Историческому бульвару, где находится панорама «Оборона Севастополя». В доме, где проживал Тотлѐбен, в центре города, на улице Ленина, сегодня работает музей истории Черноморского флота России [7].

Беседа по тексту:

- О ком говорится в тексте?
- Об Эдуарде Ивановиче Тотлебене.
- Кем был Э. И. Тотлебен?
- Главным инженером и генералом в Крымскую войну.
- Чем он занимался?
- Чертил планы, схемы бастионов и траншей города для защиты от врага.
- Где установлен памятник Э. И. Тотлебену?
- На подъѐме от площади Ушакова к Историческому бульвару, где находится панорама «Оборона Севастополя».
- Что находится в доме, где проживал Э. И. Тотлебен?
- Музей истории Черноморского флота России.

Задание 1. Озаглавьте текст. Определите тип речи.

Задание 2. Спишите первый абзац. Определите склонение и падеж всех существительных.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что одним из эффективных средств воспитания патриотизма у учащихся основной школы является краеведческий материал. Большие возможности для воспитания у школьников патриотических качеств посредством краеведческого материала предоставляют уроки русского языка. На этих уроках можно широко использовать тексты, составленные на основе краеведческого материала, дополнив их различными языковыми заданиями. Источником для создания краеведческих текстов служат книги об истории, культуре и традициях родного края.

Литература

1. Гайворонская, Н. И. Краеведение в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 7. С. 49—52.
2. Городницкий, А. М. Севастополь останется русским! [Электронный ресурс]. URL: <http://russia-west.ru/viewtopic.php?id=4309>
3. Маношин, И. С. Июль 1942 года. Падение Севастополя [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=176276&p=1>
4. Памятник матросу Кошке в Севастополе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sevgid.ru/monuments/koshka.htm>
5. Питинова, Т. Г. Изучение родного края // Начальная школа. 2006. № 11. С. 86—89.
6. Подвиг матроса Ивана Голубца [Электронный ресурс]. URL: http://jalita.com/guidebook/sevastopol/bay/golubets_hero.shtml
7. Тотлебен Эдуард Иванович [Электронный ресурс]. URL: http://www.hrono.ru/biograf/bio_t/totleben_ei.php

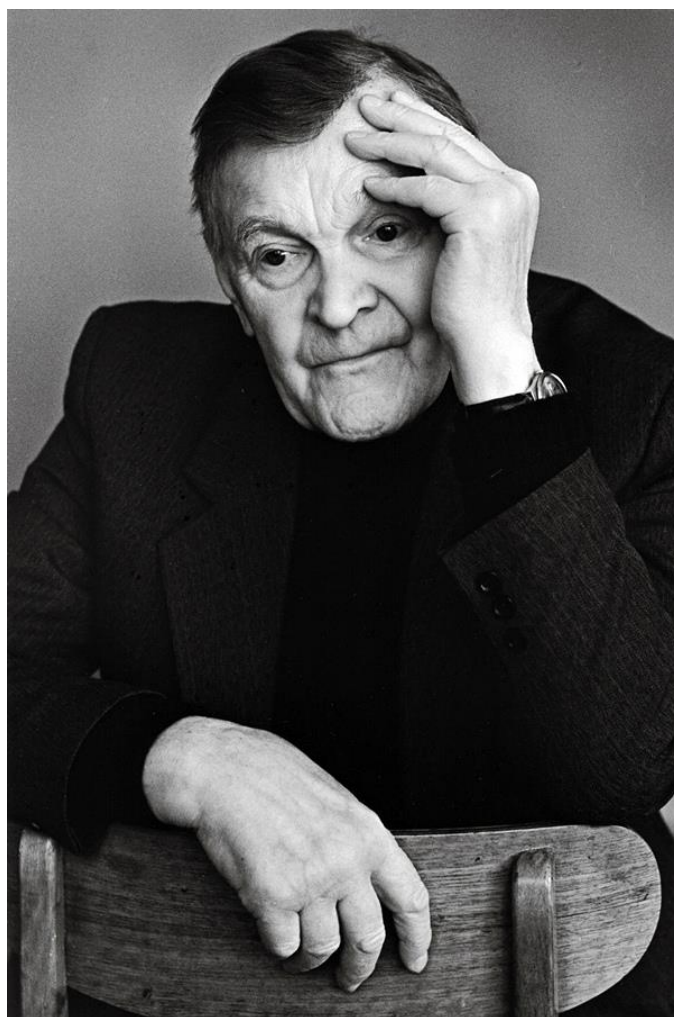
***Работа выполнена под руководством Е. В. Хоменко, доцента, кандидата педагогических наук, доцента кафедры «Русский язык и русская литература» Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета (Севастополь).**

~



«ВСЕ МЫ ВЫШЛИ ИЗ БОНДАРЕВСКИХ „БАТАЛЬОНОВ...”»

Василь Быков



Юрий Васильевич Бондарев
(15 марта 1924 — 29 марта 2020)

Писатель-классик новейшего времени, поистине народный писатель. Дебютировал в 1949 году публикацией рассказов в журналах «Огонёк», «Смена» и «Октябрь». Первая фронтовая повесть «Батальоны просят огня» (1957). Затем «Последние залпы», «Тишина» и «Двое», наконец, вышедший в 1970 году, уже классический «Горячий снег»... В 70-е гг. Юрий Бондарев обратился к теме интеллигенции, определяющей многие позиции в обществе времён застоя. Тетралогия «Берег», «Выбор», «Игра» и «Искушение» стала бондаревским предощущением наступающего кризиса предперестроечного общества. В 90-е гг. опубликованы «Непротивление» и «Бермудский треугольник».

Книги Юрия Бондарева переведены на 85 языков.

С середины 1960-х гг. началась работа над сценариями художественных фильмов по произведениям Юрия Бондарева: киноэпопеей «Освобождение», кинокартинами «Последние залпы», «49 дней», двумя экранизациями романа «Тишина», позднее — «Горячий снег», «Берег», «Батальоны просят огня», «Выбор».

«От нас ушёл последний классик военной («лейтенантской») прозы...» — звучит сегодня с голубых экранов нашей страны в непростое для неё время. Боль этой утраты отозвалась в сердцах россиян особо.

Стать классиком для современников — удел немногих. Юрий Бондарев, по примеру своего героя, «давно усвоил, что на войне лишние слова — это пыль, заволакивающая порой истинное положение вещей». В его книгах о Великой Отечественной: «Горячий снег», «Тишина», «Батальоны просят огня» — лишних слов не было. Да и мог ли писатель, не понаслышке знакомый с той самой солдатской окопной правдой, выгрызавший по сантиметру родную землю у фашистов под Сталинградом, форсировавший Днепр, освобождавший Киев и города Чехословакии, дважды удостоенный медалями «За отвагу», — мог ли такой писатель не дорожить словами, когда говорил о самом главном?

Литературный дебют Юрия Бондарева состоялся в рубежном 1953 году. Рассказывая о войне, а потом — о драматичном поствоенном пути советской интеллигенции, писатель словно нёс в себе духовный посыл «оттепели» — не бояться говорить правду.

В его осмыслении войны было много от Льва Толстого (неслучайно роман 1996 года назван созвучно толстовскому учению — «Непротивление», а в 2013-ом Юрий Бондарев был удостоен литературной премии «Ясная поляна»). Писатель называл войну сумасшествием — и преклонялся перед лишённым патетики, простодушно-совестливым подвигом народа своей Родины.

Два месяца оставалось до 75-летия Великой Победы... Но мы будем читать с детьми книги писателя, всей семьей пересматривать снятые по его сценариям фильмы. И 9 мая 2020 года Юрий Бондарев встретит с нами — в строю сотен тысяч героев Бессмертного полка победителей.

Е. Е. Машкова

*Кандидат филологических наук,
Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова*

Юрий Бондарев писал и говорил:

«Работа над словом, поиски сюжета, конфликтов — суть познание, а не художественное упражнение. Автор познаёт и воспитывает себя, а затем — читателей».

«...несмотря на разномыслие конфликтующих сторон, страстно хотелось бы убедиться, что творческий человек не двоичен в позиции моральных правил, что литература не мания grandiosa, не клиника самолюбий, зависти и вражды и не суета сует».

«...писатель по-прежнему остаётся строителем самого хрупкого и самого высокого храма в мире — человеческой души, и нет более важного смысла в литературе, чем совершенствование человека. Без этого всякое художество и все философские формулы бессмысленны».

«Нам нет смысла разрушать старый мир до основания, нам не нужно вытаптывать просо, которое кто-то сеял, поливая поле своим потом, нам не надо при могучей помощи современных бульдозеров разрушать фундамент ещё непостроенного дворца, забыв о главной цели — о перепланировке этажей.

Нам нет нужды строить библейскую Вавилонскую башню для того, чтобы разрушить её или, вернее, увидеть её в саморазрушении, как несостоявшееся братство не понявших друг друга людей. <...> Мы против того, чтобы наш разум стал подвалом сознания, а сомнения — страстью. Человеку противопоказано быть подопытным кроликом, смиренно лежащим под лабораторным скальпелем истории. Мы, начав перестройку, хотим, чтобы нам открылась ещё непознанная прелесть природы, всего мира, событий, вещей, и хотим спасти народную культуру любой нации от несправедливого суда.

...Мы слишком хорошо знаем, что вкус этой единственной неповторимой жизни солон и горьковат, потому что с детства большинство людей цивилизации приучены к сладкому...».

«...великие качества человечности — любовь к жизни, ненависть к трусости, благородство, людское товарищество, ясная доброта — все эти нравственные качества возникают, прочно закладываются в детстве, а потом лишь шлифуются: время оттачивает и проверяет их».

~



**«ДЛЯ БЕССМЕРТНОЙ ДУШИ НУЖНО ТАКОЕ ЖЕ И ДЕЛО
БЕССМЕРТНОЕ...»**



Богатырёва (Модзолевская) Наталия Дмитриевна

(30 июня 1952 – 31 декабря 2019)

Кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры русской и зарубежной литературы

Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров, Россия),

преподаватель Вятского Духовного училища (г.Киров, Россия).

Область научных интересов: русская литература XIX века, проза Серебряного века, творчество Леонида Андреева, стиховедение, русская и западноевропейская экзистенциальная философия.

Автор книг и статей:

- *Поэтика прозы Леонида Андреева 1900-х–начала 1910-х гг. Saarbrücken: LAP Publishing, 2011;*
- *Поэтика прозы Леонида Андреева (формы выражения авторской позиции). Киров, 2011;*

- *Автор и герой в прозе Л. Андреева 1907–1911 годов.* Киров, 1999;
- *Авторское начало в романе Л. Андреева Сашка Жегулев.* Киров, 1999;
- *Гаршинское в творчестве Л. Андреева // Русский человек на изломе эпох в отечественной литературе : сб. ст. по материалам междунар. лит.-образов. форума.* Киров, 2007. С. 41–47;
- *Экзистенциальный контекст ранних дневников Леонида Андреева // II международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы».* Гранада, 8–10 сент. 2010 г. : к 55-летию преподавания рус. яз. в Испании : докл. и сообщ. Мадрид, 2010. Т. 2. С. 1616–1619;
- *«Быт и бытие в пьесах А. П. Чехова и Леонида Андреева («Дядя Ваня» – «Профессор Сторицын») // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика».* 2014. Т. 14. Вып. 4. С. 84–89;
- *Иго войны» Леонида Андреева (эволюция экзистенциального опыта героя) // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. 2015. С. 70–76;*
- *Философская природа морали в драмах Леонида Андреева и Альбера Камю (экзистенциальный аспект) // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2015. № 6. С. 113–116;
- *К вопросу о религиозно-философском контексте повести Леонида Андреева «Иго войны» // Проблемы истории, филологии, культуры.* 2016. №1. С. 355–362 .

«Мама очень любила жизнь. И этой любви как-то хватало на всех», – суть этих слов не только родные, но и все близкие, друзья, коллеги Наталии Дмитриевны Богатырёвой возведут в непререкаемый закон, ориентир её жизни. Любить жизнь – любить тех, кто в ней: слушать, слышать, разделять, понимать, прощать, делать. Каждый чувствовал тепло при сближении с этим человеком: на университетской лекции, на конференции, при случайной встрече в Кирове, Орле, Москве, Петербурге, просто на прогулке в парке или в мирном домашнем общении с чаепитием. Не рядовые, не случайные факты в этом ряду и приглашение на свадьбу, и просьба посоветоваться, прийти в гости, и беседы по телефону. Что это? Зачем? – Чтобы дорогой человек осветил малый мир своим прибытием, сделал полнее и теплее существование. А можно (и должно) сказать – чтобы привнес в тревожащееся существование чаемую высоту бытия.

Философичность, углубленность, возвышенность, опыт, мудрость, «женский логос» – по-разному можно назвать отличительную черту родного человека, дорогого учителя, коллеги, друга. И неизменно рядом с её образом, просто обязательны для него – душевное богатство, щедрость, скромность,

чувство правды. Это невозможно возможное сочетание было не единожды в мире. Было и совсем рядом с нами. Оно проявлялось во всём.

В университетской среде для каждого своим, неизменно строгим и любимым, «классным» (потому что «справедливым», «требовательным», «знающим» и «чрезвычайно добрым») преподавателем была Наталия Дмитриевна. Те, кто пропускали ее занятия по «Введению в литературоведение», творчеству Гончарова, Тургенева, Достоевского, позже вспоминали: почему-то «совесть не на месте», «стыдно как-то отчего-то». А те, кто присутствовал, замечали: лекции Наталии Дмитриевны – поэзия. Ведь в объёмной истории литературы нельзя остаться равнодушным к тем, о ком рассказано с любовью.

Однажды, когда доцента Богатырёву попросили дать интервью для факультетской газеты о будущем литературоведения, с улыбкой она ответила: «Преподавателю провинциального вуза говорить о будущем?!». Однако свой честный, поистине академический ответ она дала. И отчасти понимаешь, отчего так красив слог, так свободна и притягательна мысль: в личной библиотеке Наталии Дмитриевны – полные и авторитетные собрания сочинений, классические и неклассические труды по философии, литературоведению, издания на иностранных языках. И многие – с заметками, карандашными подчёркиваниями, с закладками. Эта библиотека собиралась по крупицам на протяжении многих лет – нет вложения ценнее и долговечнее, чем книги. А на рабочем столе – тетради со студенческими работами, конспекты, ровным почерком написанные... Наталия Дмитриевна вдохновенно готовилась к занятиям, учила, делилась любовью к слову и тексту практически до последнего дня, и её дети, друзья, ученики знают, что эта любовь останется с ними, вместе с памятью о ней.

Нельзя, конечно, было не ощутить чуткую «академичность» дорогого учителя. Научное творчество Наталии Дмитриевны раскрывало её в чистой полноте. Ей была близка методология А. П. Скафтымова, Г. Б. Курляндской, Л. Н. Афолина, Л. А. Смирновой – метров, признанных мастеров небезучастной, нравственной, «эстетико-философской» направленности в познании художественной литературы. В согласии с «этико-эстетическими» открытиями сама Наталия Дмитриевна развивала и любимое андрееведение. Сколько деликатности в обращении с текстом, тончайшей объективности и филологического изящества, исходящих от непререкаемого скафтымовского принципа «честного чтения», хранят работы учёного, посвящённые раскрытию великой тайны творений «любимцев» – Леонида Андреева и Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова: «Бытийный план финалов пьес Чехова и Андреева оказывается вновь созвучным в своей экзистенциальной

трагедийности. Фигура Сторицына вырастает до подлинной трагичности именно в финале. Если его романтические монологи (особенно во втором акте) неизбежно приобретали оттенок высокопарной «красивости» в атмосфере «неподлинного бытия», то верность высокому идеалу до «полной гибели всерьёз» заставляет по-новому воспринимать подзаголовок пьесы – «Нетленное». Звучавший диссонансом в развёртывании сюжета, он высвечивается особым смыслом в момент гибели протагониста в финале. Земную жизнь нельзя преобразовать, но можно выйти за пределы этого мира. Поэтому финалы являют собой попытку «трансцендирования»: усилие прорваться из безнадёжной повседневности к высокому, «нетленному». У Чехова – через монолог Сони о небе, вере и божественной награде за земные труды. У Андреева – через избавление от невыносимого давления «хамской» среды» (Богатырева Н.Д. *Быт и бытие в пьесах А. П. Чехова и Леонида Андреева («Дядя Ваня» – «Профессор Сторицын» // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика». 2014. Т. 14. Вып. 4. С. 88).* Потому глубоко просто, как пережитое, звучит и научное, и личное предчувствие: «Думаю, для Андреева небеса не пусты».

Наталия Дмитриевна ушла тихо, скромно, в самый канун любимого праздника – Нового года. Ушла незаменимым, обаятельным, в высшей степени редким в сем мире человеком великой души, великого сердца. В жизни родных, близких, друзей, коллег оставила она бессмертный благодарный след. Её огромная любовь к жизни осталась с нами. Остался и завет: «Для бессмертной души нужно такое же и дело бессмертное, как она сама. И дело это – бесконечное совершенствование себя и мира – и дано ей».

Скорбим, помним, любим.

**Родные, близкие, друзья, студенты-выпускники,
кафедра русской и зарубежной литературы и методики обучения
Вятского государственного университета,
Вятское Духовное училище**



Авторам



Приём материалов

в очередной номер № 2 (13) за 2020 год

журнала

«Гуманитарная парадигма»

проводится

до 20 июня 2020 года.

Приглашаем к сотрудничеству специалистов-гуманитариев — учёных, исследователей, докторантов и аспирантов, студентов и магистрантов, работников культурной и просветительской сфер, представителей творческой интеллигенции.

Наш журнал:

- научно-аналитический,
- практико-методологический,
- литературно-творческий.

