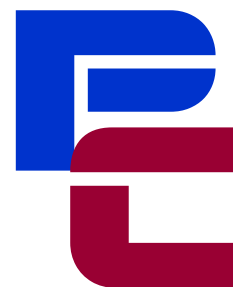




РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ. Вып. 14 (20). 2026



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

Выпуск 14 (20)

- **Федор Глинка
в истории и культуре
России**
- **Художественная
словесность
в современном
культурном
пространстве**
- **Культура Тверского
края и современное
общество**
- **Литература и искусство
в диалоге культур**



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

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

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

Сборник научных трудов

Выпуск 14 (20)

Тверь 2026

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

**ФЕДОР ГЛИНКА В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ
РОССИИ. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЛОВЕСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ. КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ
И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО. ЛИТЕРАТУРА
И ИСКУССТВО В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР**

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

Рецензент:
доктор филологических наук, профессор А.А. Богатырев
(ФГАОУ ВО Национальный исследовательский технологический университет
«МИСИС», Москва)

Р 60 **Родная словесность в современном культурном и образова-
тельном пространстве:** сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. — Тверь:
Твер. гос. ун-т, 2026. — Вып. 14 (20). — 155 с.
ISBN 978-5-7609-2136-9

Очередной сборник серии «Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве» включает исследования по теории и истории отечественной словесности, материалы, посвященные истории и перспективам развития Тверского края, исследования по проблеме диалога культур и интеграции искусств в формировании поликультурной личности.

Материалы сборника адресованы преподавателям и студентам педагогических факультетов университетов и педагогических колледжей, аспирантам, школьным учителям.

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

ISBN 978-5-7609-2136-9

© Коллектив авторов, текст, 2026
© Е.Г. Милюгина, составление, редакция,
дизайн, 2026
© ФГБОУ ВО «Тверской государственный
университет», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ФЕДОР ГЛИНКА

В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОССИИ

<i>Н.В. Деверилина.</i> Духовщинские Глинки из усадьбы Сутоки: к истории родословной	7
<i>А.О. Дроздова.</i> Концепт детства в поэмах Ф.Н. Глинки «Дева карельских лесов» и «Таинственная капля. Народное предание»	14
<i>И.Н. Юдкин-Рипун.</i> Семантический синкретизм лексики в поэме Ф.Н. Глинки «Таинственная капля»	21
<i>Н.С. Лебедева.</i> Ф.Н. Глинка в трактире Гальяни	25
<i>Н.В. Деверилина.</i> Документы Смоленского архива о М.И. Глинке и его окружении	31
<i>Т.С. Орлова.</i> Музыкальные перекрестки: наследие М.И. Глинки в русской культуре	39

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЛОВЕСНОСТЬ

В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>В.В. Кузнецов.</i> Некоторые особенности языка Жития Ефрема Новоторжского (краткая редакция)	43
<i>М.В. Комин.</i> Особенности образа православного священнослужителя в прозе Владислава Крапивина	53
<i>К.А. Беглецова.</i> Археосюжет инициации в романе «Лолита» и повести «Волшебник» В.В. Набокова	60
<i>А.В. Кудряшова.</i> Мотивы кукольности и животности в романе В.В. Набокова «Камера обскура»	65
<i>А.Е. Ефименко.</i> «Двое» Ю.В. Бондарева: проблема жанровой принадлежности	69
<i>В.В. Калмыкова.</i> Автокомментарий как разновидность метатекста в сборнике Сергея Надеева «Игры на воздухе. Из пяти книг»	73
<i>К.Н. Курков, М.Г. Ракитина.</i> Роман Курбана Саида «Али и Нино» глазами историка, или еще раз к вопросу об авторстве	82
<i>А.В. Хотулева.</i> Влияние японской литературной традиции на тайваньскую словесность	90
<i>В.С. Опольская, И.А. Чепикова.</i> Память как феномен в лингвистическом дискурсе: типология и речевая реализация	96

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

- Т.М. Карпухина.* «Таня с Пролетарки»: жизнь и творчество
Т.А. Устиновой 102
- А.А. Желагина.* Формирование эстетического отношения обучающихся к родному краю в процессе знакомства с жизнью и творчеством Н.П. Богданова-Бельского 108
- А.А. Паранина.* Феномен региональной идентичности младших школьников в современных научно-педагогических исследованиях 116

ЛИТЕРАТУРА И ИСКУССТВО В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

- М.С. Филимонова.* Творческое мышление начинающих художников: проблема дефиниции 121
- Е.А. Глазкова.* Формирование проектной культуры начинающих художников: методика «Золотая рыбка» 126
- А.С. Кузьмина.* Развитие ассоциативно-образного мышления юных художников посредством импровизации 131
- А.П. Петелина, Ю.А. Корпусова.* Понятие *цветовосприятие* в современной научной и методической литературе 136
- А. Иванова.* Формирование способности начинающих художников к эстетической оценке в процессе знакомства с творчеством И.К. Айвазовского 140
- А.С. Кузьмина.* Понятие *личностные качества начинающих художников* в научно-педагогических исследованиях 145
- А.К. Кравченко.* Влияние семейных музыкальных традиций на становление творческой личности Т. А. Докшицера 150

ФЕДОР ГЛИНКА В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОССИИ

ДУХОВЩИНСКИЕ ГЛИНКИ ИЗ УСАДЬБЫ СУТОКИ: К ИСТОРИИ РОДОСЛОВНОЙ

Н.В. Деверилина

Смоленское областное краеведческое общество, Смоленск, Россия

В статье рассматривается история усадьбы Сутоки, принадлежавшей Глинкам. На основе архивных документов уточняются сведения о семье Федора Николаевича Глинки.

Ключевые слова: Сутоки, Глинки, род, наследство.

Духовщинские Глинки — обширная ветвь рода, записанного в 6-ю часть Смоленской родословной книги как древнее дворянство. Присягнув в 1654 г. царю Алексею Михайловичу, окончательно присоединившему исконно русский город Смоленск к России, Глинки стали служить в полку Смоленской шляхты, потом в армейских полках. Среди Глинок было немало блестящих офицеров, получивших высокие награды за проявленные в сражениях мужество и храбрость. Многие из Глинок успешно управляли сельским хозяйством в своих поместьях. За высокие нравственные качества, достоинство, безупречность и честь им доверяли должности по выборам в дворянское управление, земство и другие структуры. В роду смоленских Глинок — губернаторы, уездные предводители дворянства, офицеры, земские деятели, врачи, учителя.

Духовщинская ветвь рода Глинок дала Отечеству таких достойных сынов, как петербургский гражданский губернатор Дмитрий Федорович (1749–1808), ученый, доктор минералогии и геологии Сергей Федорович (1855–1933), писатель, переводчик, профессор Григорий Андреевич (1776–1818), профессор, заслуженный деятель науки, крупный специалист в области химии Николай Леонидович (1882–1965), каменец-подольский губернатор Василий Матвеевич (1836–1902), профессор, один из основоположников отечественного почвоведения Константин Дмитриевич (1867–1927) и др. [11]. В этом блестящем ряду Глинок — сыновья Николая Ильича Глинки из Суток: Федор, Сергей, Григо-

рий, Иван [11, с. 119–121]. От первого Глинки, Якова Яковлевича, который стал основателем русской ветви рода, минуло несколько поколений. И Федор Николаевич Глинка с братьями и сестрой стали представителями шестого поколения смоленских Глинок.

Цель данной публикации — описать историю усадьбы Глинок Сутоки и уточнить родословие духовщинских Глинок на основе сведений из метрических книг, поскольку в известных источниках имеются разночтения.

Сегодня Сутоки относятся к тем усадьбам, которые исчезли с карты Смоленщины. Между тем у Суток история, которой можно гордиться. Именно здесь находилось родовое гнездо Глинок, давших плеяду верных сынов Отечества, защищавших его с оружием в руках.

Сутоки долгое время принадлежали Каховским. Владельческая усадьба и село при речке Лазнице располагались в 11 верстах от Духовщины и в 8 верстах от Чижева, родины светлейшего князя Г.А. Потемкина. Сутоки находились во владении Каховских еще по «королевским привилегиям». В начале XVII века Сутоками владел Иван Каховский, кроме того, в Смоленском уезде «ему принадлежали полдеревни Осташевки, деревня Безнешна, пустошь Тебекина, починок Смородинка да в Бережнянском стане деревня Белый Холм, деревня Гусинец, деревня Сутоки, деревня Полушина» [1, л. 1].

От Ивана имение по наследству было «справлено» за сыном Александром, после кончины которого его вдова Кристина Данильевна в 1722 г. передала права на усадьбу (свою четвертую часть) сыну Федору Александровичу Каховскому, который, как и его мать, стал наследником, получив $\frac{3}{4}$ имения Александра Ивановича. Других наследников не оказалось, поскольку сын его, Павел Александрович, к тому времени умер, а третий сын, Андрей Александрович, ушел в монастырь. В то время в Сутоках было «4 двора крестьянских, пашни и во всяких уях две волоки» [1, л. 19].

У Федора Каховского, деда Федора Николаевича Глинки, нам известны сын Яков и три дочери: Авдотья вышла замуж за Азанчевского, Февронья — за Корбутовского, Марья — за Лесли. Сутоки отошли к Якову Федоровичу Каховскому, у которого были две дочери: Татьяна, в замужестве за подпоручиком Пенским, и Анна, мужем которой стал капитан Николай Ильич Глинка [1, л. 4]. Авдотье и Марье досталась в Смоленском уезде в Бережнянском стане деревня Волчейка «с двором помещиковым со всяким ... гуменным помещичьим и крестьянским строением и с написанным в оной покойным родителем нашим Федором Каховским податной переписи крестьян с семействами с мужским и женским полем ..., пахотной и непахотной землей, лесы и сенные покосы и со всеми угоды» [1, л. 22]. Позже Авдотья Азанчевская ушла в Осташковский Знаменский монастырь и племянницам своим, Анне Яковлевне Глинка и Татьяне Яковлевне Пенской, оставила свою часть имения.

После кончины Федора Александровича Нечуй-Каховского 17 мая 1770 г. в возрасте 75 лет в Сутоках стали жить его внучка Анна Яковлевна с мужем отставным капитаном Николаем Ильичем Глинкой (1748–1797). В 1783 г. капи-

танша Анна Яковлевна Глинка била челом с прошением отказать за ней владения. Она писала: «1775 августа 20 сестра моя Татьяна дала мне, Анне, раздельную запись в селе Сутоки, дом со всеми угодьями, надворными людьми» [1, л. 79].

Напомним известный факт о посещении в июне 1780 г. глинкинского владения императрицей Екатериной II, ее встречу с патриархом рода Григорием Андреевичем Глинкой, родителями Федора Николаевича и другими родными, запись детей Николая и Сергея в кадетский корпус, а Василия — в Пажеский корпус [5, с. 32–38].

Безмятежную жизнь, мирные хозяйственные заботы и красоту природы в Сутоках накануне войны 1812 г. Ф.Н. Глинка отразил в форме письма к другу: «У нас также великая деятельность: настал сенокос! — Не знаю, отчего уборка сена нравится мне более всех деревенских работ». Поэтически описав время посева, уборки урожая, Глинка отдает предпочтение сенокосу: «Время сенокоса ... пленяет глаза, услаждает обоняние и питает мечты». Он любит окрестностями Суток, восхищается природой: «Зной угасал, солнце низко уже склонялось за горизонт, полшара его скрылось за лес, который в виде синеющей стены темнел на западе, но остальные лучи, в образе половинного венца, сверкали еще из-за деревьев тихо, колеблясь в полупрозрачных зыбях вечерних сумерков» [7, с. 311].

Именно в Сутоках Федор Николаевич сделал записи от 10 мая, 18, 19 июля, 4 августа 1812 г., описывая предчувствие беды и затем Смоленское сражение; позже они вошли в «Письма русского офицера» [6, с. 7–9].

Финансовая сторона жизни сыновей Николая Ильича, и без того не отличавшихся богатством, значительно ухудшилась за время войны 1812 г. Сутоки постигла печальная участь большого числа местных усадеб, разоренных и сожженных наполеоновскими захватчиками. Прапорщик Василий Николаевич Глинка не за себя, а за братьев Ивана и Федора обращался за помощью в благотворительную организацию под названием «Сословие попечителей призрения разоренных в 1812 г.». Он писал, что имение Ивана в сельце Покровском с 30 душами крестьян и Федора в селе Сутоки Духовщинского уезда с 36 крестьянами совершенно разорены, всё имущество истреблено, хлеб истоптан. Рогатый скот и лошади, господские и крестьянские, забраны неприятелем: «Истинная потеря состоит ... брата моего Ивана в пяти тысячах четырехста рубрах. А брата моего Федора со всем истребленным строением его на десять тысяч шестьсот семьдесят пять рублей» [10, л. 191–193]. Помощь была оказана, но в более скромных размерах.

Посетив в 1834 г. свою родину Сутоки, Сергей Николаевич Глинка вспоминал: «...я видел следы праотцов моих; я видел липы, вязы и дубы, насажденные рукой моего прадеда по матери Федора Александровича Каховского. Я сидел под сенью этих деревьев, осенявших некогда юными и роскошными ветвями своими веселые кружки пировавших друзей и родных, а теперь грустно, уныло отживающих в одиночестве безмолвном. Я сидел под ними, вслушивался в минувшее и вспоминал, что прадед мой был радушным патриархом родных,

другом бедных, примирителем соседей по спорам поземельным, посаженным отцом, восприемником [5, л. 7–8].

Оставил Сергей Николаевич добрые слова и о своем отце, Николае Ильиче Глинке, заботливом родителе и примерном хозяине: «Он жил без спеси и без чванства, в мире с самим собой и со всеми ... Домоводство цвело изобилием, под животворным надзором хозяйским», «всё сутокское славилось в Смоленске и отправлялось в Петербург» [5, с. 9, 10]. Николаю Ильичу доверяло местное дворянство: он с 1782 по 1785 г. был земским исправником, владел 185 душами мужского полу [3, л. 83].

Впоследствии Сутоки были проданы, но Ф.Н. Глинка не забывал родные места. Известно, что в 1865 г. действительный тайный советник Ф.Н. Глинка пожертвовал 275 рублей на исправление ветхостей храма в селе Сутоки. Когда же в 1909 г. деревянный храм сгорел, то в Сутоках был выстроен каменный, отличавшийся красотой архитектуры; на его сооружение пожертвовал средства (среди других) протоиерей Иоанн Кронштадтский. До наших дней храм не сохранился, село перестало существовать в 1969 г.

За рамками данной статьи остались истории других усадеб братьев Глинок: Покровское, Белый Холм, Вошкино, Сомово; это предмет другого исследования.

Обращение к архивным источникам дает возможность уточнить сведения о рождении детей Николая Ильича Глинка.

Родословная роспись Глинок в известном справочнике Лобанова-Ростовского показывает в семье Николая Ильича Глинка 8 детей: это Егор, умерший в молодости, Василий (род. 1775), Сергей (род. 1776), Иван (род. 1777), Николай (род. 1778), Григорий (род. 1780), Варвара (род. 1782), Федор (род. 1788) [9, л. 132].

В родословной росписи книги «Смоленские Глинки» есть упоминание о еще одном сыне Николая Ильича, Алексее [11, л. 118]. Приведем полностью выписки из метрической книги церкви Вознесения села Сутоки Бережнянского стана Духовщинского уезда Смоленской губернии.

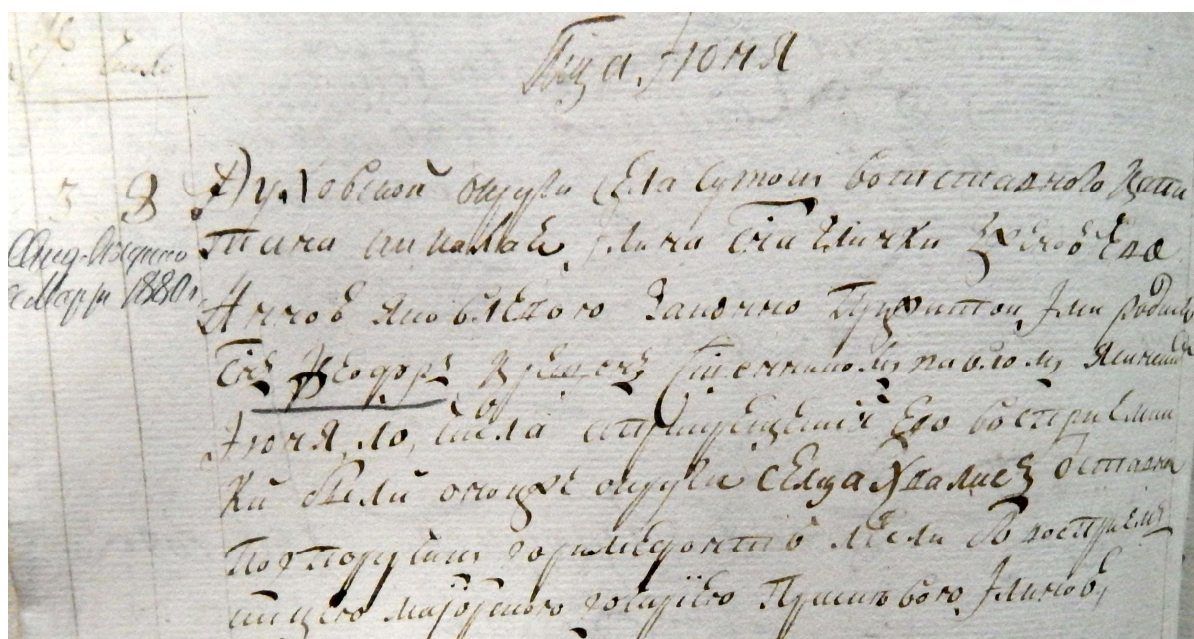
Георгий Николаевич Глинка родился 26 ноября 1772 г. в сельце Сутоки у отставного капитана Николая Ильина сына Глинка с женой его Анной Яковлевной. Крещен священником Карпом Четыркиным. Восприемниками младенца от купели при крещении были смоленской шляхты полковник Григорий Андреевич Глинка и жена капитана Анна Федоровна [2, л. 73 об.].

Василий Николаевич Глинка родился 30 января 1774 г. Крещен священником Карпом Четыркиным. Восприемники — полковник Михайла Лебедев, поручица Наталия Глинка [2, л. 83].

Сергей Николаевич Глинка в «Записках» указывает, что родился 5 июля 1776 г. [5, с. 7], но согласно метрической книге церкви села Сутоки он родился 5 июля 1775 г. Крещен священником Карпом Четыркиным. Восприемники — д. Шатихиной отставной майор Михаил Григорьевич Лебедев и села Красноселья жена полковника Наталия Глинка [2, л. 92]. См. ил. 1

дату рождения Федора Глинки — 1786 г. Однако он ошибочно указал фамилию матери — Шаховская: на самом деле, как видно из документов, Анна Яковлевна до замужества носила фамилию Каховская (1757–1802).

Федор Николаевич Глинка родился 8 июня 1786 г. Крещен в Вознесенском храме села Сутоки священником Павлом Ясинским 10 июня. Восприемники — «оной же округи села Хвалис отставной подпоручик Дормидонт Лесли и майорская дочь Прасковья Ильинична» [2, л. 184 об.] (в метрической книге имеется приписка: свидетельство выдано 4.03.1880, т.е. после смерти Федора Николаевича 11.02.1880). См. ил. 2.



Ил. 2. Запись о рождении Федора Глинки от 8 июня 1786 г.

Федор был самым младшим сыном Глинок. Когда мальчику исполнилось 11 лет, умер его отец Николай Ильич Глинка «от обложной болезни с покаянием», это случилось 13 мая 1797 г., ему было, как указано в метрической книге Вознесенской церкви, 49 лет [2, л. 254]. Лишь на пять лет пережила его супруга Анна Яковлевна. В 16 лет Федор Глинка остался полным сиротой.

Кто были названные крёстные Федора Николаевича? Прасковья Ильинична (1766 — после 1786) — тетушка Глинки, родная сестра отца. Дормидонт Николаевич Лесли (1755 — ок. 1842) — отставной поручик, титулярный советник; в 1785–1788 гг. был заседателем в Духовщинском суде; владел в сельце Фалисы, деревне Ботиной, пустоши Устиновке землей более 1390 десятин. Лесли были близки с Каховскими. Это подтверждается, в частности, тем, что крёстной Дормидонта Николаевича Лесли была жена полковника Мария Ивановна Каховская.

Несколько слов о восприемниках других детей Глинок, ведь они входили в самый близкий круг семьи. Григорий Андреевич Глинка — прадед потомства, Наталия Григорьевна Глинка — бабушка, жена Ильи Григорьевича. Родственниками были и упомянутые Михаил Григорьевич Лебедев и Стефан Федорович

Кашталинский. Про Лебедевых отметим, что они были очень близки Глинкам. Николай Петрович Лебедев, генерал-лейтенант, руководитель Смоленского ополчения в Отечественную войну 1812 года, приходился двоюродным дядей Федору Николаевичу, его братьям, сестре. Родственникам Лебедевым посвятил страницы своих «Записок» С.Н. Глинка [5, с. 25–31]. Недавно в деревне Третьяково Духовщинского района (бывшей усадьбе Лебедевых) краеведы установили памятный камень в честь Николая Петровича Лебедева и всех ратников Смоленского ополчения.

В метрической книге церкви села Сутоки записей о рождении сыновей Николая Ильича Алексея (это еще один сын, которого нет в книге Лобанова-Ростовского) и Григория не обнаружено, вероятно, их крестили в иных храмах.

Главным своим долгом Глинки считали не стяжание богатств и почестей, а защиту Отечества. Сергей Николаевич, как известно, стал первым ратником московского ополчения. Григорий Николаевич воевал, был ранен, участвовал в сражениях в Смоленске и на Бородинском поле. Иван Николаевич отличился при установлении Соловьевой переправы через Днепр. Федор Николаевич был адъютантом графа Милорадовича, участвовал во всех главнейших битвах с Наполеоном, имел высокие награды [11, с. 115–121].

Изучение истории рода помогает понять лучше историю эпохи, дает примеры беззаветного служения Отечеству.

Список литературы и источников

1. Государственный архив Смоленской области (ГАСО). Ф. 29. Оп. 2. Д. 145.
2. ГАСО. Ф. 48. Оп. 1. Ч. 1. Д. 191. ОЦ.
3. ГАСО. Ф. 219. Оп. 1. Д. 6.
4. ГАСО. Ф. 501. Оп. 1. Д. 6. Л. 83.
5. Глинка С.Н. Записки. М.: Захаров, 2004. 464 с. (Биография и мемуары).
6. Глинка Ф.Н. Письма русского офицера. М.: Воениздат, 1987. 381,[2] с., [10] л. ил.
7. Глинка Ф.Н. Письма к другу / сост., вступ. ст. и коммент. В.П. Зверева. М.: Современник, 1990. 559 с., порт. (Б-ка любителей российской словесности. Из литературного наследия).
8. Жизневский А.К. Федор Николаевич Глинка. Тверь: тип. Губ. правления, 1890. 31 с.
9. Лобанов-Ростовский А.Б. Русская родословная книга. СПб.: тип. А.С. Суворина, 1895. Т. 1. Л. 132.
10. Российский государственный исторический архив. Ф. 1309. Оп. 1. Д. 73.
11. Федоров Б., Деверилина Н., Королева Т. Смоленские Глинки. 350 лет на службе России. 1654–2004. Родословная рода Глинок и потомков сестер М.И. Глинки. М.: Гареева, 2004. 304 с. (Историческая библиотека Б.Г. Федорова; кн. 5).

Об авторе: ДЕВЕРИЛИНА Надежда Владимировна, заслуженный работник культуры РФ, заместитель председателя Смоленского областного краеведческого общества, советник Министерства культуры и туризма Смоленской области. e-mail: NDeverilina@yandex.ru

КОНЦЕПТ ДЕТСТВА В ПОЭМАХ Ф.Н. ГЛИНКИ «ДЕВА КАРЕЛЬСКИХ ЛЕСОВ» И «ТАИНСТВЕННАЯ КАПЛЯ. НАРОДНОЕ ПРЕДАНИЕ»

А.О. Дроздова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия

В статье раскрываются основные черты концепта «детское» на материале поэм Ф.Н. Глинки «Дева карельских лесов» и «Таинственная капля. Народное предание». На основе анализа творчества Глинки в контексте русской литературы романтизма выявлены преемственность, традиционные черты образов матери и ребенка и авторские смыслы, дополняющие и наделяющие особенным функционированием «детское» в поэмах. По мнению Глинки, в концепт «детство» включены роли ребенка как спасителя человечества, продолжателя рода и носителя одновременно ангельской чистоты и врожденного повреждения греховного, которое до времени взросления не тяготит ребенка. Раскрываются роли матери и отца как важнейших образов, модулирующих будущее ребенка. Одновременно с этим проблема воспитания ребенка влияет на судьбу не только конкретной личности, но и всего человечества.

Ключевые слова: *концепт детства, образ матери, библейский архетип, романтическая традиция.*

Вопросы о сущности феномена детства, размышления о понятии детского возраста, противоречивые взгляды на определение природы детства (биологической или культурно-исторической) возникали в отечественной литературе с разной степенью углубленности еще в древнерусских летописях и агиографических источниках [4, с. 228–232]. Впоследствии эти взгляды претерпевали значимые изменения, иногда полностью противореча предыдущему этапу, а в некоторых случаях литературные деятели, напротив, признавали идеи предшественников с обращением на несколько «шагов» назад.

Ф.Н. Глинка хоть и не целенаправленно, но все-таки достаточно подробно изобразил образ ребенка. Концепция детства у Глинки при сопоставительном анализе обнаруживает ряд особенностей и, что было характерно для творчества поэта, выбивавшегося из русла современных литературных течений, резко отличается от появившегося в 1860–70 гг. нового взгляда на образ ребенка с позиции критического реализма с доминирующей социальной направленностью (Н.А. Некрасов, Ф.М. Достоевский, В.Г. Короленко и др.).

В творчестве Глинки (в большей степени в поэмах «Таинственная капля» и «Дева карельских лесов») проявляется концепт «детства», вобравший в себя черты романтического мировосприятия. Детство понимается поэтом как отсрочка от трудностей и разочарований взрослой жизни, при этом только ребенок или взрослый, обратившийся к детскому состоянию чистоты и невинности, может обрести гармонию. Поэмы Глинки вбирают в себя принципы нескольких литературных направлений, среди которых особое значение имеет романтизм. И в западноевропейском, и в русском романтизме детские образы зачастую представлены в контексте природы. Детское понимается авторами как пример

соединения изначальной чистоты, неиспорченности сердца с глубокой мудростью, заимствованной у естества. При этом образ дитя исполняет роль источника духовного знания для всего человечества, соединяя в себе ангельские черты: непорочность и природную мудрость.

В одной из ранних поэм Глинки «Дева карельских лесов» (1832) воплощены основные принципы романтической поэзии, при этом исключительным героем становится девочка, рожденная вдали от людей посреди глухих карельских лесов. Отец ребенка — изгнанник (из контекста поэмы можно предположить, что герой был изгнан из-за политических разногласий с властью), не только воспитывающий дочь в строгом нравственном законе, но и формирующий в детском сознании эстетическое восприятие прекрасного. Дидактические наставления, преобладающие в собственно детской литературе и литературе, описывающей взаимоотношения родителей и детей, имеют в поэме Глинки второстепенное значение: исключительная чистота, непорочность ребенка абсолютна и бесприкословна в художественном мировосприятии поэта-романтика, кроме того, мир ребенка полностью изолирован от пороков («Не зная лучшего, не знает Она ни света, ни людей» [3, с. 176]), поэтому родитель направляет воспитательное воздействие на формирование обширного кругозора дочери, на развитие ее религиозных чувств через эстетическое восприятие мира: «Он часто говорил ей: „Дочь! Взгляни на красоту создания, На этот круглый свод небес, — У Бога много есть чудес...“» [3, с. 176].

Немаловажным становится содержание «преданий памяти веков», рассказанных отцом, они близки библейской концепции сотворения мира и полностью отражают мировосприятие героя и его сотериологические идеи о милосердии Божиим, которое метафорически предстает в восприятии ребенка живописными метафорами, основанными на явлениях окружающей природы:

Дочь слушала, а высь пустая
Переменялась: золотая
Черта за полною луной
В оттенках радуги сияла;
<...> Не напрасно
Он поучал, он говорил;
От ранних вечера светил
До утра длинной, длинной ночи
Она еще отцу внимала
И с детской лаской лепетала:
«Что ж ты умолкнул? Говори!» [3, с. 181].

Таким образом, в образе ребенка раскрывается не только сердечная чистота, но и воспитанное в отчуждении от общественной жизни благочестие и тяга к познанию. Следует отметить, что Глинка не склоняется к сухой догматической букве закона, а представляет процесс познания ребенком мира в есте-

ственных образах, наполняющих эстетическое восприятие, не менее значимое для поэта, чем содержательная часть духовного знания.

Несомненно, образ ребенка основывается в поэмах Глинки на теологическом видении детства как самоценного и уникального времени развития человека, при этом каждый этап возрастания в духовном плане наполнен детским опытом взаимодействия с родителем, выстроенным по аналогии взаимоотношений отдельного человека и всего человечества с Творцом. Неслучайно Я.А. Коменский в «Великой дидактике» превозносит детский возраст до уровня духовного идеала, к которому человек должен стремиться на протяжении всей жизни: «О, если бы вы, дорогие дети, понимали это ваше небесное превосходство! Вам принадлежит вся та красота, всё то право на небесную родину, которые еще остались нашему роду, — ваш Христос, ваше освящение духа, ваша благодать Божия, ваше наследие будущего века — ваше все это, ваше преимущественно и непреложно, мало того, касается это вас одних или того, кто, обратившись, станет, как вы. Вы даны нам в учителя, ваши поступки — образец и пример нашим» [5, с. 254].

Появление идеализированного образа ребенка, воплотившего ангельские черты (неиспорченность, простоту, чистоту намерений) и связанного, прежде всего, с предшествующей традицией (Глинка здесь опирается на творчество В.А. Жуковского и отчасти Г.Р. Державина), опосредовано собственно авторским мировосприятием. Глинка добавляет в исключительно возвышенные черты ребенка идею о врожденном несовершенстве, о первородном грехе, которая свойственна христианскому сотериологическому учению. В контексте богословской традиции образ «детского» понимается и как образец искренней веры, именно поэтому призыв «будьте как дети» был воспринят в качестве основного императива искренности и безусловности веры, и как носитель родительского бремени, греховного начала предков, за которое в ответе становится следующее поколение.

Глинка воплощает эту идею в поэме-эпосе «Таинственная капля» в разделе «Предание и событие», посвященном истории грехопадения человечества, где поэтически адаптирует и расширяет пространными лирическими отступлениями первые главы ветхозаветной книги Бытие (Быт. 3: 1-25). Важным в содержательном и композиционном плане становится монолог Адама, обращенный с наставлениями к потомкам:

О, дети! продолжал, тоскуя, прародитель:
И дети, грешные грехом отца,
Потомки ссыльного, лишась всех прав,
Вы сироты, вы странники отныне.
Семья преступного Адама! Ты
Страдание в наследство получаешь!... [1, с. 45]

Следует отметить, что собирательные черты будущего человечества представлены в образе «адамовых детей». В этом находит воплощение архетип

ребенка как истока человеческого рода: на ранних христианских саркофагах и мозаиках мотивы младенцев и виноградной лозы являются доминантными, они символизируют новых людей, возрожденных и обновленных в христианской вере. В поэме же «детское» связано с началом истории ветхозаветного периода, поэтому «семья Адамитов» обречена на скитания по грешной земле, а сам прародитель Адам, сокрушаясь о своих детях, то есть обо всем человеческом роде, по-отечески предупреждает:

По коим ты, вся в грусти, вся в слезах,
Нося мой грех и имя Адамитов,
Пойдешь, с загложшим, очерствелым сердцем,
Бродить на ломких костылях ума [1, с. 45].

Наставления Адама детям касаются разных сторон жизни, но прежде всего содержат духовное поучение о том, что было для прародителя главным, — о трагическом разделении с Богом и нарушении естественной гармонии, о потере «детской» чистоты и веры:

Мятежный ум ужалит в сердце веру;
И, странствуя без Бога, как без солнца, —
Земная вся, все в землю зарастая, —
Закроешь ты для гласов неба слух,
Угасишь ты под мертвой буквой, дух! [1, с. 45]

В образе «адамовых детей» прослеживается некоторая двойственность: с одной стороны, собирательный образ потомков наделен простотой, неискушенностью во зле, а с другой — «духовной слепотой», неспособностью разобратся в законах мироустройства. В анималистических метафорах представлен грех, который остается для неразумных детей (потомков Адама) невидимым:

О, страшен грех зверообразный, лютый!..
Но чудища не видите вы, дети!
В грехе рожденные; греху вы слепы;
Он наложил печать на ваши очи [1, с. 41].

Потеря «детского» представляется для Адама потерей «идиллического мира прошлого», ушедшего райского состояния блаженства и нарушение истинной цели существования человека:

Для счастья создан человек!.....
Среди порядка и покою,
Под музыкой эдемских рек,
Младенец, детскою душою
Всё мог вкусить он, всё обнять:
Его питала Благодать [1, с. 43].

Память о гармоничном, счастливом прошлом переносится Адамом в собственное настоящее, которое является «чужим пространством» за пределами Эдемского сада; враждебность новой земли способствует возникновению устойчивого ощущения трагичности существования. Обращение к идиллическому миру детства, построение связи с прошлым неразрывно соединено с Божественным миром, воспоминание о котором помогает Адаму обрести внутреннюю гармонию, которая ему необходима в хаосе настоящей реальности. Классическим здесь является и конфликт времени: впервые после «детского» безмятежного и безвременного пребывания в Эдеме возникает драматическое для сознания «взрослого» Адама противоречие между «детским» нелинейным временем и «взрослым» — линейным. Таким образом, тема детства у Глинки раскрывается в идиллическом ключе: появление идиллического хронотопа (замкнутое пространство Эдемского сада и циклическое время), свойства «детского» в идиллическом состоянии героя (внутренняя гармония с Небесным миром, природой и самим собой). В то же время обращение к детству становится попыткой с помощью памяти вернуться в утерянный мир райского блаженства, а разрушение этого мира становится катастрофой общечеловеческого и вселенского масштаба.

В поэме «Таинственная капля» появляется еще один значимый образ ребенка — образ Младенца Христа. В главе «Плен» содержится сюжет о встрече Святого Семейства с разбойниками. Этот эпизод подробно описан в Житиях святых святителя Димитрия Ростовского (Житие 1137 «Сказание о Бегстве Пречистой Девы Богородицы с Богомладенцем в Египет»). Всё земное и небесное пространства сфокусированы на ключевой фигуре Божественного Младенца. Глинка многократно подчеркивает внешнюю исключительность Ребенка:

Вдруг облит Он каким-то чудным днем...
Алмазами горит под Ним солома
И тень бежит далеко от Него!
И светлый круг окрест Его зарится;
И плавает весь в белом свете Он [1, с. 20].

Художественный образ, созданный автором, разительно отличается от первоисточника, потому что в житийном описании подчеркивается внешняя неприметность Младенца, Его человеческое естество, необходимая до времени сокровенность Божественной природы. Блеск и свечение, исходящее от Младенца и подчеркнутое в портретном описании, достигает окрестных мест:

И блеском таинственным, чудным
Оазис пустынь засиял:
Лучистым венцом изумрудным,
Светилось возглавие скал! [1, с. 22]

Глинка включает в повествование и мотив благостного материнства: единение и гармония между Богородицей и младенцем сохраняются даже в тревожных ситуациях, а миру земному, наполненному тишиной таинственных событий, вторит мир небесный:

И, в бриллиантовых струях огнистых,
Летела песнь с земли на небеса.
А с неба, в сияньях лучистых,
Спускался невидимый хор;
Восток, в светозариях чистых,
Как праздник глядел из-за гор!.. [1, с. 23]

Мир небесный влияет на изменение мира земного, трансформируя поведение так называемых «нечистых» животных:

И стало все, как прежде не бывало:
Шакал свой лай визгливый притаил;
Змея в устах свое замкнула жало,
И левревун пустыни не будил:
Везде любовь..... И злобы вдруг не стало,
И мир почил над местом тем святым! [1, с. 23]

Причиной подобной трансформации мира, его благодатного изменения становится великая сила, исходящая от Божественного Младенца.

В поэме прослеживается еще одна важная мысль: ангельский образ ребенка, будущего царя, наделен здесь идеальной ментальной характеристикой (он обладает глубочайшим духовным знанием). Важным становится и взаимодействие Ребенка и Отца: коммуникация происходит не столько в рамках земной реальности, сколько в направленности к миру сверхъестественного:

И в те часы таинственных видений
Всё на груди ее лежал Младенец,
Как мир небес, как сладкая роса....
И Он глядел (какие были взоры!!)
На вышину, как будто в ней искал
Знакомого..... и (чудно!!) с вышины,
Казалось, Младенцу улыбались.... [1, с. 9].

Нужно отметить своеобразное противопоставление Глинкой «детской веры» и научного знания, которые вслед характерным для XIX века традициям представляются антитетичными: невинная детская вера, основанная на послушании, контрастна «греховному» уму, научному подходу к изучению мира. Похожий мотив сопоставления «детской веры» и рационального разума взрослых прослеживается и в поэме. Так, змей-искуситель призывает Адама отречься от детского невинного и блаженного состояния доверия Отеческому слову:

Так жил я в некоем разумном сне,
И верил сердцем я — без испытанья,
Без хитростей пытливого ума.....
Но змей зажег во мне хотенье ведать
И действовать. — Он, хитрый, мне шептал:
«Пора тебе младенчество оставить,
Пора осамиться, покинуть детство <...>
Ты должен мужем, не ребенком быть,
И ничего не принимать на веру,
И на слово не верить никому! —
Сам должен ты всё испытать, изведать,
Пересмотреть, ощупать, убедиться <...>
Проникни глубоко вещей всецелость! [1, с. 35]

Это вовсе не означает, что Глинка отвергает научное знание как способ исследования: тревога поэта обусловлена тем, что человек, будучи одержим идеей покорить весь сотворенный мир, нарушает естественные границы, тем самым повреждая свою бесценную душу.

Таким образом, по мнению Глинки, в концепт «детство» включены роли ребенка как спасителя человечества, продолжателя рода и носителя одновременно ангельской чистоты и врожденного повреждения греховного, которое до времени взросления не тяготит ребенка. Раскрываются и роли матери и отца как важнейших прообразов, модулирующих будущее ребенка. Одновременно с этим проблема воспитания ребенка влияет на судьбу не только конкретной личности, но и всего человечества. Ребенок олицетворяет собой тип мироощущения, обладающего органикой и целостностью, которые уже не доступны взрослому.

Список литературы

1. Глинка Ф.Н. Таинственная капля: народное предание. Т. 1–2. М.: М. Поин, 1871. 678 с.
2. Глинка Ф.Н. Карелия, или Заточение Марфы Иоанновны Романовой: описат. стихотворение в 4 ч. Федора Глинки. СПб.: Непейцын, 1872. 105 с.
3. Глинка Ф.Н. Сочинения / сост., послесл. и коммент. В.И. Карпеца. М.: Советская Россия, 1986. 352 с.
4. Карандашова О.С. Изображение детства в древнерусской литературе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2021. № 1 (68). С. 228–232.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.

Об авторе: ДРОЗДОВА Алина Олеговна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры истории и теории литературы ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия; e-mail: aokomt@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ ЛЕКСИКИ В ПОЭМЕ Ф.Н. ГЛИНКИ «ТАИНСТВЕННАЯ КАПЛЯ»

И.Н. Юдкин-Рипун

Национальная Академия Художеств Украины, Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Ф. Рыльского НАН Украины, Киев, Украина

Анализируется семантический синкретизм лексики в поэме Ф.Н. Глинки «Таинственная капля». Сделан вывод, что у Ф.Н. Глинки поэтические конвенции как представление категоризации картины мира переходят в синкретсемию, где категориальные признаки составляют нерасторжимую цельность.

Ключевые слова: Ф.Н. Глинка, семантический синкретизм лексики.

Учение о синкретизме смыслового содержания лексики, разработанное В.В. Колесовым и М.В. Пименовой [2], открывает возможности находить пути восстановления древних, пережиточных слоев семантики в новейших явлениях лексического фонда. Синкретсемию как представление синкретического мышления тем принципиально отличается от общеизвестной полисемии, что смысл остается неразложимым по категориям семантики, несводимым к известным признакам («семантическим множителям»), неподдающимся представлению в семантических переходах. Введенное Д.Н. Шмелевым [3] понятие эпидигмы как совокупности всевозможных семантических дериваций в их полноте призвано давать механизм описания синкретсемии. В частности, коллоквиализмы, обороты разговорной речи несут особенности мифологии обыденности, восстанавливающей синкретические представления. То же можно утверждать относительно поэтических конвенций. Свойственная синкретизму диффузность смысла, нерасчлененность значений особенно созвучна тем текстам, в которых создается атмосфера таинственности и проблематичности. Именно такого рода текстом по замыслу и воплощению является мистериальная драматическая поэма Ф.Н. Глинки «Таинственная капля» [1].

Фабульную основу произведения составляет апокрифическая евангельская легенда о том, что во время бегства в Египет Святое Семейство было захвачено разбойниками, отведено в семью их предводителя и капля молока Богоматери вернула здоровье младенцу, его сыну. Именно этот младенец и стал позже тем разбойником, который был распят вместе с Христом. Как отмечал сам автор в комментариях к поэме, он вдохновлялся образцами Дж. Мильтона («Потерянный рай») и Ф.Г. Клопштока («Мессиада»). Легенда оказывается поводом для поэтического описания эпизодов Евангелия в духе мистериальных драм. Произведение Ф.Н. Глинки представляет собой цепь кратких повествований о евангельских событиях («Бегство в Египет», «Пустыня», «Египет», «Плен» и т.д.). Эта цепь разделена на две части, соответствующие событиям до и после Страстей Господних. В первой части введены своеобразные интермеццо — «Сцены на берегах Мертвого моря», за которым следует раздел «Чер-

ты из земной жизни Христа» («Буря на море Тивериадском», «Дочь Иаира» и т.д.). Вторая часть содержит мистерию Тайной Вечери, Воскресения Господня и авторские рефлексии. Такое строение открывает возможности демонстрации синкретизма как средства представления мистерии.

Прежде всего свойства синкретсемии обнаруживает сам образ Капли, наделенный разнообразными атрибутами таинственности:

Эта капля для немногих,
Для немногих лишь видна.
От умов сухих и строгих,
От гордыней круторогих
Закрывается она ...
В шумном людстве, нелюдимкой,
Под таинственную дымкой,
В тишине и невидимкой
Любит быть она одна.

Привлекает внимание обильное использование риторической фигуры гендиадис — ситуативной синонимии (в приведенной цитате выделено подчеркиванием): так, смысловое содержание Капли непостижимо для «сухого и строгого» мышления. Здесь соединяются две разные категории — то, что метафорически обозначается как сухость, свойство, восходящее к понятию «педантизма» эпохи Просвещения, и «строгость», связываемая с «серьезностью», повышенной критичностью восприятия. Различия между «педантизмом» и «критицизмом» в данном случае несущественны, они сливаются в гендиадис как синкретическая характеристика того, что противоположно Капле, которая представляется как «невидимка» и «нелюдимка» и противопоставляется «шуму» и «тишине». Последняя пара в качестве антонимов отсылает к поляризации значений внутри синкретического образа — так называемой энантиосемии, определяя поле смысловой неопределенности.

Именно неопределенностью и простором толкований отмечен и подобный образ световой точки в темнице, в которой заточен Иоанн Предтеча (эпизод «Свет в темнице», ч. 1):

То в покое, то в мерцанье
Тихой точкой золотой
В тихом палевом сиянье
Свет боролся с темнотой!
И по кольцам черной цепи
Синеватый блеск зарниц
Пробегал ... И свод, и крепи
Золотилися темниц.

Здесь внутренняя энантиосемия синкретического образа позволяет выявить не только исконную борьбу света с тьмой, но и отнести тюремные «причиндалы» к миру тьмы: ключевым моментом тут оказывается «чернота» цепи,

вслед за которой и прочие темничные предметы (стены, потолок) противопоставляются «золочению» света. Очевидно, что здесь световая точка, как и Капля в предыдущем отрывке, оказывается необычайно широким по объему понятием, не расчлененным на категориальные признаки и не сводимым в своем содержании к полисемии.

Именно на неопределенность синкретсемии прямо указывает в своей исповеди Разбойник (сцена «Разбойники» ч. 1):

Я, видишь, не терзаюсь, не страдаю;
Но чувствую, что чем-то беден я,
Чего-то все во мне не достает.
Я всякий день чего-то ожидаю
И всякий день уходит, как мечта.

Здесь прямо обозначена эта неопределенность как Нечто («что-то»), субъективно переживаемое как неудовлетворенность жизнью, побуждающая к поискам смысла и цели жизни.

Обращает на себя внимание, что парадоксальным образом особенно благодатная почва для развития синкретической нерасчлененности значений и смысловой неопределенности возникает при обращении к предельно обобщенным понятиям как своеобразное самоотрицание категоризации мира. Так характеризуется мироустройство, открывая широкие возможности толкования (эпизод «Путь, истина и жизнь», ч. 2):

Во мгле таинственной, святой
Неколебимый, мировой
Закон — в безмолвии глубоком, —
Следит за всем недремным оком,

так что определяется ход истории, где

И зыблются устои шатких
Вещей и дел былых веков.

«Неколебимый» закон противопоставляется тут тому, что казалось «незыблемым», но оказывается «шатким» и «зыблется». «Мгла» и «безмолвие» как атрибуты Закона характеризуют его «таинственность» и «святость», сами по себе требующие поиска смыслового содержания. Невозможность исчерпать такое понятие набором категориальных признаков очевидна, так что предельная обобщенность приводит к предельной же проблемности.

Такая же загадочность и несводимость к заданным категориям обнаруживается и у достаточно прозрачных аллегорических образов, например в описании предварения Тайной Вечери (эпизод «Непонятное приглашение», ч. 1): *«А всё светился ряд лампад / И яство роскошью манило / И дым, как вещиц аромат, / Тянулся лентой из кадила; / Семья ж гостей не приходила!! ...»*. Совершенно очевидная поэтическая конвенция, представленная рядом «лампа-

ды — яства — кадила», определяет далеко не очевидную ситуацию напряженного ожидания неведомых гостей, что побуждает усомниться в адекватности толкования представленного образа. Не просто «гости», но именно их «семья» усиливают загадочность представленного образа. Подтверждается открытость толкования этого эпизода и в дальнейшем, когда в описании подлинной Тайной Вечери, кроме Апостолов, участниками становятся поколения из будущего (эпизод «Тайная беседа», ч. 2): *«И кроме их грядущие века, — / Готовые вращать судьбы народов, — / Слетелися и тут же заседали. / Своих времен был каждый представитель»*.

Последний пример указывает на одну особенность синкретсемии, которую отмечал В.В. Колесов: особенно наглядно она проявляется в именах собирательных — *nomina collectiva*. Участники Тайной Вечери, по мысли Ф.Н. Глинки, предстают именно как «представители» собирательной общности своей эпохи — «века». Еще один пример такого имени собирательного, обладающего чертами синкретизма — это «народ» в разговоре Рыбарей (ч. 1): *«Народ вдали и видит и предвидит, / И чувствует, что есть и что случится. / Зато мудрей он всяких скоропевцев / И хоть спроста, по своему гадает, / А все ж таки угадчиком бывает!»*. Здесь вновь видим ряды противопоставлений («сущее» и «случающееся», «угадчик» и «скоропеец»), которые очерчивают границы поля неопределенности в рамках собирательных понятий.

Суммируя, можно сказать, что у Ф.Н. Глинки поэтические конвенции как представление категоризации картины мира переходят в синкретсемию, где категориальные признаки составляют нерасторжимую цельность. Внеположное категоризации диффузное содержание понятий, поле неопределенности определяет поисковую направленность предложенных автором загадочных образов. Нерасчлененность содержания собирательных понятий позволяет толковать их как альтернативу категориям, основанную на интуитивных представлениях, а не на иерархии отвлеченных и обобщенных признаков.

Список литературы

1. Глинка Ф.Н. Таинственная капля: народное предание. Т. 1–2. М.: М. Поин, 1871. 678 с.
2. Колесов В.В., Пименова М.В. Языковые основы русской ментальности. М.: Флинта, 2016. 136 с.
3. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 278 с.

Об авторе: ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины, ведущий научный сотрудник Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Ф. Рыльского НАН Украины, Киев, Украина.

Ф.Н. ГЛИНКА В ТРАКТИРЕ ГАЛЬЯНИ

Н.С. Лебедева

Независимый исследователь, Тверь

До настоящего момента исследователями не рассматривался вопрос, в каком именно тверском трактире делал свои наблюдения Ф.Н. Глинка во время путешествия 1811 г., описанного в «Письмах к другу». Сравнив травелог Глинки с произведением «Дилижанс» Д.И. Новикова, мы можем установить, что речь идет о трактире Гальяни, в котором часто останавливались А.С. Пушкин и люди его круга. Наблюдения, сделанные Глинкой и Новиковым в трактире Гальяни, подтверждаются как архивными документами, так и опубликованными воспоминаниями современников. Благодаря Ф.Н. Глинке мы узнаем, что трактирщик и его спутница были людьми скупыми и не очень умными, скопление капитала было их основной целью. Дела они вели крайне успешно, трактир с ресторанным заведением и галантерейным магазином процветал. Только за один день наблюдений Глинка стал свидетелем двух масштабных попок, за которые Гальяни получил внушительную плату. Шутки о «тверском Гальяни», чья фамилия совпадала с фамилией знаменитого экономиста эпохи Просвещения, были в ходу у людей пушкинского круга. Таким образом, свидетельство Глинки помогает восстановить утраченный контекст эпохи и интерпретировать намеки, данные в частной переписке.

Ключевые слова: Федор Николаевич Глинка, Паоло Гальяни, трактир, Пушкин, Дмитрий Ипполитович Новиков, травелог, Тверь, путешествие.

Рассказывая о путешествии по России, совершенном в 1811 г., Ф.Н. Глинка описывает некий тверской трактир, не упоминая имени владельца и не называя конкретных примет, которые помогли бы выделить его среди прочих. Тверской исследователь А.М. Зинатулин указал мне на интересное пересечение двух текстов: «Писем к другу» Ф.Н. Глинки и «Дилижанса» поэта и издателя Д.И. Новикова, где тоже описывается путешествие автора по России. Глинка пишет: «Сядем у стены на этой софе; средняя комната будет для нас открытою сценою» [3, с. 213]. Новиков 14 лет спустя, в 1825 г.: «Дилижанс подъехал к трактиру, мы кой-как вошли по дурной лестнице и скоро очутились на том же черном кожаном диване, с которого Ф.Н. Глинка делал некогда свои наблюдения» [7, с. 146].

Для Новикова Глинка является основным источником знаний о Твери и отправной точкой «тверского эпизода» «Дилижанса». Автор подчеркивает это, не только упоминая имя известного предшественника, но и косвенно цитируя рассказанные Глинкой истории. Глинка повествует о любви дочери Меньшикова, Марьи, к Федору Долгорукому, а Новиков пишет, что напрасно расспрашивал об этом эпизоде у Гальяни. Глинка жалуется на непогоду, застигшую его в Твери, а Новиков утверждает, что при его проезде через город было еще грязнее. Глинка рассказывает историю об основании Отроча монастыря, взятую из Жития великого князя Михаила Тверского, а Новиков сетует, что Гальяни не знал, где находился древний дворец Михаила.

Но можем ли мы рассматривать произведение Новикова как надежный источник информации? Ведь «Дилижанс» не путеводитель: в нем есть выдуманные персонажи, рассказ построен на таком приеме, как ирония, и обладает и другими чертами художественности.

Опираясь на архивные материалы, мы можем предположить, что трактир Гальяни описан Новиковым достаточно точно. Обратимся к описанию галантерейного магазина, данного Новиковым: «После обеда Гальяни отворил стеклянную дверь, мы вошли в комнату, где на полках стояло множество фарфора, а в ящиках, за стеклами, блистали разные галантерейные мелочи» [7, с. 148]. Среди этих мелочей Новиков называет «печатку с подделанным мозаиком», «перочинный ножик», «сердоликовый перстень», «хрустальную кружку» и чашку с позолотой и живописью.

Из архивных документов следует, что у Гальяни до самой его смерти (1831) был большой галантерейный магазин. В Обывательской книге 1826 г. есть запись о Гальяни: «Торг имеет разный галантерейным товаром» [8, л. 68]. В счете из галантерейного магазина Гальяни мы можем видеть примерно тот же набор предметов: серьги золотые с алмазами и с бриллиантами, кольца с мозаиками, золотая печать с аметистом, золотые, бронзовые и серебряные цепочки, табакерки, образа и кресты, игольницы и пр. [11, л. 60].

Такое совпадение позволяет предположить, что травелог Новикова напрямую наследует традиции Глинки в развитии жанра дорожников, восходящей, в свою очередь, к «Дорожнику» И.Ф. Глушкова и путевым заметкам А.Н. Радищева и Н.М. Карамзина. При «познавательном характере материала» он содержит «элементы занимательного, развлекательного характера» [6, с. 13]. Об этой группе травелогов пишут в предисловии к антологии «Тверь в записках путешественников» Е.Г. Милюгина и М.В. Строганов [6]. И следовательно, на дорожные наблюдения Новикова в части упоминания конкретных деталей мы в той или иной степени можем положиться.

Установить, что Ф.Н. Глинка описывает заведение Гальяни, важно, поскольку именно в этом тверском трактире считалось модным останавливаться в первой трети XIX века, и среди людей пушкинского круга он был настолько хорошо известен, что упоминался в частной переписке и, надо полагать, в разговорах, намеками. Предполагалось, что слушатель прекрасно понимает контекст, который сегодня фактически утрачен и который важно восстановить.

В частности, близкий друг Пушкина П.А. Вяземский пишет А.И. Тургеневу 9 ноября 1818 г.: «Николай Михайлович пишет мне, что ты хочешь задержать сто рублей; но, кажется, я поручил Дружинину расплатиться с тобою. Я, как Галиани, боюсь, чтобы друзья не обворовали меня. Этот Галиани с расчетами своими сбивается иногда на тверского Галиани» [9, с. 142]. Вяземский не поясняет, о чем именно речь, значит его корреспондент прекрасно знает, на что намекает автор. Вяземский играет именами: он рифмует известного экономиста и писателя эпохи Просвещения, сочинениями которого увлекались люди круга Пушкина, и тверского трактирщика, его однофамильца. Основной

чертой последнего, таким образом, называется жадность. Над этим свойством тверского Гальяни потешаются, оно, как видно из письма, входит в поговорку.

И в записках Ф.Н. Глинки мы видим тому подтверждение. В первом явлении своей «пьесы», описывающей события, разворачивающиеся в тверском трактире, он рисует нам фигуру самого трактирщика. Тот наблюдает за посетителем, который в ожидании приглашенных им людей рассчитывает, сколько денег может потратить, и в котором скупость борется с желанием добиться некой цели. Глинка пишет: «Любопытный трактирщик измеряет незнакомца с головы до ног острыми взглядами, которые, если можно так сказать, так и липнут к выпуклости, видимой над левым его карманом. Этот расчетливый трактирщик, кажется, повторяет старинные уроки и задает себе алгебраические задачи: сколько незнакомец в пышном бумажнике своем имеет денег и сколько их останется в трактире?» [3, с. 214].

Новиков также останавливается именно на скупости Гальяни, подкрепляя наблюдения Глинки двумя конкретными эпизодами. Так, в «Дилижансе» описано, как Пассажиры выпили «за здоровье трактирщика» мадеры, которую принесли с собой. «Гальяни с досады кусал губы», — пишет Новиков. Но дальше дело принимает анекдотический оборот: «При расплате за обед Архитектор принужден был дать полтину за пробку и в свою очередь был разгневан не менее трактирщика» [7, с. 148]. То есть Архитектор был вынужден заплатить Гальяни за свою собственную бутылку, повинаясь трактирным правилам. Таким образом, трактирщик показан не только скупым, но и цепким человеком, не упускающим своей выгоды.

Следующий эпизод «Дилижанса» иллюстрирует, насколько спокойно и методично Гальяни выуживает деньги из постояльцев. В галантерейном магазине трактира герои травелога, Немец и Фабрикант, случайно разбили фарфоровую чашку. Пока они рядились, кто будет платить, «мы все, — пишет Новиков, — нетерпеливо ожидали развязки; один трактирщик, как новый кривой лакей, стоя в углу спокойно и нюхая табак, с почтением ждал конца» [7, с. 150]. Эпизод завершается тем, что Немец отдает Гальяни последние 25 рублей. Гальяни на слова о том, что денег у Немца больше нет, не реагирует никак.

Примерно такой же эпизод описывает в своем травелоге и Глинка. Правда, в роли принимающего деньги выступает уже не сам трактирщик, а некая «хозяйка». Действует она так же, как и сам Гальяни у Новикова: «Робкими шагами приближается он [потчеватель] к хозяйке; дрожащею рукою развязывает или распутывает бумажник; с тяжким стоном вынимает деньги и жалуется, что много издержал. Хозяйка, сухая, бледная как смерть, после участия карманного принимает сердечное участие, дает ему титул великодушного; потом в утешение начинает пространное рассуждение о ничтожестве денег» [3, с. 215].

Важно, что Глинка на сей день единственный, кто дает нам описание спутницы Гальяни. Скорее всего, это была женщина, которую звали Анна Фро. Она не была законной женой Гальяни. С законной женой, Авдотьей Ивановной, Гальяни жил раздельно. Решение о раздельном проживании было принято твер-

ской консисторией 21 июля 1799 г. [10, л. 1]. После смерти Гальяни Авдотья утверждала: «Как мне известно, что с означенною иностранкою Анною Фро незаконно прижиты дети» [10, л. 1 об.]. Дочь Екатерина родилась у Гальяни в 1802 г., сын Павел — в 1804, дочь Варвара — 1808, сын Людвиг — в 1809. Все они обозначались в официальных документах как «воспитанники». В произведении Новикова Хозяйка уже не упоминается. Нет ее имени в завещании, составленном Гальяни в 1816 г. Не участвует она ни прямо, ни косвенно и в разделе имущества после смерти трактирщика. Возможно, «сухая» и «бледная как смерть» Анна Фро умерла вскоре после посещения Глинкой трактира Гальяни.

Второй после скупости чертой Гальяни Глинка называет глупость. Слова эти произносит не сам, а отдает персонажу травелога, некоему расфранченному французу. Тот замечает: «Человек с умом и с дарованиями должен влачить дни свои в неизвестности (это говорил он о себе)... Между тем как счастливый глупец хитростями и происками наживает богатства (это говорил он о хозяине)!» [3, с. 216]. Новиков подтверждает тезис о глупости Гальяни: «Кроме повара и приходной книги он ничего не знал порядочно и подробно» [7, с. 147].

Таким образом, сам Гальяни и его спутница (или сожительница) выглядят в описаниях Глинки и Новикова жадными, неразвитыми, глупыми и вместе с тем хитрыми и ушлыми людьми, что помогает, в частности, по-новому прочитывать строчки Пушкина о тверском трактире, где великий поэт дает Гальяни унижительное прозвище «Кольони»:

У Гальяни иль Кольони
Закажи себе в Твери
С пармазаном макарони
Да яичницу свари. [12, с. 547]

Вслед за известным краеведом В.Ф. Кашковой принято считать, что слово «coglioni» переводится как «плут, пройдоха» [4, с. 61]. На самом же деле это слово в итальянском языке обладает сильнейшей отрицательной коннотацией и является нелитературным. Теперь мы видим, почему Пушкин относится к трактирщику так: в произведениях Глинки и Новикова нам явно слышится пренебрежение к Гальяни и язвительная насмешка над ним.

И тем не менее, при таких хозяевах заведение Гальяни было крайне популярно, и Ф.Н. Глинка подтверждает это в своих записках. Решив переждать ненастную погоду на софе в трактире, он становится свидетелем сразу двух впечатляющих попоек. Первую организует посетитель, желающий достигнуть неких благ: «Обед уже заказан; садятся за стол; лучшие вина пенятся в стаканах... Пируют час, пируют и другой, и третий!.. Наконец, заплатив рассудком дань Бахусу, расходятся». Вторую устраивает лифляндец из свиты знатной особы, благодарный за нужное знакомство: «Угощал его целый вечер пуншем и вином и — в чаянии будущих благ — не щадил своего кармана» [3, с. 215].

О бурной жизни трактира Гальяни мы знаем и из свидетельств других представителей эпохи. Так, в начале века через Тверь проезжает барон Вигель:

«Дорогой случилось со мной нечто довольно забавное. В Твери остановился я в известном трактире итальянца Гальяни <...>. Я проголодался, промерз и спросил поесть; тут были офицеры какого-то кавалерийского полка, которые кого-то угощали, кого-то провожали и меня очень ласково пригласили с собой обедать. Я даром наелся и, уступая потчеванию, еще более напился, потом поблагодарил их и пошел ложиться в кибитку. Я проснулся перед рассветом, и, когда спросил, скоро ли приедем на станцию, мне сказали, что мы проехали Валдай и что я проспал более двухсот верст» [1, с. 102]. Г.В. Гераков в 1821 г. всю ночь принужден был слушать «в трактире, где содержатель итальянец», «офицерские разговоры и пение женское» [2, с. 112]. В 1827 г. тверской вице-губернатор А.Е. Измайлов пишет: «Представь себе, <...> что здесь [в Твери] ежегодно продается карт на 18000 рублей (ассигнациями). Теперь играют только в вист и бостон, а прежде играли и в банк. Нарочно записные игроки приезжали для этого в Тверь. Есть и дамы, которые понтируют и мечут банк. Спасибо губернатору — он запретил эту проклятую игру. В гостинице Гальяни прибит лист, на котором написано, что если будут там играть в банк, то первый раз взыщется за это штраф 500 рублей, а после, не знаю — что-то еще хуже!» [5, с. 16].

На том, что трактир Гальяни был богатейшим заведением города, настаивают в ходе судебного разбирательства о разделе имущества покойного и родные трактирщика. Его невестка, Шарлотта Ивановна Гальяни, заявляла, что при жизни первого владельца «в домах помещались: гостиница, трактирные заведения, так что тогда при Заведении было три повара и прислуги более 20 человек» [11, л. 48 об.]. Зять Гальяни Федор Антонович Руссо утверждал: «она от покойного Завещателя Павла Гальяни одной движимости заключающейся в Золотых, Серебряных, Бриллиантовых, Фарфоровых, галантерейных вещах, картинах, эстампах, в мебели, экипажах, Серебряной и Медной посудах и прочее и наконец в винном погребе получила более как на 30 т. руб. кроме Домов» [11, л. 90 об.].

Таким образом, Ф.Н. Глинка совершенно справедливо замечает: «М... Г... и Ф... — три иностранца за двадцать пред сим лет пришли в Россию, имея каждый только на сто рублей картинок; теперь сделались они знатными богачами и считают капитал свой не рублями, а тысячами. Россия — золотое дно для иноплеменных выходцев!» [3, с. 216]

Отчего же трактир Гальяни оказался таким привлекательным? Случилось ли так из-за забавного совпадения имен знаменитого экономиста и необразованного торговца-скупердяя? Или счастливо сложились для Паоло Гальяни другие обстоятельства? Мы пока не знаем. Однако свидетельство Глинки помогает воссоздать обстановку, в которой оказывались, проезжая через Тверь, люди пушкинской эпохи.

Список литературы

1. Вигель Ф.Ф. Записки. Часть вторая. М.: Унив. тип., 1892. 327 с.
2. Гераков Г.В. // Тверь в записках путешественников. Выпуск 2: записки XVIII–XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: Книжный клуб, 2013. С. 109–118.
3. Глинка Ф.Н. // Тверь в записках путешественников XVI–XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: Книжный клуб, 2012. С. 171–240.
4. Кашкова В.Ф. Пушкинский путеводитель: Москва, Тверь, Санкт-Петербург. Тверь: Сувенир — Книжный клуб, 1994. 272 с.
5. Кубасов И.А. Вице-губернаторство баснописца Измайлова в Твери и Архангельске. СПб.: Имп. АН, 1901. 61 с.
6. Милюгина Е.Г., Строганов М.В. Тверской край в записках путешественников // Тверь в записках путешественников XVI–XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: Книжный клуб, 2012. С. 4–17.
7. Новиков Д.И. Дилижанс или Наблюдатель отечественных нравов. М.: Тип. Н. Степанова при Императорском Театре, 1829. 24 с.
8. Обывательская книга 1826 года // ГАТО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 5648.
9. Остафьевский архив князей Вяземских / под ред. и с примеч. В.И. Саитова. Переписка князя П.А. Вяземского с А.И. Тургеневым. 1812–1819. СПб.: Шереметев, 1899–1913. 1899. 341 с.
10. По прошению купечкой вдовы Авдотьи Ивановой Галиани о выделе ей из оставшегося после умершего мужа ея тверского купца Павла Дементьева Галиани недвижимого и движимого имения законной части // ГАТО. Ф. 175. Оп. 1. Д. 591.
11. По сообщению Тверской полиции а в оной по прошению майора Федорова и жены его Екатерины Руссовых о взыскании первым по двум заимным письмам с умершего Тверского купца Павла и купчихи вдовы Шарлоты Галиани 3812 руб. последней же завещанных ей покойным Галиани по духовному завещанию 10 000 рублей// ГАТО. Ф. 175. Оп. 1. Д. 727.
12. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 т. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Т. 2. Стихотворения 1823–1836. 799 с.

Об авторе: ЛЕБЕДЕВА Наталья Сергеевна, независимый исследователь, Тверь.

ДОКУМЕНТЫ СМОЛЕНСКОГО АРХИВА О М.И. ГЛИНКЕ И ЕГО ОКРУЖЕНИИ

Н.В. Деверилина

Смоленское областное краеведческое общество, Смоленск, Россия

Представлен обзор документов Смоленского государственного архива, касающихся М.И. Глинки и его окружения.

Ключевые слова: М.И. Глинка, Смоленский государственный архив

В Смоленском государственном архиве во время подготовки к 150-летию со дня рождения М.И. Глинки московскими и смоленскими исследователями были тщательно изучены фонды, которые понесли значительные утраты в годы Великой Отечественной войны. Было выявлено и взято на учет более 60 документов, содержащих сведения о композиторе и его родных, судьбе Новоспасского [1]. Всё это помогло в процессе восстановления дома и усадьбы Глинок на его родине.

Как известно, личного фонда М.И. Глинки в Смоленске нет, его родственников тоже (фонд Д.И. Глинки утрачен во время войны). Но исследование архивных источников продолжается. Изучаются фонды канцелярии губернатора, губернского правления, казенной палаты, метрические книги и другие источники. В последние годы был опубликован ряд документов, относящихся к истории семьи, жизни усадеб, которые связаны с М.И. Глинкой, с самым близким его кругом, пополнилась родословная роспись. Так, были сделаны публикации об истории усадеб Новоспасское, Шмаково, Лучесы, Даньково, Руськово, Закупа, Беззабот и других в сборниках научно-практических конференций, посвященных смоленским усадьбам и усадьбам пограничных территорий. Глинкинские материалы размещаются в краеведческих сборниках «Смоленская старина», научно-популярном журнале «Край смоленский». В Музее-заповеднике создан каталог «Реликвии Глинки», в Областной универсальной библиотеке — библиографический указатель.

Изучение фондов архивов, в том числе областного, дало возможность обратиться к периоду жизни Глинки в Смоленске после путешествия по Испании, к его окружению, социально-культурной атмосфере города. Сам композитор посвятил этим семи месяцам скупые строки «Записок». Жизнь была, по его словам, «тихая, домоседная» ([2], далее «Записки»). Вернувшегося в конце июля 1847 г. из Испании в родительский дом, в Новоспасское, Глинку тепло встретила семья. Обострение болезни, нервное раздражение стали поводом для решения об отъезде в Петербург для медицинских консультаций. Но по совету местных докторов он остался в Смоленске. Вместе с Доном Педро, спутником, сопровождавшим его из Испании, Глинка остановился у майора Ушакова. Расположение его дома было удобным — на высокой горе над Днепром, в самом

центре Смоленска, напротив почтовой конторы, рядом с садом Блонье, Дворянским собранием и Вознесенским монастырем.

В 1840-е гг. Смоленск был небольшим провинциальным городом. На каждом шагу — следы пожаров и разрушений, которым он подвергся в 1812 г. Но изменения к лучшему уже были заметны. Возводились каменные дома, разрастался частный сектор, в основном с деревянными строениями. Численность населения росла медленно и едва превышала 10 тысяч человек. Городское сообщество представляли 700 потомственных и личных дворян, 330 священников и семинаристов, 506 купцов, около шести тысяч мещан и почти 400 ямщиков [3]. Лекарства жители получали в двух вольных аптеках. Промышленность была представлена малочисленными предприятиями: кирпичными, кафельными, кожевенными, маслобойными. Считается, что «по количеству изданных книг на рубеже XVII–XIX веков Смоленск занимал первое место в России среди провинциальных городов», в том числе благодаря книгоиздательской деятельности И.Я. Сытина (1765–1835) [4].

Что могли предложить смоленские друзья композитору? Прогулки по центру Смоленска, саду Блонье, посещение Успенского собора и осмотр старинной крепостной стены, недавно установленных монументов героям 1812 года, памятника погибшему от рук французов полковнику Энгельгардту, визиты к знакомым помещикам. Глинка назвал тех, с кем общался: семья майора Ушакова, родственники Шестаковы, отставной поручик Гальцов (*у Глинки — Гольцев, прим. Н.Д.*), полковник Романус, аптекарь Мего и доктор Строганов.

Ушаков, в доме которого поселился М.И. Глинка, приходился ему дальним родственником через Воеводских, Энгельгардтов. Сироты Софья и Екатерина Воеводские воспитывались в семье Глинок в Новоспасском, потом вышли замуж: Софья в 1806 г. — за Алексея Андреевича Ушакова, Екатерина в 1808 г. — за князя Григория Богдановича Друцкого-Соколинского, который приходился троюродным братом Ивану Николаевичу Глинке, отцу композитора. Глинка не раз навещал Ушаковых в губернском центре. У них он гостил и зимой 1825/1826 гг., когда приехал из Петербурга после событий на Сенатской площади. Обе дочери Ушаковых, Елизавета и Екатерина, были привлекательными, музыкально одаренными девушками. Глинка для Елизаветы «в угождение милой племяннице» написал вариации для фортепиано на итальянский модный романс «Benedetta sia la madre» (E-dur) [5]. «Ушакова брату очень нравилась и, кажется, сама была равнодушна к нему, — писала Л.И. Шестакова [6]. В 1847 г. Глинка также поселился у этих родных. Предки отставного майора Ушакова служили в полку смоленской шляхты, в армейских полках [7]. Алексей Андреевич владел имениями в Ельнинском и Смоленском уездах [8]. После значительного урона, нанесенного его владениям французами в войну 1812 года, основное богатство Ушакова состояло в смоленском доме, который он восстановил и за счет пристройки увеличил площадь. Хорошо знавший Ушакова Глинка характеризовал его как человека веселонравного, радушного, но любившего сильно преувеличивать в рассказах. По завещанию свой двухэтажный ка-

менный дом Алексей Андреевич оставил дочери Елизавете Алексеевне, в замужестве Мицкой (1808–1896). Долгое время оставалось неизвестным, где находился дом. Но когда мы обнаружили в музее-заповеднике его архитектурный проект, то продолжили поиск и определили место дома. Он сохранился до наших дней, но с надстроенным третьим этажом (современный адрес: ул. Ленина, 6/1), на нем теперь установлена памятная доска.

Переехав от Ушаковых в дом Соколова, что у Никольских ворот смоленской крепостной стены, Глинка прожил здесь с ноября 1847 г. до конца марта 1848 г. Причину переезда с сестрой Людмилой Шестаковой и Доном Педро композитор в «Записках» не назвал. Возможно, Глинку привлекло то, что дом Соколова был небольшим, деревянным, расположенным хоть и недалеко от центра, но в тихом месте, на углу Никольской и Авраамиевской улиц. Михаил Иванович оставил запись о своих занятиях. «Я сидел безвыходно дома, утром сочинял; кроме означенных уже пьес [9], написал романс „Ты скоро меня позабудешь“. Педро играл и твердил „Gradus ad Parnassum“ Clementi под моим руководством. Сестра читала мне по-русски и по-французски, а Педро — по-испански» [10].

В доме Соколова собирались близкие Глинке люди, в этот дом ему принесли напечатанное типографским способом на зеленоватой бумаге приглашение на торжественный обед, и из этого дома снежным январским днем 1848 г. Глинка направился в дом Дворянского собрания на встречу с земляками. До наших дней дом Соколова не сохранился.

Самые теплые и сердечные отношения были у Глинки с семейством родственника сестры Людмилы — Алексея Антиповича Шестакова (1789–1856), капитан-лейтенанта из морской династии, а в отставке — краснинского советного судьи [11]. Он служил на флоте вместе с будущим адмиралом М.П. Лазаревым. Свидетельство их дружбы — 83 письма Лазарева к Шестакову, в которых он делился с другом новостями о строительстве Севастополя, спуске новых кораблей. Переписку Антип Алексеевич вел и с другими известными моряками, в том числе с земляком, прославленным адмиралом П.С. Нахимовым [12]. Кстати, у Глинок и Нахимовых есть родословные пересечения. Людмила Ивановна вспоминала: «Мы виделись очень часто, брат любил родных моего мужа, особенно Шестаковых; да невозможно было не любить и не уважать Алексея Антиповича, и вся семья была так образованна и воспитанна, что бывать с ней было очень отрудно» [13].

Глинка всегда с особым удовольствием слушал рассказы Алексея Антиповича Шестакова и его сыновей: капитан-лейтенанта, а в будущем — адмирала, морского министра Ивана Алексеевича (1820–1888), морского офицера Дмитрия Алексеевича (1821–1853). Людмила Ивановна написала: «К нашему общему удовольствию ту зиму в Смоленске жили родственники наши: Алексей Антипович Шестаков с сыном, дочерьми, племянницей — М.В. Дровецкой. В отпуску был тогда у отца Иван Алексеевич. Мы видались каждый день, ежели не со всеми, то с иными из членов семьи... Старiku Шестакову хотелось,

чтобы мы с братом были у него... Провели вечер очень приятно, и не удивительно, — отец Ивана Алексеевича был человек разносторонне образованный, выдающийся среди всех известных людей нашей страны. Брат много говорил с ним и с Иваном Алексеевичем, и не заметил, как прошел вечер. Когда мы уезжали и были уже в шубах, Иван Алексеевич, провожая нас в лакейскую, сказал нараспев: „Прощайте, добрые друзья“. Брат, сбросив шубу, сел за инструмент и спел все любимые романсы Ивана Алексеевича, все остались довольны» [14]. По свидетельству Ивана Алексеевича Шестакова, его отец, Алексей Антипович, на протяжении 43 лет вел дневники. К сожалению, они до сих пор не найдены. А в них, несомненно, могли быть и записи об этих незабываемых встречах с М.И. Глинкой [15].

Инициатором чествования Глинки стал принадлежавший к смоленскому дворянству Федор Николаевич Гальцов (композитор видел в этом желание поважничать и выставить себя покровителем). Николай Иванович Гальцов, его отец, отставной подпоручик, служил в городе Ельне уездным стряпчим. В смоленском архиве удалось разыскать формулярный список Федора Николаевича [16]. Получив воспитание в доме родителей, военную деятельность начал в 1799 г. в Смоленском гарнизонном батальоне унтер-офицером, затем служил в Полоцком пехотном полку. Воевал в Пруссии, под Пултуском, Данцигом, был контужен и ранен. В воздаяние отличной храбрости пожалован кавалером ордена св. Анны 3 степени. Выйдя в отставку поручиком в 1808 г., вернулся на Смоленщину. В 1812 г. Федор Николаевич примкнул к 1-й Западной армии М.Б. Барклая-де-Толли, участвовал в Бородинском сражении. Брак Гальцовых был бездетным, и Федор Николаевич опекал племянника Измайлова, радовался предстоящим родственным отношениям с великим композитором.

Еще об одном человеке упомянул Глинка — это смоленский жандармский офицер Иван Васильевич Романус, предоставивший ему на время свой роуль. В современном исследовании раскрыта биография Романуса, его музыкальная деятельность [17]. Сверстник Глинки Романус был на год старше композитора, родился в Санкт-Петербурге. Служил в лейб-гвардии гренадерском полку, участвовал в Персидской и Турецкой кампаниях. За храбрость и мужество, которые проявил в боях, Иван Васильевич был награжден орденами св. Анны 3-й и 4-й степеней. С 1830 по 1837 гг. Романус служил в Школе гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров. Примечательно, что родственник М.И. Глинки Алексей Степанович Стунеев в 1832–1840 гг. в этой же школе был командиром кавалерийского эскадрона. В семье последнего на музыкальных вечерах часто бывали смоленские родственники Стунеевых и сам М.И. Глинка. В дальнейшем Романус в должности подполковника служил в Воронеже. С 1845 по 1851 г. — в Смоленске в должности штаб-офицера второго округа корпуса жандармов.

Романус был довольно известен в то время как музыкант-любитель и издатель, сочинял камерную музыку — романсы и фортепианные пьесы, которые пользовались популярностью [18]. Понятно, почему Романус, служивший

в небогатом на музыкальные впечатления Смоленске, восторженно принял приезд М.И. Глинки в губернский центр в 1847 г.

На торжестве чествования М.И. Глинки в Дворянском собрании распорядителями были Федор Николаевич Гальцов и комендант города Осип Адамович Лепарский, генерал-майор [19]. О том, как прошло чествование, стало известно благодаря Ивану Васильевичу Романусу, который сообщил о событии широкой общественности, опубликовав свой отчет в Петербурге в газете «Северная пчела» [20]. Правда, после этого Глинке пришлось в качестве ответных визитов вежливости посещать балы, вечера местных жителей, что его весьма раздражало. Но вернемся к Романусу, который был не только музыкантом-любителем, но и жандармским полковником, в обязанности которого входил анализ политических настроений разных сословий населения и информирование руководства в Петербурге. Донесения И.В. Романуса позволяют реально представить ту атмосферу, которая царила в Смоленске в канун и начало европейских революционных событий.

Сам М.И. Глинка в «Записках», особенно относящихся к рассматриваемому периоду, из осторожности не касался вопросов политических, подчеркивал, что жизнь его в Смоленске была «тихая и домоседная». Между тем обстановка в губернии была далеко не спокойная. III жандармское отделение чрезвычайно усилило полицейский надзор за населением, жандармы чутко реагировали на настроение жителей. Приведем лишь некоторые из донесений И.В. Романуса, относящиеся к февралю-марту 1848 г.: «Смуты и беспорядки на Западе в Европе, а здесь ожидание крестьянами освобождения из крепостного состояния служат в настоящее время предметом толков и суждений как в образованном классе, так и в народе; почему первые с любопытством пробегают столбцы иностранных журналов, а последние в каком-то безотчетно-тревожном состоянии ожидают исполнения обещанного...» [21]; «Со времени событий в Западной Европе толки относительно освобождения крестьян из крепостного состояния снова быстро распространяются в Смоленской губернии, и в особенности они сильны в уездах, лежащих к западу» [22].

Напряженность нарастала и в связи с польским вопросом. В первой половине марта 1848 г. Романус писал: «...служащие в Смоленске из поляков с жадностью читают иностранные газеты, получаемые в здешнем клубе. Газетная комната преимущественно наполнена ими, и трудно, кроме их, достигнуть прочитать газету в день получения ее с почты. Обстоятельство это, конечно, не могло не обратить внимание членов клуба, тем более, что поляк, прочитавший газету, судит о читанном со своим земляком на родном языке хотя шепотом, но с жаром» [23]. Источники сведений о событиях в Европе были разнообразными. Публикации зарубежной политической хроники в подцензурной российской периодике дополнялись рассказами возвращающихся из-за границы российских подданных.

Обратим внимание на тот факт, что свежая пресса, российская и зарубежная, регулярно поступала в Смоленск и человек, посещающий клуб, который

в то время располагался в доме аптекаря Мего, всегда имел возможность знакомиться с новостями, а Глинка — с сообщениями об исполнении его музыкальных произведений.

«Старый приятель аптекарь Мего» — так отзывался о смоленском знакомом, постоянном посетителе своих домашних вечеров Михаил Глинка. Аптеку, основанную в конце XVIII века, Эммануил Богданович Мего передал по наследству сыну, Александру Эммануиловичу. Часть помещений сдавалась арендаторам, в том числе упомянутому клубу. Городская усадьба Мего (в более позднее время известная как усадьба аптекаря Н.А. Мертенса, который женился на дочери А.Э. Мего) состояла из двухэтажного каменного дома, выходящего на красную линию улицы с двухэтажной каменной пристройкой, 6 флигелями, каретными сараями, прачечной и другими хозяйственными заведениями [24].

Александр Эммануилович Мего окончил курс наук в Императорском Московском университете, получив диплом провизора [25]. Разносторонне образованный, он интересовался театральным искусством, музыкой. В доме Мего устраивались концерты и спектакли. Именно к Александру Мего, в его дом и аптеку заходил Глинка. Встречаясь в Смоленске, Глинка и Мего обменивались новостями, говорили о музыке, театре, путешествиях (в апреле 1846 г. аптекарь Мего подавал прошение на выезд за границу). Как писал Глинка, Мего входил в кружок «милых и искренне любивших нас приятелей».

Два смоленских адреса Глинки были известны давно. Это здание Дворянского собрания на улице Большой Дворянской (ныне Глинки) и дом Соколова у Никольских ворот. Теперь мы знаем, где находился дом Ушакова. Четвертый — это дом аптекаря Мего, который сохранился. Можно сказать, что выявлен еще один смоленский адрес, где бывал М.И. Глинка, — ул. Ленина, 11.

С одним из первых в Смоленске Глинка встретился с доктором Строгановым. Алексей Романович получил образование в Императорском московском университете, доктор медицины, коллежский советник [26]. Он стал лечить композитора, и именно ему было поручено составить заключение о состоянии здоровья Глинки, которое было необходимо для оформления выезда за границу. В начале марта 1848 г. Михаил Иванович Глинка обратился с прошением к смоленскому гражданскому губернатору, действительному статскому советнику и кавалеру Ф.Н. Шкларевичу, приложив медицинское заключение доктора Строганова. В документах имеется и свидетельство об имущественном положении композитора, вместе с матушкой Евгенией Андреевной у него было 729 душ мужского полу [27].

Пока изучалось дело Глинки в высоких инстанциях, газета «Смоленские губернские ведомости» разместила в разделе «Объявления и извещения» следующий текст: «Об отъезжающих за границу. Отставной подпоручик Николай Алексеев Глинка и коллежский асессор Михаил Иванов Глинка, имеющие намерение отправиться за границу в Германию сроком на полгода для излечения болезни. Почему лица, имеющие к Глинкам какие-либо претензии, должны обратиться в земские суды, о первом — в Духовщинский, а о последнем —

в Ельнинский» [28]. И в этом же номере был опубликован Манифест Николая Первого по поводу тревожных известий в Европе.

«Несмотря на события в Париже, я хотел ехать за границу», — писал М.И. Глинка. Предчувствуя, что в этих обстоятельствах могут быть сложности с паспортом, Глинка решил отправиться в Варшаву. Там он и получил отрицательный ответ. Николаю Алексеевичу Глинке сообщили об отказе в выдаче паспорта еще раньше. Вернулся М.И. Глинка в Петербург в ноябре 1848 г. [29].

Примечания

1. Материалы о М.И. Глинке // Литературный Смоленск. Кн. 13. Смоленское кн. изд-во, 1954. С. 235–250.
2. Глинка М.И. Записки. М.: Музыка, 1988. С. 129–131.
3. Государственный архив Смоленской области (ГАСО). Ф. 1. Оп. 2. Д. 415; Никитин П.Е. История города Смоленска. М., 1848. С. 296.
4. Культура российской провинции XIX — начала XX века: между традицией и модернизацией: очерки культурной жизни Смоленской губернии / под ред. О.В. Козлова, М.В. Каиля. Смоленск: СмолГУ, 2012. С. 28.
5. Глинка М.И. Записки. С. 17.
6. Шестакова Л.И. Былое М.И. Глинки и его родителей // Глинка в воспоминаниях современников. М. Госмузиздат. 1955. С. 36. Подробнее об Ушаковой: Деверилина Н.В. Смоленская муза композитора. М.И. Глинка и Елизавета Ушакова // Новоспасский сборник. Вып. 2. Смоленск, 2006. С. 112–126.
7. ГАСО. Ф. 6. Оп. 1. Д. 160. Л. 385.
8. ГАСО. Ф. 6. Оп. 1. Д. 3. Л. 1578.
9. М.И. Глинка посвятил написанные в Смоленске пьесы «Souvenir d'une mazurka», «La barcarolle» И.В. Романусу, романс «Молитва», к которому подошли слова М.Ю. Лермонтова «В минуту жизни трудную», — Дону Педро, романс «Милочка» — сестре Людмиле.
10. Глинка М.И. Записки. С. 130.
11. ГАСО. Ф. 6. Оп. 1. Д. 196. Л. 166; Там же. Д. 160. Л. 428.
12. Деверилина Н.В. Смоленский друг адмирала Лазарева. Смилово и его владельцы Шестаковы // Верховская Л.А., Деверилина Н.В. Четыре века смоленских усадеб. Смоленск: Свиток, 2011. С. 40–70.
13. Иван Алексеевич Шестаков в воспоминаниях Л.И. Шестаковой, рожденной Глинка // Русская старина. 1889. Т. 62. С. 167.
14. Там же. С. 167.
15. Шестаков И.А. Полвека обыкновенной жизни. Воспоминания (1838–1881) / сост., предисл. и коммент. В.В. Козыря. СПб.: Судостроение, 2006. С. 42.
16. ГАСО. Ф. 2. Оп. 42. Д. 488. См. также ГАСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 18. Л. 10; ГАСО. Ф. 2. Оп. 53. Д. 324.
17. Долгушина М.Г. Иван Васильевич Романус: губернатор и музыкант. Вологда: Русь, 2005.
18. Там же, С. 5.
19. Лепарский Осип (Иосиф) Адамович (1805–1875), генерал-майор (с 25.06. 1845), комендант г. Смоленска. Сын Адама Романовича Лепарского. До Смоленска был плац-майором при дяде Станиславе Романовиче, коменданте Нерчинских рудников. У Иосифа Романовича с женой Евдокией Ивановной имения — в Краснинском уезде. Был в отпуске за границей с 14 июня 1847 г. на 4 месяца. Комендант Шлиссельбургской крепости (1861–1865).
20. Северная пчела. 1848. 12 февраля. № 34.
21. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 109. 1 экспедиция. Д. 51. Ч. 3. 1848 г. Л.3.

22. Там же. Л. 18.
23. Там же. Л. 10.
24. ГАСО. Ф.65. Оп. 1. Д. 113; ГАСО. Ф. 1260. Оп. 1. Д.158. Л.16 об.–18.
25. ГАСО. Ф. 754. Оп. 1. Д. 56; ГАСО. Ф. 2. Оп. 42. Д. 1391.
26. ГАСО. Ф. 1. Оп. 4. Д. 514. ОЦ.
27. Российский государственный исторический архив. Ф. 1286. Оп.11. Д. 113.
28. Смоленские губернские ведомости. 27 марта 1848 г. № 13. Глинка Николай Алексеевич (1825–1896), дальний родственник М.И. Глинки из Духовщинского уезда. Выпускник Полоцкого кадетского корпуса, в 1847 г. уволен подпоручиком из лейб-гвардии Измайловского полка. Это его брат Леонид Алексеевич Глинка в 1881 г. продал свое имение Слобода на берегу озера Сапшо известному путешественнику Н.М. Пржевальскому.
29. Глинка М.И. Летопись жизни и творчества / сост. А. Орлова; под ред. Б. Асафьева. М.: Госмузиздат, 1952. С. 350.

Об авторе: ДЕВЕРИЛИНА Надежда Владимировна, заслуженный работник культуры РФ, заместитель председателя Смоленского областного краеведческого общества, советник Министерства культуры и туризма Смоленской области. e-mail: NDeverilina@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ: НАСЛЕДИЕ М.И. ГЛИНКИ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

Т.С. Орлова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица», Санкт-Петербург, Россия

Проблема исследования: в чем причины позднего возникновения классической музыкальной традиции в России по сравнению с Западной Европой и как национальный музыкальный стиль формируется в творчестве М.И. Глинки? Предпринимается попытка комплексного рассмотрения влияния исторических, культурных и социальных факторов на развитие музыкальной культуры России и отличительных черт музыки М.И. Глинки.

Ключевые слова: М.И. Глинка, русская музыка, русская культура, опера-драма.

Проблема исследования: в чем причины позднего возникновения классической музыкальной традиции в России по сравнению с Западной Европой и как национальный музыкальный стиль формируется в творчестве М.И. Глинки?

Новизна нашей статьи заключается в комплексном анализе взаимосвязей между культурными, историческими и личными факторами, которые сформировали уникальную музыкальную традицию в России, особенно через призму жизни и творчества М.И. Глинки. Рассматривается не только влияние западной музыкальной культуры на русских композиторов, но и интеграция национальных элементов в произведениях Глинки, и то, как композитор заложил основы национального музыкального стиля, ставшего заметным отличием русской музыки от западной.

Для объяснения причин позднего возникновения классической музыкальной традиции в России следует рассмотреть одну из ключевых особенностей развития музыкальной культуры. Исторически в России музыка делилась на две категории, которые можно охарактеризовать как высокую и низкую. Первая, именуемая «пением» и зачастую описываемая как «ангелогласное», включала духовные песнопения, исполняемые в православной церкви. Эти песнопения, известные как знаменный распев, характеризовались одnogолосием и медленным, размеренным темпом. В контрасте с этим вторая категория, которую можно назвать народной или скоморошьей музыкой, охватывала инструментальные, веселые и любовные композиции. Это разделение сохранялось вплоть до середины XVII века, когда началось постепенное стирание границ между этими двумя музыкальными традициями [1, с. 31]. В музыкальной культуре Западной Европы существовала светская профессиональная музыка, которая занимала промежуточное положение между духовной и народной. Однако в России до XVII века подобное светское музицирование отсутствовало, что объясняет отставание в развитии профессиональной музыкальной традиции.

Интенсивное развитие светской музыки в России началось в эпоху Петра Великого, который активно привлекал музыкантов из Италии, страны, долгое

время считавшейся музыкальной меккой. Это способствовало культурному обмену: многие русские музыканты отправлялись на обучение в Италию и возвращались с новыми знаниями и умениями, что постепенно способствовало формированию отличительного русского музыкального стиля. Процесс созревания этого стиля продолжался весь XVIII век и к XIX веку достиг зрелости, что позволяет говорить о данном периоде как о «золотом веке» русской музыки. Важную роль в этом процессе сыграли Д. Бортнянский и М. Березовский, которые, несмотря на сильное влияние итальянского стиля, смогли адаптировать свои знания к русскому музыкальному контексту. Истинное национальное звучание было достигнуто только с приходом Глинки, который преодолел последний шаг на пути к созданию уникального русского музыкального языка, отражающего глубину и самобытность русской души [1, с. 31].

При анализе творчества Глинки в памяти всплывает портрет (1857), созданный И.Е. Репиным и представляющий композитора в процессе создания оперы «Руслан и Людмила». Репин изобразил Глинку отдыхающим на диване, что контрастирует с традиционным представлением о композиторе, занятом за письменным столом [3, с. 164]. Такое художественное решение обращает наше внимание не только на индивидуальный стиль работы Глинки, но и на его отношение к музыке. Глинка, происходивший из зажиточной семьи помещиков Смоленской губернии, изначально рассматривал музыку не как источник дохода, а как предмет личного удовольствия.

Глинка стал выразителем культурного дуализма России, постоянно колеблющейся между восточными и западными влияниями, а также стимулировал развитие национальной идентичности в музыке. Вопрос о культурной ориентации России — между Западом и Востоком — является ключевым в российской истории и культуре, и Глинка с помощью музыки дал на него свой ответ. В каждой стране, куда он приезжал, он отмечал самое лучшее. В Италии он познакомился со многими выдающимися оперными композиторами, прочувствовал мелодику итальянского бель канто. Вдохновившись экзотикой Испании, он написал гениальную симфоническую увертюру «Арагонская хота».

Опера Глинки «Жизнь за царя» (1836) одна из первых среди музыкальных композиций получила высокую оценку от императора Николая I. Опера была настолько успешна, что император посетил представление и выразил свое удовольствие от просмотра. Следующая опера Глинки, «Руслан и Людмила» (1842), напротив, встретила прохладный прием у публики. На премьере спектакля Николай I демонстративно покинул зал до завершения представления, выразив тем самым свое неодобрение, что привело к оценке оперы как неудачной. Опера подверглась критике за якобы скучное содержание, что контрастировало с ожиданиями, сложившимися после успеха ее предшественницы, «Жизни за царя» [5, с. 19-20]. Опера «Руслан и Людмила» отличается от первой оперы Глинки тем, что основана не на историческом эпосе, а на элементах русской сказочной фантастики. Сюжет заимствован у Пушкина и включает фигуры

русских богатырских повестей. Опера характеризуется быстрым и оптимистичным характером увертюры.

Значимым аспектом творчества Глинки является его знакомство и дружба с А.С. Пушкиным, начавшаяся во время учебы в благородном пансионе через младшего брата поэта, Льва Пушкина. Взаимодействие двух гениев, одного в литературе и другого в музыке, привело к созданию выдающихся произведений, что подчеркивает уникальность их творческого союза. Глинка и Пушкин не только были современниками, но и поддерживали тесные творческие связи. Их знакомство произошло в благородном пансионе, где Глинка учился с Львом Пушкиным, младшим братом поэта. Это общение способствовало развитию их творческих идей. Интересно отметить, что Глинка также был вдохновлен Екатериной Керн, дочерью Анны Петровны Керн, которая в свое время вдохновляла и Пушкина. Эмоциональное воздействие, оказанное Екатериной на Глинку, привело к созданию таких произведений, как романс «Я помню чудное мгновенье» и «Вальс-фантазия».

Важно отметить одно из поздних произведений Михаила Глинки, симфоническую увертюру «Камаринская», которую композитор характеризовал как «русскую скерцу». Эта композиция основана на крестьянском плясовом наигрыше или песне, которую Глинка услышал и превратил в симфонический шедевр. Это произведение демонстрирует его способность преобразовывать народные мелодии в сложные симфонические работы, представляющие культурные и музыкальные особенности России [1, с. 38].

Во время своего первого путешествия по Италии Михаил Глинка осознал невозможность полностью ассимилироваться в итальянской музыкальной традиции, особенно в части выражения «сентименто бриллианте», как он позже отметил в своих записках [3]. Этот момент стал поворотным в его творчестве, поскольку Глинка четко осознал различия между русским национальным характером и итальянской музыкальной экспрессией [4, с. 21-22]. Это понимание в значительной степени способствовало формированию его собственного стиля, который позже оказал значительное влияние на развитие русской музыкальной школы: «Все написанные мною в угождении жителей Милана пьесы убедили меня только в том, что я шел не своим путем, и что я искренне не мог быть итальянцем. Тоска по отчизне навела меня постепенно на мысль писать по-русски. <...> Мы, жители Севера, чувствуем иначе: впечатления или нас вовсе не трогают, или глубоко западают в душу; у нас или неистовая радость, или горькие слезы» [6, с. 382].

Выводы. Михаил Глинка, используя свои знания и опыт, полученные в результате многочисленных путешествий и обучения за границей, смог создать уникальный музыкальный язык, который стал основой для развития национальной музыкальной идентичности в России. Глинка преобразовал влияния западной музыкальной традиции, интегрируя в них русский национальный характер и элементы русской народной музыки, что позволило ему не только

создать новый музыкальный стиль, но и заложить основы для дальнейшего развития русской музыкальной школы.

Список литературы

1. Бильченко Е.В. Философия музыки М.И. Глинки в оптике классической и неклассической эстетики // Теологический вестник Смоленской Православной Духовной Семинарии. 2023. № 1. С. 30-48.
2. Горобцова Л.Г. «Руслан и Людмила» Пушкина и Глинки // Временник Пушкинской комиссии. 1988. № 22. С. 16-28.
3. Ермак А.Н. «Записки» М.И. Глинки как источниковедческая база изучения жизненного и творческого пути в музыкально-педагогическом образовании // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 1. С. 159-173.
4. Красковская Т.В. М.И. Глинка и национальная комическая опера: микроистория в действии // Музыкальный журнал Европейского Севера. 2024. № 1. С. 1-22.
5. Непомнящая К.В. 180 лет на оперной сцене (к 180-летию создания и постановки опера М.И. Глинки «Жизнь за царя») // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2016. № 10. С. 15-22.
6. Русская старина. Ежемесячное историческое издание. Том I. Издание второе. 1870. С. 313-389.

Об авторе: ОРЛОВА Татьяна Сергеевна, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица», Санкт-Петербург, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ЖИТИЯ ЕФРЕМА НОВОТОРЖСКОГО (КРАТКАЯ РЕДАКЦИЯ)

В.В. Кузнецов

ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей», Торжок

Рассматриваются грамматические формы, встречающиеся в Краткой редакции Жития Ефрема Новоторжского, по рукописи середины XVII в. из собрания Библиотеки РАН. Для языка Жития характерно сочетание исконных церковнославянских форм с древнерусскими, а также с формами, появившимися в результате длительного взаимодействия церковнославянского и древнерусского языков. Также в Житии присутствуют акцентные формы, типичные для церковного языка Московской Руси периода, предшествующего книжной справе середины — второй половины XVII в. Всё это позволяет заключить, что язык Жития старше рукописи, и она достаточно точно передает язык протографа — Жития Ефрема Новоторжского XVI в.

Ключевые слова: *Ефрем Новоторжский, Житие, церковнославянский язык, древнерусский язык, диглоссия, аорист, имперфект, перфект, причастие, дательный самостоятельный.*

Житие Ефрема Новоторжского было написано архимандритом Новоторжского Борисоглебского монастыря Мисаилом в 1587 г. взамен утраченного древнего «писания», которое было вывезено из Торжка тверским князем Михаилом Александровичем во время разорения им города в 1372 г., а затем сгорело в тверском Спасо-Преображенском соборе [5, с. 82, 160; 7, с. 5–6]. Составление нового Жития было мотивировано обретением мощей Ефрема в 1572 г. и подготовкой к его канонизации, последовавшей между 1584 и 1587 гг. [6, с. 335]. (В 1577 г. Мисаил составил канон и службу преподобному, которые, как и Житие, были необходимы для его официальной канонизации [5, с. 83].)

В настоящее время известно несколько редакций Жития, которые в той или иной степени восходят к тексту Мисаила: Краткая, Пространная, Компилятивная (Комбинированная) и Проложная [3, с. 175–205]. Все они в целом одинаково описывают жизнь новоторжского подвижника.

Ефрем и его братья Моисей и Георгий, по национальности венгры, состояли на службе у князя Бориса Владимировича. Когда в 1015 г. Борис был убит

по приказу князя Святополка Окаянного, вместе с ним погиб и Георгий: убийцы отсекли ему голову, чтобы снять золотую шейную гривну, подаренную Борисом (шейная гривна — витой или гладкий обруч — была знаком княжеского или боярского достоинства). Моисей избежал смерти, впоследствии попал в плен в Польшу, там принял монашеский постриг, чтобы пресечь назойливые предложения одной знатной польки стать ее мужем, за что по ее приказу был подвергнут истязаниям и оскроплен. Затем он подвизался в Киево-Печерском монастыре, где закончил свои дни. Ефрем, придя на место гибели Бориса и Георгия, отыскал голову брата, удалился на север Руси и около Торжка основал Борисоглебский монастырь. Здесь в 1053 г. он скончался и был погребен; по его распоряжению вместе с ним в гроб положили голову Георгия, которую он всю жизнь хранил у себя

В настоящей статье рассматривается Краткая редакция Жития, которая существует в единственном списке середины XVII в. (датировка по филиграммам — 1646, 1651–1669 гг.) — БАН. П. I. А. № 29; публикацию текста см.: [3, с. 8, с. 280–289]. По всей видимости, эта редакция точнее всех остальных отражает текст архимандрита Мисаила [3, с. 201]. В то же время вопрос о соотношении рукописи и ее антиграфа (текста Мисаила) в настоящее время является открытым и требует дальнейших исследований. Возможно, приведенные в статье наблюдения позволят приблизиться к его решению.

Житие написано на русском изводе церковнославянского языка (русском церковнославянском), который сложился в результате длительного взаимодействия старославянского (южнославянского по своему происхождению) и древнерусского языка.

К исконно церковнославянским относятся следующие языковые формы и явления. В приводящихся примерах сохранена оригинальная расстановка знаков препинания, поскольку она отражает совершенно иные принципы организации текста и использующиеся в тексте знаки препинания не всегда соответствуют их современным функциям. Для времени создания Жития и рукописи (как и для более раннего времени) их правильнее называть строчными знаками.

1. Аорист и имперфект — простые глагольные формы прошедшего времени — являются главным признаком книжного языка любого памятника, что однозначно характеризует текст Жития как церковнославянский.

Аорист — основное повествовательное время, обозначает любое действие, происходившее в прошлом; имперфект выражает действие, соотносящееся с основным действием или фактом, выраженным обычно аористом, а также с общими обстоятельствами повествования о событиях прошлого. Поэтому в Житии имперфект встречается во вставках в основное повествование, которые дополняют и уточняют его, ср.: вставка о трех братьях-уграх в описании убийства Бориса и Георгия:

«На него же [Георгия] святой Борис *возложи* (аорист) гривну злату на вые его и носити ему *повеле* (аорист). Три же убо брата их боярин *бяху* (имперфект) великого князя Бориса... сей же Георгии Угрин *виде* (аорист) велико-

го князя Бориса...». — ‘На него же святой Борис возложил золотую гривну на шею и *повелел* ему [ее] носить. Трое ведь их *было* братьев бояр великого князя Бориса... этот Геогий *увидел* великого князя Бориса’ (л. 373 об.–374 об.).

Также имперфект выражает длительность или многократность действия, что противопоставляет его аористу по признаку длительности / совершенности действия. Следствием этого является существование в церковнославянском двух форм аориста глагола *быти*: обычный, от основы *бы-*, который содержит указание на предел состояния, и имперфективный аорист от основы *бе-*, который такого указания не содержит и обозначает любое состояние в прошлом, ср.:

«И *бысть* (аорист) бой велик, и *победи* (аорист) князь же Михаил». — ‘И *была* большая битва, и *победил* князь Михаил’ (л. 362–362 об.).

«[Ефрем] еще *бе* (имперф. аорист) в мире прежде убиения святых страстотерпец Бориса и Глеба. Жилище его *бе* в дому их...». — ‘[Ефрем] еще *был* мирским человеком до убийства святых страстотерпцев Бориса и Глеба. Жилище его *было* в доме их...’ (л. 367–367 об.).

2. Синтаксический оборот винительный + инфинитив состоит из существительного или личного местоимения в винительном падеже и инфинитива глагола. Он имеет значение придаточного изъяснительного предложения с союзами «чтобы», если действующие лица в главном предложении и в обороте разные, и «что», если в главном предложении и в обороте одно и то же действующее лицо.

«Настоятель того монастыря и братия... *убогую же чад посадиша по монастырю ясти*». — ‘Настоятель того монастыря и братия... посадили болящих и страждущих же прихожан разместили есть по монастырю’, буквально «посадили, чтобы ели» (л. 370).

«Жена же некая... купи его себе... *хотяще его себе имети мужа*». — ‘Некая женщина... купила его себе... желая, *чтобы он стал ее мужем*’ (л. 376–376 об.).

«И видево его едва дышуща, и *много крови* от него *излиянной быти*, и повеле его не бегома поврещи...». — ‘И видя, что он едва дышит и *истекает кровью*’, буквально «что из него вытекает много крови» (л. 377 об.).

3. Пассивная конструкция с предлогом *от* является калькой греческой пассивной конструкции предлог $\acute{\omicron}\rho\acute{o}$ + существительное или личное местоимение в родительном падеже, которая обозначает посредника или проводника действия: «через кого-либо», «при посредстве кого-либо»; в современном русском она соответствует беспредложной пассивной конструкции с субъектом в творительном падеже.

«...убиение быста благоверныя князи *от брата своего Святополка* Борис и Глеб». — ‘...были убиты *своим братом Святополком* благоверные князья Борис и Глеб’ (л. 361).

«[Моисей] мучен бысть *от ляцкие некия жены* целомудрия ради». — ‘[Моисей] был мучен *некой польской женщиной* из-за целомудрия’ (л. 367 об.).

«Георгии Угрин виде великого князя Бориса *от святополковых слуг* убиенного...». — «Георгий Угрин видел великого князя Бориса убитого *святополковыми слугами*» (л. 374).

«...и тако *от некоего мниха* тайно постригается во иноческий образ». — «...и так тайно постригается *неким монахом* во иноческий образ» (л. 376 об.).

«Увидев та окаянная жена от Моисея яко потрижеса во иноческий образ... *от некоего мниха*...» — «Увидев та окаянная женщина, что Моисей пострижен неким монахом...» (л. 377). В этом случае возможна русская конструкция с предложением *от* и действительным залогом: «принял постриг от некоего монаха».

Взаимодействие церковнославянского и древнерусского языков больше всего затронуло систему глагола. В Житии оно отражено в следующих явлениях.

4. Замещение окончания 3 л. ед. ч. аориста окончанием 3 л. ед. ч. настоящего времени, вызванное необходимостью различать совпадающие по форме 2 и 3 л. ед. ч. аориста.

«...он же *даст* им сроку на три часы...». — «...он *дал* им три часа времени» (л. 371).

«И тех *объят* страх велик и ужас...». — «И тех *объял* великий страх и ужас...» (л. 372–372 об.).

«Он же... *начат* (наст. вр.) архимарита и братию бити... Той же Замятня... *нача* (аорист) правити на братии кровли судные». — «Он же *начал* избивать архимандрита и братию... Тот же Замятня *начал* принуждать братию сделать навесы на судах» (л. 371–371 об.).

5. Изменение формы и значения перфекта. В церковнославянском языке перфект образовывался при помощи вспомогательного глагола *быти* в настоящем времени и несклоняемого причастия с суффиксом *-л-*, к которому присоединялось родовое окончание. Изначально основным значением перфекта было выражение результата действия в прошлом, актуального для настоящего, однако в Житии он используется в функции аориста или имперфекта без вспомогательного глагола. Это свидетельствует об утрате простыми прошедшими временами своих исконных значений и превращении перфекта в единственную форму прошедшего времени, существующую в настоящее время.

«Мне же вопрошающу их како убо не *писали* чюдес преподобнаго Ефрема но забвению *предали* они же ми *овещаша* ...» (*писали, предали* — перфект; *отвещаша* — аорист). — «Когда я их спрашивал, почему же [они] не *записывали* чудеса преподобного Ефрема, но забвению их *предали*, они *отвечали* мне...» (л. 365 об. — 366).

«...егда грады Полотеск и Великия Луки *взяша*, и в то время *ехал*... Деомид... и *восхоте* казну вести в лодиях...» (*взяша, восхоте* — аорист; *ехал* — перфект). — «...когда [поляки] *взяли* города Полоцк и Великие Луки, в то время *ехал*... Деомид... и *захотел* вести казну на кораблях» (л. 371–371 об.).

«И имение града того все *пограби*, и церкви *разори*, и святые иконы и книги церковныя все *поимал*» (*пограби, разори* — аорист; *поимал* — пер-

фект). — ‘И богатство того города всё *разграбил*, и церкви *разорил*, и святые иконы и церковные книги все *похитил*’ (л. 363).

Неразличение значений аориста и перфекта выразилось в гибридной форме *быти* + аорист:

«*Слышахом* бо *есмя* о преподобнем чудотворце Ефреме что еще бе в мире прежде убиения святых страстотерпец Бориса и Глеба». — ‘О преподобном чудотворце Ефреме [мы] *слышали*, что еще до убийства святых страстотерпцев Бориса и Глеба он был мирским человеком’ (л. 367–367 об.). В этом предложении в перфектной форме вместо причастия на -л- использована форма 1 л. мн. ч. аориста, при этом настоящее время вспомогательного глагола *быти* имеет диалектную форму *есмя* вместо церковнославянского и наддиалектного древнерусского *есмы*. Вследствие совпадения в церковнославянском форм 1 л. мн. ч. простых прошедших времен *слышахом* может восприниматься как имперфект. В таком случае вся конструкция выражает длительное и/или повторявшееся действие в прошлом, актуальное для настоящего: «бывало, слышали», «слыхивали». В данном случае результатом действия в прошлом являются сведения о Ефреме («бе в мире...»).

Конструкция *быти* + аорист известна в новгородских берестяных грамотах конца XIII — XV в. (*посла еси*, *взя есме* и т.п.); однако неясно, восходят они к формам аориста или появились в результате усечения суффикса -л- вместе с окончанием в форме перфекта. Форма *есмя* встречается в новгородских, тверских, московских, рязанских актов грамотах [4, с. 139, 144].

Близкий пример есть и в Житии: «он же [старец Парфений] *рече* мне еликоже *слышах* прежде реченное же и *написа* ся...» — ‘он же сказал мне, что слышал прежде сказанное, и написал это...’ (л. 368 об.–369). Поскольку форма *написа* стоит в одном ряду с аористами *рече* и *слышах*, ее можно расценить как аорист. В то же время она определенно выражает результат действия, актуальный для настоящего, — запись того, что автор слышал ранее. Вследствие этого *написа* можно интерпретировать как перфект без вспомогательного глагола, суффикса -л- и родового окончания. То же относится к приведенному выше примеру: «И имение града того все *пограби*, и церкви *разори*, и святые иконы и книги церковныя все *поимал*»; *пограби*, *разори* в контексте редуцированной формы перфекта *поимал* можно интерпретировать и как аорист, и как перфект.

6. Использование причастий действительного залога вместо личных глагольных форм является исконно древнерусским явлением. Причастие выступает в роли второстепенного сказуемого в придаточном предложении, которое дополняет и детализирует действие, выраженное глагольным сказуемым главного предложения. Также оно может выполнять глагольную функцию и быть самостоятельным сказуемым. В таком случае в предложении отсутствует сказуемое, выраженное глаголом. Важно подчеркнуть, что древнерусское причастие по своим функциям несопоставимо с современным деепричастием. В то же время в Житии в приведенных ниже примерах представлены случаи нарушения согласования

причастия, что свидетельствует о его превращении в деепричастие (начало этого процесса относится к XII и даже XI в.) [1, с. 350–355]. Ср.:

«он... *иде* на подворие свое *идеже стояще*, и *вниде* в дом» (*стояще* — кратк. прич. наст. вр.; *иде*, *вниде* — глаголы). — ‘он... пошел на свое подворье, где *стоял*, и вошел в дом’ (л. 372); *стояще* — ср. р. ед. ч. им. пад. не согласовано с *он* — муж. р.

«...но и те [монахи] *не умеюще* книжнаго писания и сем *не радиша*» (*не умеюще* — кратк. прич. наст. вр.; *не радиша* — глагол). — ‘но и те [монахи] *не умели* писать и об этом *не радели*’ (л. 364 об.).

«Брат же его Ефрем *видев* сие *поим* главу брата своего Егория и *иде* в Новгородскую область...» (*видев*, *поим* — кратк. прич. прош. вр.; *иде* — глагол). — ‘Брат же его Ефрем *видел* /*видя*/ это, взял голову своего брата Егория и пошел в Новгородскую область’ (л. 374–374 об.).

«[Замятня] в том часе *приидоша* в монастырь к преподобному чудотворцу Ефрему и *плачущеся* о гресех архимандриту и братии» (*приидоша* — глагол; *плачущеся* — кратк. прич. наст. вр.). — ‘в тот час [Замятня] *пришел* в монастырь к преподобному чудотворцу Ефрему и *плакался* о грехах архимандриту и братии’ (л. 372 об.).

«...со всего града священницы и иноцы, и вси людие *приидоша* ко преподобному Ефрему и молебная *совершившу* и литургию *певшу* и со слезами *молящеся* и *припадающе* к раце преподобнаго *просяще* милости, да Бог даровал дождя на землю» (*совершившу*, *певшу* — кратк. прич. прош. вр.; *молящеся*, *припадающе*, *просяще* — кратк. прич. наст. вр.; *приидоша* — глагол). — ‘...священники со всего города и иноки, и все люди пришли к преподобному Ефрему и *совершили* /*совершив*/ молебны, и *отслужили* /*отслужив*/ литургию, *припадали* /*припадая*/ к раце преподобного, *просили* /*прося*/ милости, чтобы Бог даровал дождя на землю’ (л. 369 об.–370); *совершившу*, *певшу* — ед.ч. муж., ср.р. дат.пад. не согласовано со *священницы*, *иноцы*, *людие* — мн.ч. им.пад.

«Он же [Моисей] *призрев* временное, но на едино *взирающе* на вечное воздаяние вельми *любя* чистоту телесную» (*призрев* — кратк. прич. прош. вр., *взирающе*, *любя* — кратк. прич. наст. вр.). — ‘Он же [Моисей] *призрел* временное, но *взирал* на одно только вечное воздаяние, очень *любил* чистоту телесную’ (л. 376–376 об.); *взирающе* — ср.р. ед.ч. им.пад. — не согласовано с *он* — муж.р. ед.ч. им.пад.

«Жена же не *ведуще* того но по вся дни его *томяще* муками отягчеваше ранами его *влеча* его на скверное смешение» (*ведуще*, *томяще* *влеча* — кратк. прич. наст. вр.; *отягчеваше* — глагол) — ‘Женщина же *не знала* /*не зная*/ этого, но каждый день *изнуряла* /*изнуряя*/ его муками, отягощала его ранами, *принуждала* /*принуждая*/ его на скверное смешение’ (л. 376); *ведуще*, *томяще* — ср.р. ед.ч. дат.пад. не согласованы с *жена* — жен.р. ед.ч. им.пад., согласованное с *влеча*.

7. Синтаксический оборот дательный самостоятельный состоит из существительного или личного местоимения в дательном падеже и согласо-

ванного с ними действительного причастия обычно в краткой форме. Эволюция синтаксической функции этого оборота лучше всего иллюстрирует взаимодействие церковнославянского и древнерусского языка. Дательный самостоятельный появился в старославянском как калька греческого оборота родительный самостоятельный. В церковнославянском дательный самостоятельный имеет значение краткого придаточного предложения и употребляется в тех случаях, когда субъекты главного и этого придаточного разные. В древнерусском книжном языке (русском церковнославянском) этот оборот соответствует обстоятельственным придаточным предложениям. Кроме того он может быть простым независимым предложением, а также независимым предложением в составе сложносочиненного предложения или главным в составе сложноподчиненного предложения. Если в состав оборота входит причастие настоящего времени, оно обозначает действие, одновременное с действием глагольного сказуемого. Причастие прошедшего времени обозначает действие, предшествующее действию глагола. Дательный самостоятельный был изначально чужд разговорному языку, но широко использовался в памятниках церковной книжности, летописях и литературных произведениях, в современном русском не имеет точного соответствия [1, с. 445–451; 2, с. 8–40].

В Житии дательный самостоятельный представлен в двух функциях:

1) = придаточное времени:

«*Мне же вопрошающе их како убо не писали чюдес преподобнаго Ефрема но забвению предали они же ми овецаша...*» — «*Когда я их спрашивал, почему же [они] не записывали чудеса преподобного Ефрема, но предали их забвению, они мне отвечали ...*» (л. 365 об. — 366).

«*Мало же времени минувшу град Тверь весь погоре...*». — «*Когда прошло немного времени, весь город Тверь сторел...*» (л. 365–365 об.). Дательный самостоятельный может быть заменен обстоятельственным оборотом: «По прошествии некоторого времени...»;

2) = независимое предложение, дательный самостоятельный в функции личной глагольной формой:

«*Таже не по многих летех паки собравшимся людям во граде Торшку близ тоя страны града*». — «*Затем по прошествии некоторого времени в городе Торжке собрались люди из окрестностей города*» (л. 363–363 об.).

«*Тогда во граде Торшку гладу велику бывшу*». — «*Тогда в городе Торжке был сильный голод*» (л. 369).

«*Людие же града того приидоша в соборную церковь Преображение Спаса, священником же стоящим в церкви и молящимся подвижшимжеся и всего града священником учиниша ход со кресты во святую обитель*» — «*Люди того города пришли в соборную церковь Преображения Спаса, священники же стояли в церкви и молились, подвижники и священники всего города устроили крестный ход во святую обитель*» (л. 369 об.). Во втором дательном самостоятельном вместо причастия использована личная форма глагола — аорист 3 л.

мн. ч. *учиниша*, что отражает смешение причастий и простых глагольных форм (см. выше).

«...бысть суша и жар и великое бездождие на многи дни *бывшу засыхающею плодом земным*». — ‘...много дней была засуха и жара, и не было дождя, и *засыхали плоды земли*’ (л. 369). Дательный самостоятельный образован от описательной (перифастической) формы прошедшего времени, состоящей из глагола-связки *быти* в аористе или имперфекте и действительного причастия настоящего времени — **быша / бяху засыхающею плоды земныя*. Вся конструкция обозначает состояние как длящийся процесс: состояние выражено семантикой глагола *быти*, его причастная форма прошедшего времени *бывшу* соотносит оборот с прошлым, а причастие настоящего времени — *засыхающею* выражает длительность состояния. В этом примере дательный самостоятельный можно интерпретировать как придаточное следствия: «...вследствие чего засыхали плоды земли».

«*Бысть* же некогда *Богу попускающею* за грехи наша польское войско на Рускую землю, егда грады Полотеск и Великия Луки взяша и в то время ехал великого князя Ивана Васильевича посланник...». — ‘Некогда *Бог попустил* за наши грехи польское войско на Русскую землю, когда взяли города Полоцк и Великие Луки, и в то время ехал посланник великого князя Ивана Васильевича...’ (л. 370 об.). В этом предложении идет речь о вторжении в Россию польских войск во время Ливонской войны (1558–1583), когда были захвачены Полоцк (1577) и Великие Луки (1580), а также о поездке в то время думного дворянина Деомиды Черемисина через Торжок в Новгород (1571). Как и в предыдущем примере дательный самостоятельный образован от перифастической формы прошедшего времени **бысть Бог попуская / попускающею*. Аорист *бысть* придает всему предложению безличный характер (ср. «*бысть* суша и жар и великое бездождие»), а также указывает на предел, законченность Божьего попуска: Ливонская война закончилась за четыре года до создания Жития архимандритом Мисаилом. Форма действительного причастия настоящего времени *попускающею* указывает на длительность этого попуска. Дательный самостоятельный можно интерпретировать как придаточное времени: ‘*В то время, когда Бог попустил* за наши грехи польское войско на Русскую землю, когда взяли города Полоцк и Великие Луки, и в то время ехал посланник...’. В то же время запятая после слова *землю* противопоставляет предложение с дательным самостоятельным следующим за ним предложениям (сообщения о вторжении поляков и поездке царского посланника), что усиливает в обороте значение независимого предложения.

«...настоятель того монастыря и братия послаша весь освященный собор в трапезу убогую же чад посадиша по монастырю ясти *зною же солнечному и суши велии бывши ядению же идущи в монастыре...*». — ‘...настоятель того монастыря и братия послали весь освященный собор (всех священников Торжка) в трапезную, болящих же и страждущих прихожан разместили питаться по монастырю. *Был солнечный зной и большая сушь, когда [они] шли есть в мона-*

стыре’ (буквально: ‘шли к еде, шли чтобы поест в монастыре’) (л. 370). Этот отрывок являет собой прекрасный пример характерного для древнерусской книжности организации текста. Два дательных самостоятельных находятся в ряду предикативных единиц, связанных общей темой — описанием организации пропитания страдающих от засухи и вызванного ею голода: *послаша, посадиша ясти*, поэтому в этом отрывке нет ни одного строчного знака. (Их нет и в связанном с этим отрывком предыдущем тексте, в котором рассказывается о действиях священников — совершение молитв и крестный ход.) Оба дательных самостоятельных являются независимыми предложениями, при этом во втором отсутствует субъект, его референт находится в предыдущем фрагменте — «освященный собор» и/или «убогие чада». Примечательно, что контекст всего отрывка позволяет интерпретировать каждый оборот как придаточное времени. Выше приведен один из вариантов, другой: ‘Когда был солнечный зной и большая сушь, [они] шли питаться в монастыре’. (О возможности интерпретации дательного самостоятельного как независимого предложения и как части сложноподчиненного см: [2, с. 23–35].)

Итак, основными признаками, характеризующими особенности языка Жития, являются следующие явления: введение форм настоящего времени в парадигму аориста, замещение простых прошедших форм перфектом, их смешение с причастиями, и связанное с этим функциональное разнообразие дательного самостоятельного. Все они свидетельствуют об отталкивании от живого русского языка как принципе построения церковнославянского текста и их объединении с церковнославянскими формами по признаку книжности (ср. [9, с. 220–224]). Иллюстрацией того, что древнерусские формы воспринимались такими же показателями книжного языка, как и церковнославянские, является использование церковнославянской и древнерусской форм одного слова (иногда они находятся на одной странице или на одном листе):

церковнославянский	древнерусский
<i>прежде</i> 369	<i>преже</i> 367
<i>во оковех</i> 376 об.	<i>во оковах</i> 376
<i>кровли судныя</i> 371 об.	<i>кровли судные</i> 371 об.
<i>о преподобнем</i> 363, 366, 367 и др.	<i>о преподобном</i> 361 об., 364

Все эти явления были характерны для книжного языка Московской Руси до книжной справки середины — второй половины XVII в., проводившейся патриархами Никоном и Иоакимом. Подтверждением этому служат акцентные группы с ударной проклитикой, отражающие церковное произношение дониконианского периода: *на град* 362, 362 об., *во град* 374 об., *во граде* 362 об., *ко граду* 362, 363 об., 364, 369, 370, *на поле* 362, *на люди* 362 об., *на три часы* 371, *во имя* 365, *во время* 370, *до вечера* 370, *от чести* 361, *изо Твери* 364. Реликты этого произношения сохраняются в старообрядческом богослужении, например, *во веки веков* вместо *во ве́ки веков*; существуют они и в современной речи: *по полю*, *из дому*, *на гору* и т. п. В списках Пространной редакции конца

XVII в. (РГБ, ф. 288, № 115) и первой половины XVIII в. (РГБ, ф. 37, № 419) в аналогичных акцентных группах знаки ударения более или менее регулярно ставятся над обеими частями: *во́ плóти, изó Твѣри, в то́ врѣмя, во́ ѱмя* и т. п. Подобные формы появились вследствие того, что никоновские и иоакимовские справщики следовали системе расстановки ударений, принятой в югозападно-русских книгах, что привело к перестройке всей системы книжного произношения [9, с. 438–442].

Основываясь на приведенных в статье наблюдениях, можно заключить, что язык Краткой редакции Жития старше времени создания рукописи. Иными словами, рукопись была создана в середине (возможно, в начале второй половины) XVII в. человеком, языковые и письменные навыки которого сформировались в рамках книжной традиции второй половины XVI — начала XVII в. Это, в свою очередь, приводит к выводу о том, что грамматические формы рукописи (по крайней мере, некоторые из них) достаточно точно передают свои соответствия в антиграфе — тексте, созданном архимандритом Мисаилом в 1587 г.

Список литературы

1. Барковский В.В., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. Изд. стереотип. М.: ЛЕАНД, 2022. 512 с.
2. Белорусов И.М. Дательный самостоятельный в памятниках церковнославянской и древнерусской письменности. Варшава: тип. Варш. учеб. окр., 1899. 76 с.
3. Галашева Т.Н. К истории текста Жития Ефрема Новоторжского // ТОДРЛ. Т. 67. СПб., 2020. С. 175–205.
4. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. Изд. 2-е. М.: Яз. славян. культуры, 2004. 867 с.
5. Илиодор, иеромон. Историческо-статистическое описание Новоторжского Борисоглебского монастыря, Тверь: тип. Губ. правл., 1861. 182 с.
6. Ключевский В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник. М.: тип. Грачева и К°, 1871. 465 с.
7. Колосов В.И. К истории жития преп. Ефрема Новоторжского и к вопросу об его составителе // Журнал 110-го заседания ТУАК 14 июля 1911 г. Тверь: тип.-лит. Н.М. Родионова, 1913. 27 с.
8. Малыгин П.Д., Кузнецов В.В. Житие св. прп. Ефрема Новоторжского — исторический и литературный источник // «Государева дорога» и ее дворцы: материалы межрегион. науч. конф. 19–21 ноября 2002 г. Тверь: Сиверс, 2003. С. 280–289.
9. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI–XVII вв.). 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.

Об авторе: КУЗНЕЦОВ Виктор Владимирович — кандидат филологических наук, главный научный сотрудник ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей», Торжок; e-mail: tiveriada@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ПРАВОСЛАВНОГО СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЯ В ПРОЗЕ ВЛАДИСЛАВА КРАПИВИНА

М.В. Комин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматривается воплощение образа православного священнослужителя в литературном творчестве В.П. Крапивина в контексте духовного реализма. Сравниваются представленные в произведениях писателя образы дореволюционных церковнослужителей и священников постсоветской России. Показано, как образ православного священника соотносится с оригинальным крапивинским типажом Командора — «защитника детства». Рассмотрены художественные детали, используемые автором для построения достоверного образа священника.

Ключевые слова: Владислав Крапивин, священник, Командор, детство, православие, духовное возрождение.

Отличительной характеристикой постсоветского творчества Владислава Крапивина становится система образов и черт духовного реализма: «Христианские мотивы нередко обуславливают тематику и проблематику произведений В.П. Крапивина, их сюжетобrazующие конфликты, образный мир; духовный реализм как художественный метод занимает значимое место в творческом инструментарии писателя» [1, с. 381]. Одной из ключевых фигур в этом плане предстает православный священнослужитель: особенности воплощения Крапивиним его образа рассмотрены в настоящей статье.

Заслуживает внимания тот факт, что отец писателя, Петр Федорович Крапивин, ещё до рождения сына Владислава служил священником в православном храме в селе Филиппово под Вяткой, однако, спасаясь от политических репрессий, был вынужден снять с себя сан и перебраться с семьей в Тюмень, где в 1938 г. и родился В.П. Крапивин. После войны Петр Федорович создал новую семью и остался жить в Белоруссии. О церковном прошлом своего отца Владислав Крапивин узнал уже во взрослом возрасте, при этом, по воспоминаниям писателя, мать, по мере возможного, воспитывала в нем уважение к религии: «Вот мама рассказывала мне о Христе, показывала маленькую икону Божьей Матери» [6]. Даже в годы официально декларируемой атеистической пропаганды родители Крапивина оставались верными религиозной традиции, что во многом предопределило чуткое отношение будущего писателя к православию, особенности представления воцерковленных героев и священнослужителей на страницах его книг.

Образы священников дореволюционной и постсоветской эпох в прозе В.П. Крапивина. Образы священников появляются в книгах Крапивина в 1990-х гг. В обстановке кризиса, хаоса, смятения переломной эпохи писатель ищет идеи, способные объединить народ, спасти общество и страну. В поисках ответа на злободневные вопросы и вызовы в ту пору принято обращаться к истории

России, ее вековым устоям и традициям. 1990-е гг. отмечены активным возрождением религиозной жизни в России: по всей стране восстанавливаются разрушенные и закрытые храмы, церковная литература входит в широкий оборот, становится доступной для читателя. Православие вновь укрепляет свои позиции в жизни российского общества, что получает отражение в художественной литературе тех лет.

Так, основная сюжетная линия в романе Крапивина «Бронзовый мальчик» (1994) развивается в начале 1990-х гг. При этом главный герой семиклассник Даня Рафалов много читает об истории старой России, о Крымской войне 1853–1856 гг., размышляет о вопросах долга, военной чести, благородства, важности для человека духовной опоры. В романе описана сцена осады англо-французским флотом Соловецкого монастыря, оборону которого возглавляет его настоятель: «Невзирая на отсутствие личного оружия и склонностей к бранным утехам, отец Александр тем не менее, уповая на Божью помощь, надеется постоять за веру и землю Русскую. Как стало известно позже, владыка уповал еще и на твердость своих иноков и богомольцев и небольшой инвалидной команды во главе с прапорщиком Николаевым» [3, с. 329]. Сила духа, храбрость и самоотверженность защитников православной обители помогают им одолеть превосходящего по числу и мощности вооружения противника.

Священник дореволюционной России предстает на страницах книг Крапивина как духовный наставник православного воинства, священник-защитник: «После богослужения отец Федор не оставил защитников селения, пошел с ними, чтобы в трудный миг не дрогнули душою. Причем не только словами Святого писания поддерживал в поморах твердость духа, но и давал дельные советы, как лучше расположиться по укрытиям» [3, с. 330].

Фигура дореволюционного священника описана Крапивиним как сакральная, величественная, одухотворенная. Отец Федор, настоятель прихода в приморском селе Плахты, «прямой, строгий, молчаливый. Вначале смутил жителей внешней суровостью» [3, с. 330]. Автор показывает его либо за богослужением («мужики собрались в маленькой церкви на молебен о ниспослании помощи в отражении супостата. Служил молебен отец Федор» [3, с. 330]), либо в сценах, где приходской священник воодушевляет народ на борьбу с неприятелем, находится с воинами непосредственно на поле боя.

Образ современного священника представлен в творчестве Крапивина более разносторонне: читатель имеет возможность видеть его не только как служителя церкви, но и как обычного живого человека, поскольку герои-дети часто и близко общаются с таким священником во внецерковной, в неформальной обстановке. Например, в повести «Крик петуха» (1990) мальчик Филипп встречает отца Дмитрия по пути на ярмарку: «Потом Филипп увидел, что сбоку пылит рясой по асфальту священник Стародубской церкви. Моложавый, с соломенной бородкой, в модных квадратных очках и твердой шляпе из синтетической соломки» [4, с. 94]. Такой священник не живет аскетом в отдалении от ми-

ра: он с интересом рассматривает шумную пеструю ярмарку, в его одежде традиционная ряса служителя сочетается с модными современными аксессуарами.

В повести «Синий город на Садовой» (1992) ребята часто видят отца Евгения в рабочей одежде: вместе со строителями тот трудится на восстановлении церкви.

Если дореволюционного священнослужителя Крапивин изображает исключительно в духовновозвышенном состоянии, то современный священник предстает на страницах его книг в самых разных настроениях: это и печаль, растерянность отца Евгения во время безызвестной пропажи Нилки, и гнев, раздражение (при этом последние вызваны исключительно преступлениями, злодеяниями, совершенными против детей), а также радость, веселье, порой переходящее в откровенное баловство и чудачество: во время игры шарами отец Дмитрий так ликовал от своей победы, что «на радостях показал Филиппу длинный розовый язык» [4, с. 98]. Видя удивление мальчика, священник говорит: «Грешен. Падок на соблазны и мирские радости...» [4, с. 98] и при этом с азартом предлагает сыграть еще раз.

Таким образом, современный священник в представлении Крапивина — это не застывшая молящаяся фигура, всеми своими мыслями устремленная к небу, а прежде всего обычный живой человек, ему присущ весь спектр человеческих эмоций и проявлений.

Дореволюционный священник в произведениях Крапивина — пожилой человек, старец, хранитель исконных традиций православной веры («Раньше был здесь отец Пантелеймон, давний житель этих мест, для всех как родной. Но немощный и старенький, на девятом уже десятке», «Архимандрит Александр на просьбу отозвался, отправил в Плахты иеромонаха отца Федора. Тот был человек лет шестидесяти» [3, с. 330]).

В произведениях, действие которых разворачивается в 1990-х гг., фигурируют энергичные молодые священники — мужчины средних лет. Отец Евгений в повести «Синий город на Садовой» (1992) — бывший участник Афганской кампании. Его вера зародилась в обстановке боевых действий, среди разрушений, страданий и ужаса смерти. «Это уже после Афгана... <...> Женьку — на юг, в пекло. Ну и посмотрелся он там... „Нет, — говорит, — не сотворить нам, Славка, на Земле ничего доброго, если отвернулись от Неба...“» [5, с. 85]. Переживая увиденное на войне, герой обращается к христианскому вероучению и становится священнослужителем, чтобы проповедовать идеи добра, любви и терпимости, образумить ожесточившихся людей.

Крапивин достоверно отображает реалии политического кризиса 1980-1990-х гг. и показывает его взаимосвязь с процессом религиозного возрождения в России. Крах СССР, образовавшийся идеологический вакуум, жестокость эпохи с развернувшейся преступностью и «горячими точками» побуждают людей искать утешение и духовную поддержку в церкви. Молодой священник, вышедший из огня войны, выступает символической фигурой новой России, обратившейся к Богу на пороге испытаний.

Священник как крапивинский Командор. В творчестве Крапивина образ православного священнослужителя всегда соответствует типу Командора. Как известно, Командор представляет оригинальный типаж крапивинского героя-протагониста: ему присущи «мудрость, глубокая чуткость, способность непосредственно понять переживания ребенка, альтруизм, готовность оказать необходимую помощь даже ценой самопожертвования. <...> Командор — не звание, титул или иной формальный статус, а высшее призвание, жизненный и нравственный путь человека, вставшего на защиту Детства по зову сердца и совести» [2, с. 419-420]. Командора отличают следующие особенности.

1. По своему возрасту Командор — взрослый, но при этом он сохраняет детскую чистоту души, искренность устремлений, детскую непорочность. Идеино-нравственный базис Командора идентичен «кодексу чести» «крапивинского мальчика», Командор неотступно защищает правду и справедливость, спешит на помощь всем слабым и нуждающимся.

В рассказе о детстве отца Евгения (повесть «Синий город на Садовой», 1992) будущий церковнослужитель показан типичным «крапивинским мальчиком», мечтающим о море и кораблях: «В детстве мы, как водится, мечтали стать капитанами. Женя даже песню потом сочинил про это. Давно еще...» [5, с. 85]. Сочиненная отцом Евгением песня объединяет в себе наиболее яркие, узнаваемые черты и образы крапивинской романтики, выступает своеобразным гимном «крапивинских мальчиков». Атрибуты детских игр маленького Жени — игрушечные корабли («Мастерили фрегат из корыта мы с парусами из старой рогожи»), «из дерева кортики», «луки тугие из веток» [5, с. 86], сосновые шпаги — выражают устремления «крапивинских мальчиков», их желание открывать большой мир, радуясь и удивляясь ему, отстаивать в силу своих возможностей (метафорически — с самодельным «благородным» оружием в руках) собственные принципы.

В песне перечислены типовые для сюжетов Владислава Крапивина конфликты — противостояние «крапивинского мальчика» с жестоким миром («белый свет был суров и опасен», «мир являл свой неласковый нрав»), боль от предательства («жгли предательством те, кому верили...»), мотив сиротства («жизнь бывала порою, как мачеха» [5, с. 86]). Также в тексте песни отца Евгения отчетливо закреплены главные установки «крапивинского мальчика» — будущего Командора: искренность, открытость людям и миру, честность, верность данному слову, готовность стоять за правое дело до конца вопреки невзам («но потом, сплюнув кровь, подымались мы, ошестинясь сосновыми шпагами» [там же]).

Отец Евгений не стал капитаном морского корабля, как мечтал в детстве. Служа Богу и неся свет людям, он возглавил церковный приход. В данном случае примечательно, что в христианском понимании «храм предстает как „корабль спасения“ человеческих душ в полном опасностей и искушений житейском море (здесь же — отсылка к библейскому образу спасительного Ноева ковчега)» [1, с. 376].

2. Командор хорошо умеет ладить с детьми, легко находит с ними общий язык, избегает авторитарных и унижающих методов воздействия. Дети признают его авторитет сами, без внешнего понуждения, искренне стремятся к нему, доверяют свои секреты и переживания, обращаются за советом и помощью в разных ситуациях. Отец Федор в романе «Бронзовый мальчик» (1994) «особенно же ласков был с ребятишками, которые раньше других разглядели за хмуростью теплое сердце» [3, с. 330]. В повести «Крик петуха» (1990) после всех приключений, сражений и потерь Филипп получает утешение от отца Дмитрия. В повести «Синий город на Садовой» (1992) отец Евгений радушно принимает ребят в храме, помогает им снять фильм о жизни в их городке, одной из главных сцен в котором становится видеофрагмент с установлением креста на маковку церкви. Нилка приходит к отцу Евгению поделиться своими переживаниями о том, что с переездом в США он навсегда расстанется со своими друзьями, и решает принять крещение перед отъездом; отец Евгений крестит мальчика по его просьбе.

3. Для Командора Детство является высшей ценностью. Командор стоит на страже Детства и всегда готов спасти попавших в беду детей, даже если ради этого придется пожертвовать своей жизнью. Самым тяжким грехом, согласно высказываниям крапивинских священников, является притеснение детей, обида слабых и незащищенных. Отец Дмитрий осуждает человека, стрелявшего в детей, и считает наказание для него — вечное скитание по нескончаемой пустынной дороге — справедливым: «Сам себе выбрал такое... Он стрелял в детей. Возможно ли более черное дело?» [4, с. 199]. Отец Евгений с горечью вспоминает погибших во время военных конфликтов детей, преграждает путь разъяренному Щагову, спасая Федю от злых преследователей. Священник осуждает недобросовестных милиционеров, которые на допросах жестоко обращаются с задержанными подростками и применяют насилие.

4. В крапивинской фантастике Командор обладает тайными знаниями об устройстве мироздания, способностью перемещаться по параллельным мирам, граням Великого Кристалла Вселенной. В повести «Крик петуха» (1990) отец Дмитрий, в прошлом преподававший высшую математику в институте, разрабатывает на основе шашек увлекательную игру с энергетическими шарами, движение которых в трехмерном пространстве имитирует галактические процессы. Филипп проникается к этой игре неподдельным интересом: так зарождается дружба «крапивинского мальчика» со священником-командором.

Художественные детали образа священника. Образ православного священнослужителя конструируется Крапивиным при помощи различных художественных деталей: описание церковного облачения такого героя («искрилась риза бородатого священника» [5, с. 35], «в черной рясе с желтым блестящим крестом на груди» [5, с. 133]), особенностей его речи (упоминание Бога, воззвания к Богу — «Бог даст, все образуется...» [5, с. 133], «Покаюсь, и Бог простит...» [5, с. 134], «Господь милостив...» [5, с. 228], использование церковнославянской лексики — «Не бойся, чадо...» [5, с. 133], «Ступай пока, отрок,

в храм» [5, с. 134], пересказы библейских сюжетов, цитирование Евангелия — «Бывало, что и одно яблочко, не вовремя сорванное, меняло судьбы миров и народов. Например, яблоко познания, коим сатана в образе змия искушил Еву...» [4, с. 96], «Мне надо решить: в соответствии с какими строками Писания поступить с тобой. Много в нем сказано о милосердии и прощении грехов своим ближним, но есть и такое поучение: «Урок же ему — урок. Лоза же ему — лоза»...» [4, с. 97]), выполнение героем-священником религиозных обрядов, ритуалов («Затеplил свечку у образа Богородицы, сотворил молитву» [5, с. 228], «отец Евгений остановился, обернулся к маленькому образу Спаса в углу. Перекрестился» [5, с. 228]).

В повести «Синий город на Садовой» (1992) фигура священника нередко предстает на фоне открытой двери. Отец Евгений встречает ребят на крыльце храма и ведет их внутрь старинной церкви: «показалась решетчатая дверь, сваренная из толстых арматурных прутьев. Отец Евгений отпер висячий замок...» [5, с. 228]. Священник выступает для ребят проводником в мир православной культуры, помогает им прийти к вере и познать Бога. Распахнутая священником дверь открывает героям путь к новой, светлой и доброй жизни. Вместе с тем врата церкви не пропустят в себя никакое зло: отец Евгений заслоняет собой вход и не позволяет разъяренному Щагову ворваться в храм, где скрывается от преследователей Федя. Для мальчика церковь становится местом защиты, утешения, восстановления справедливости: «Бог даст, все образуется... Здесь ничего не бойся» [5, с. 133]. Кульминацией повести выступает сцена спасения похищенного Нилки — отец Евгений взламывает дверь, за которой удерживают ребенка: «Отец Евгений вставил в скважину плоский ключ. Обитая жестью дверь ослабла, лязгнула под напором плеча. Но не открылась. <...> И опять увидел Федя вылезший из-под черного подола сапог. Удар подошвой о жесть сотряс дверь. <...> Дверь отлетела в сторону» [5, с. 253]. Священник, несущий в мир свет истины, распаивает глухую железную дверь, за которой бесчеловечные руководители интерната надеялись укрыть следы своих преступлений. Типичный для Крапивина мотив борьбы за правду и справедливость выступает в данном случае сюжетообразующим. Отец Евгений изобличает виновных, освобождает Нилку, утешает мальчика и незамедлительно оказывает ему помощь. В крапивинских текстах священник, стоящий близ распахнутой двери, находится на границе миров: церковного и мирского, Божьего и человеческого, детского и взрослого.

По замыслу Крапивина каждое открытие священником двери проводит границу между эпизодами, вводит в историю новые обстоятельства и обозначает сюжетный поворот (за дверью в церковной галерее ребята находят потерянный Нилкой «счастливый билет» — его талисман, в интернате Нилку спасают из-за железной двери). В момент открытия двери изменяется ритм повествования, течение художественного времени, эмоциональное состояние героев: Нилка оказывается за дверью живым и невредимым, радуется освобождению, и напряжение в сцене спадает; посреди ночи отец Дмитрий открывает для Фи-

липпа двери церкви — помолившись за погибшего друга, мальчик получает облегчение. Фигура священника и образ открытой двери становятся важными маркерами в организации повествования и архитектуре сюжета повестей «Синий город на Садовой» (1992) и «Крик петуха» (1990).

Заключение. Таким образом, в творчестве В.П. Крапивина образ священника представлен разносторонне, достоверно, с учетом подлинных реалий православной культуры и церковной жизни. При этом писатель творчески прорабатывает образ священника, наполняет его индивидуальным содержанием в соответствии с законами своего художественного мира — священник предстает прежде всего как защитник и хранитель детства, герой-Командор. Нравственный базис крапивинского священника органично сочетает в себе христианские заповеди, церковные предписания и «кодекс чести» «крапивинского мальчика». В повести «Синий город на Садовой» (1992) писатель показывает идейные поиски и духовное становление советского мальчика Жени, впоследствии ставшего отцом Евгением.

В книгах Крапивина герой-священник всегда играет важную роль в развитии сюжета, с его участием связаны ключевые сцены и сюжетные повороты. Проповеди и наставления священников нередко меняют установки и мотивацию других персонажей, способствуют их исправлению, нравственному оздоровлению: так, в повести «Крик петуха» (1990) отец Дмитрий рассказывает Филиппу о яблоке, сорванном Евой с Древа познания добра и зла, после чего мальчик перестает рвать яблоки в чужих садах. В представлении Крапивина священник выступает как герой-защитник, наставник, мудрый советник.

Список литературы

1. Комин М.В. Обретение Бога в детско-отроческой прозе В.П. Крапивина // Проблемы исторической поэтики. 2023. Т. 21, № 4. С. 369–385. DOI 10.15393/j9.art.2023.12942.
2. Комин М.В. Фигура Командора в творчестве В.П. Крапивина: «защитник Детства» и руководитель юношеского отряда // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной у семьи. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2024. С. 419-425.
3. Крапивин В.П. Бронзовый мальчик. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2016. 347 с.
4. Крапивин В.П. Крик петуха. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2017. 205 с.
5. Крапивин В.П. Синий город на Садовой. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2015. 268 с.
6. Шеваров Д. Осенние беседы с Командором. Часть 1. Владиславу Крапивину — 80 // Год литературы [электронный ресурс]. URL: <https://godliteratury.ru/articles/2018/10/12/osennie-besedy-s-komandorom-chast-1-vl> (дата обращения: 23.12.2024).

Об авторе: КОМИН Максим Вадимович — аспирант кафедры филологических основ издательского дела и литературного творчества ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; e-mail: mvkomin@gmail.com.

АРХЕОСЮЖЕТ ИНИЦИАЦИИ В РОМАНЕ «ЛОЛИТА» И ПОВЕСТИ «ВОЛШЕБНИК» В.В. НАБОКОВА

К.А. Беглецова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Анализируется археосюжет инициации на примере романа «Лолита» и повести «Волшебник» В.В. Набокова. Показана специфика реализации разных фаз сюжета в рассматриваемых произведениях.

Ключевые слова: Владимир Набоков, «Лолита», «Волшебник», археосюжет инициации, фаза обособления, фаза партнерства, лиминальная фаза, фаза преобразования.

Гипотеза о том, что некое «мировое событие» получает отражение в литературе в качестве «археосюжета инициации», принадлежит В.И. Тютю. Он выделяет в этом сюжете четыре фазы: фазу обособления (внешнего, пространственного, и внутреннего, которое характеризуется «уходом в себя», томлением, разочарованием, ожесточением, мечтательностью, вообще жизненной позицией, предполагающей разрыв или существенное ослабление прежних жизненных связей); фазу партнерства (вариант — ложное партнерство); фазу испытания смертью (лиминальную, пороговую); фазу преобразования с переменой статуса героя (внешнего, социального, или внутреннего, психологического) [5, с. 32–34].

В романе «Лолита» и повести «Волшебник» В.В. Набокова интрига создается напряжением между двумя событиями: отъездом главных героинь из родного дома (Лолита уезжает в лагерь «Ку», а героиня «Волшебника» — к друзьям семьи) и смертью их матерей: Шарлотта погибает под колесами автомобиля, а мать безымянной героини повести умирает вследствие затяжной болезни. Если бы между ними не имелось никакой иной связи, то они, не став звеньями интриги, предстали бы двумя безотносительными противоположными фактами и не обрели бы событийного статуса.

На первый взгляд, в повести между двумя опорными событиями произведений может быть обнаружена кумулятивная связь. Однако для кумулятивной интриги им явно недостает количества звеньев. Если же в качестве таковых рассмотреть промежуточные микрособытия (например, в «Волшебнике» — свадьба, посещение героем аптеки, резкое улучшение здоровья матери главной героини и т.д.), то они лишены необходимого роста напряженности, устремленного к пуанту и тем самым создающего эффект нанизывания: им недостает «нагромождения или нарастания, которое кончается <...> катастрофой» [3, с. 243]. Смерть матери в «Волшебнике» не является «катастрофой» в этом специальном сюжетологическом значении термина, поскольку лишена внезапности, да и умирание наступает не сразу, а длится продолжительное время. В «Лолите» всё происходит иначе. Смерть Шарлотты под колесами автомобиля после раскрытия ею подлинной сущности героя — это неожиданность для читателей: «„Где ее, собственно говоря, похоронили? <...> мою зарезанную

мать“. — „Ты прекрасно знаешь, где находится ее могила <...> трагедию ее случайной смерти не следовало бы опошлять такого рода эпитетом, к которому ты находишь нужным прибегать“» [2, с. 513]. События двух произведений обретают связь и вписываются в интригу нарративного понимания именно в рамках лиминальной модели.

С данной точки зрения начальные фрагменты повествования — встреча героев с нимфеткой, зарождение запретной страсти — образуют фон обособления: запретное влечение не может быть понято его окружением. Гумберт представляется друзьям Шарлотты Джону и Джоане Фарло настоящим отцом девочки; в «Волшебнике» зеркальная ситуация: герой врет друзьям матери героини о своих истинных мотивах. Подобный аспект может быть квалифицирован как «нулевая» фаза в развитии сюжета. Затем следуют эпизоды обособления, текстуально манифестированные в произведениях переездом главного героя в дом объекта своего вожделения. Впрочем, за пределами изображенного времени в романе «Лолита» эта фаза существенно углубляется недавним разрывом Гумберта с бывшей женой.

Сообщение об отъезде героинь за пределы родного дома знаменует следующую фазу (сюжетного партнерства). Умирание их матерей в рамках этой нарративной матрицы предстает очевидной лиминальной фазой. Но поскольку вслед за нею никакого явного преобразования не происходит, следующий фрагмент текста выглядит еще одной (эпилоговой) нулевой фазой. В таком случае смерть героя без воскресения утрачивает свою лиминальную событийность и уподобляется кумулятивной катастрофе.

История взаимоотношений героев во второй части романа циклична: общение Гумберта и Лолиты, а затем их сближение, отдаление Лолиты, ее попытки сбежать, возвращение, а затем новые сближения.

С точки зрения инициации Лолиты фаза обособления достигает своего пика во время второго путешествия по Америке. Уход в себя героини показан в романе не только через взаимоотношения с Гумбертом, но и с окружающими ее персонажами. Здесь переломным моментом в сознании героини можно назвать сцену ссоры героев в главе 14 второй книги: «Я держал ее за костлявенькую кисть, и она вертела ею так и сяк, под шумок стараясь найти слабое место, дабы вырваться в благоприятный миг, но я держал ее совсем крепко и даже причинял ей сильную боль, за которую, надеюсь, сгниет сердце у меня в груди» [2, с. 366]. Лолита бросает вызов своему «надзирателю», тем самым показав свою внутреннюю силу и нежелание мириться с ролью жертвы. Бунт Лолиты оборачивается ее побегом и относительной свободой от Гумберта. Далее для героини наступает следующая фаза, характеризующаяся ложным партнерством героини с Клэром Куильти и его друзьями на ранчо Дук-Дук, где Лолита наотрез отказывается сниматься в грязных фильмах. Данная фаза заканчивается новым побегом Лолиты уже от Клэра Куильти к своему будущему мужу. В «Волшебнике» фаза обособления героини протекает не так заметно, как в романе. Героиня отдалается от матери на протяжении всей истории.

Что касается второй фазы партнерства, то и для Лолиты (Гумберт, Клэр Куильти, подруга Лолиты из лагеря «Ку» — Варвара, Чарли — малолетний со-вратитель), и для героини повести (главный герой, ее мать) характерно в большей степени квазипартнерство. Неложным партнерством можно назвать лишь взаимоотношения Лолиты и ее мужа Дика, от которого героиня ждет ребенка, и отчасти отношения с Шарлоттой, хотя героиня и не до конца понимает друга друга. В «Волшебнике» — это эпизоды пребывания героини в доме друзей семьи, женщины в парке, посетители гостиницы.

Четвертая фаза в романе раскрывается в эпизоде последнего разговора между Гумбертом и Лолитой. Героиня меняется и внешне, и внутренне — это будущая мать и жена (в начале романе — двенадцатилетний подросток). В первый раз внешность Лолиты описывается следующим образом: «Это было то же дитя — те же тонкие, медового оттенка плечи, та же шелковистая, гибкая, обнаженная спина, та же русая шапка волос. Черный в белую горошинку платок, повязанный вокруг ее торса, скрывал <...> полуразвитую грудь <...> я узнал темно-коричневое родимое пятнышко у нее на боку» [2, с. 45]. Уже в последнюю встречу с Гумбертом образ идеальной нимфетки разрушается: «Она была откровенно и неимоверно брюхата. Лицо ее как будто уменьшилось <...> побледнели веснушки, впали щеки; обнаженные руки и голени утратили весь свой загар, так что стали заметны на них волоски...» [2, с. 317]. Обряд инициации девушки обычно связывают с замужеством. Этот этап героиня прошла.

В «Волшебнике» лиминальная фаза для девочки — смерть матери; фаза преображения отсутствует. Безымянный герой погибает при первой попытке приблизиться к объекту своего вожделения в номере гостиницы: «Он почувствовал пламя ее ладной ляжки, почувствовал, что больше сдерживаться не может <...> он увидел, что, совершенно проснувшись, она диким взглядом смотрит на его вздыбленную наготу» [1, с. 26]; дальше смерть волшебника под колесами (фаза испытания смертью): «И пленка жизни оборвалась» [1, с. 28].

Сюжет инициации Гумберта включает все стадии. В романе герой выступает одновременно нарратором, который ведет дневник, где излагает и анализирует происходящее с ним, и участником описанной истории. Инициация Гумберта показана как часть процесса без изображения результата: нарратор является субъектом не изменившимся по ходу сюжета, а изменяющимся.

Первая фаза обособления связана с его детством, в частности раскрывается в подробной истории с Аннабеллой. Именно здесь начинают формироваться его тайное влечение к нимфеткам и отчужденность от внешнего мира, в особенности отвращение к женщинам его возраста. Отъезд Лолиты — это внешняя «перемена» в жизни Гумберта, разрушившая его прежнее существование. Но выход из привычного мира здесь не связан с выходом из физического пространства, а инициация происходит в прежнем пространстве, где изменилось состояние мира. Герой не действующее лицо, его изменения не связаны с внутренней интенцией, то есть целиком зависимы от действий других персонажей, в частности Шарлотты (вернет ли она дочь домой). Отметим, что фаза испытания смертью

является для Гумберта нулевой. Ведь первоначально умирает первая любовь, не случившийся сексуальный опыт с которой и становится причиной влечения к нимфеткам. Сон героя, в котором он, Шарлотта и Лолита едут верхом вокруг озера, «прилежно подскакивая раскорякой, хотя между ногами вместо лошади был всего лишь упругий воздух» [2, с. 94], — онейрическая стадия лиминальной фазы, но в подсознании не восходящая к метафизическому миру.

Затем наступает фаза партнерства (Гумберт по ходу повествования является для всех квазипartnerом). Лиминальная фаза для героя разворачивается на протяжении всего романа. Однако наивысшего пика она достигает в следующих эпизодах: смерть Шарлотты, которая погибает не от его рук, соращение Лолиты в гостинице, ее побег, встреча с Лолитой после долгой разлуки, убийство Клэра Куильти, смерть Лолиты при родах и смерть Гумберта в тюрьме. Четвертая, заключительная фаза характеризуется следующим образом: Гумберт — преступник и убийца. В начале романа герой, преподаватель французской литературы, предстает перед читателем настоящим красавцем, мужчиной, наделенным недюжинной физической силой: «грубая brutальная мужская красота делает героя похожим и на музыкального идола, и на чернобрового героя рекламного плаката» [2, с. 35]. Ближе к концу — это уже хрупкий, миниатюрный, болезненный Гумберт: «сидевший рядом с ней сорокалетний, чуждый всему, худой, нарядный, хрупкий, слабого здоровья джентльмен в бархатном пиджаке когда-то знал и боготворил каждую пору, каждый зачаточный волосок ее детского тела» [2, с. 319].

Н.В. Семенова объясняет этот факт тем, что Набоков пародирует Достоевского, описание внешности героев которого читатель к концу романа забывает. Еще одно объяснение с позиции «другого»: «его <Гумберта> портрет дается через воображаемое им восприятие «другого», через точку зрения «другого» [4, с. 40]. Персонаж является привлекательным для Валерии (первая жена Гумберта), Шарлотты и Лолиты. Для госпожи Гулиган (соседки героя) — это «„красивый брюнет“ бульварных романов» [2, с. 217]; а для Билля и Дика (мужа Лолиты) — хрупкий господин, «быть может, виконт» [2, с. 312].

По мысли В.И. Тюпы, степень следования конкретного сюжета редуцированности или гипертрофированности отдельных ее фаз бывает самой различной [5, с. 34]. В романе и повести Набокова интрига выступает лиминальной (пороговой), «фольклорно-мифологическое ядро» который мыслится как «комплекс смерть — воскресение». Пересечение семантической границы между жизнью и смертью выступает в роли иерархически центрального порогового события, не совпадающего с ценностно маркированным концом истории обоих произведений. Основа сюжетного повествования — это матрица инициации, которая складывается из четырех последовательностей: фаза ухода, фаза символической смерти, фаза пребывания в символической стране мертвых и фаза возвращения. Все эти фазы ярко представлены в обоих произведениях. Одна фаза может расширяться (например, в «Лолите» расширяется фаза пребывания героини в стране мертвых, а именно в обществе Гумберта), другая сокращаться или во-

обще отсутствовать (например, герой в «Волшебнике» не достигает фазы преобразования, в конце повести наступает и символическая, и физическая смерть).

Рассмотрение произведений с точки зрения матрицы инициации помогает проследить путь становления героев, понять устройство фабулы повести и романа.

Список литературы

1. Набоков В. Волшебник // Звезда. 1991. № 3. С. 9–28.
2. Набоков В. Лолита. М.: Мартин, 2006. 582 с.
3. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. М.: Наука, 1976. 243 с.
4. Семенова Н.В. Роман В. Набокова «Лолита»: «полифония» структуры и оценок // Балтийский филологический курьер. 2004. № 4. С. 35-43.
5. Тюпа В.И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей» А.П. Чехова). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 58 с. (Лекция в Твери).

Об авторе: БЕГЛЕЦОВА Кристина Андреевна, МОУ «Гимназия № 10», учитель русского языка и литературы, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: kristina.begletsova@inbox.ru

МОТИВЫ КУКОЛЬНОСТИ И ЖИВОТНОСТИ В РОМАНЕ В.В. НАБОКОВА «КАМЕРА ОБСКУРА»

А.В. Кудряшова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Исследуется мотивная структура романа В.В. Набокова «Камера обскура». Доказывается, что мотивы кукольности и животности взаимодействуют как семантически эквивалентные элементы, раскрывая тему «нечеловеческого в человеке». Рассмотрены их функции в построении сетки мотивов и дегуманизации персонажей.

Ключевые слова: мотив, эквивалентность, кукольность, животность, дегуманизация, Набоков, фабульная сема.

Теория мотива формируется к началу XX в. благодаря трудам ряда исследователей. В литературоведении под понятием «мотив» понимается устойчивая структурно-семантическая единица, функционирующая на различных уровнях текста и повторяющаяся в рамках отдельного произведения, одного цикла или всего творчества писателя [5, с. 4–60]. Мотив способен вступать в сложные отношения с другими мотивами, формируя «тематические поля» [1, с. 13, 42–43] и обретая тем самым символический потенциал. Например, мотив кукольности несет следующие символические аспекты: механистичность и безволие; иллюзорность и искусственность; двойничество; игра и манипуляция; метафора творчества; связь с мифологией и фольклором (архаические представления о границе между живым и неживым) [6, с. 815]. Согласно И.В. Силантьеву, мотив обладает двусоставной структурой: ядром, устойчивой, часто предикативной, функцией, вокруг которой «наращиваются смыслы», и вариативной оболочкой — набором фабульных сем, реализующих мотив в конкретном тексте.

В своем исследовании мы определили тему «нечеловеческое в человеке», она является ядерным признаком мотива, за которым «не подразумевается комплекс характерно-вероятностных действий» [5, с. 31–32]; тема нуждается в семантически эквивалентных мотивах. «Нечеловеческое» понимается как отрицание комплекса характерно-вероятностных действий, присущих личности.

Фабульные семы, входящие в оболочку мотива, имеют бинарную структуру: актант (тема) и предикат (рема). В романе «Камера обскура» мы выявили взаимодействие двух ключевых, семантически эквивалентных фабульных сем, составляющих оболочку ядерного мотива «нечеловеческое в человеке» и раскрывающих «нечеловеческое» с разных сторон: «кукольность» — тема / «быть лишенным собственной воли» в значении «быть управляемым» — рема; «животность» — тема / «быть лишенным собственной воли» в значении «подчиняться собственным инстинктам» — рема.

Обе семы взаимодействуют по принципу эквивалентности. Согласно Шмиду, эквивалентность — это вневременной принцип связи элементов, основанный на их сходстве и оппозиции. Это не просто их последовательное появ-

ление в сюжете, а их глубинная соотнесенность, которая создает единство текста и раскрывает его смысл [7, с. 134–137]. В нашем случае под элементами мы понимаем мотивы. Объединяющим признаком здесь выступает «нечеловеческое», а оппозицией — природа объекта, к которому сводится человек (кукольность свидетельствует о механистичности; животность — о подчиненности инстинктам). Взаимодействие этих сем формирует сетку мотивов.

Мотив кукольности в романе Владимира Набокова «Король, дама, валет» рассмотрен нами ранее [2, с. 99–103]. О сходстве образов в романах «Король, дама, валет» и «Камера обскура» позволяет говорить периодизация творчества писателя: оба романа написаны в берлинский период (1922–1937) под псевдонимом Сирин; автор сам указывает на интертекстуальную связь — герои «карточного» романа «Король, дама, валет» напоминают о себе в «Камере обскуре»: «Там, на бюваре, лежало несколько распечатанных писем <...> Драйеры приглашают на бал» [4, с. 72] (Драйеры — герои романа «Король, дама, валет»).

Кроме интертекстуальной составляющей, романы сближаются и в реализации слабовероятностных фабульных сем, уже представленных в «Короле, даме, валете». Слабовероятностные фабульные семы, по Силантьеву, смысловые элементы, чье появление в тексте неочевидно, но оправдано литературной традицией [5, с. 41–43]. Одной из них является *нравственное падение* как результат кукольности (и дегуманизации). Она реализуется в эпизоде, где Кречмар не идет на похороны своей дочери. Вторая слабовероятностная сема — *готовность к преступлению* присутствует имплицитно: это косвенная вина героя в смерти дочери. Обострение ее болезни происходит, когда Ирма слышит свист, принимает его за свист отца, открывает окно, и это имеет роковые последствия. В данном случае бездействие Кречмара является смысловым эквивалентом преступления. Эти слабовероятностные семы доказывают системность мотивной поэтики Набокова, а также демонстрируют, как инвариантное ядро «нечеловеческое в человеке» обрывает новыми художественными воплощениями.

Несмотря на то что мотив кукольности затрагивает и пространственную организацию текста (камера обскура как метафора искаженной реальности, театральные декорации, окружающие героев), в полной мере он воплощается в портретах и характеристиках персонажей.

В романе «Камера обскура» выстраивается некая иерархия персонажей, она проявляется в степени их влияния друг на друга. Самым властным, вернее сказать «кукловодом», является Роберт Горн. Через его образ наиболее полно реализуется фабульная сема «кукольность». В описании «талантливейшего карикатуриста» [4, с. 119] Набоков отмечает: «Ему нравилось помогать жизни окарикатуриться» [4, с. 122]. Именно этим и промышляет Горн на протяжении всего романа: «передвигает» своих карикатурных персонажей, Магду и Кречмара, так, как это ему необходимо. О его собственной неестественности говорит портрет: «...наружность Горна — это черноебровое, белое, как рисовая пудра, лицо, впалые щеки, воспаленные губы, копна мягких черных волос — урод уродом, сложенный, впрочем, великолепно и одетый с небрежной американ-

ской нарядностью» [4, с. 123]. Лицо предстает маской, собранной из каких-то разрозненных деталей («урод уродом»): кукольная бледность, воспаленные губы — контрасты только усиливают искусственную собранность его лица.

Дегуманизация прослеживается и в следующем: «„Я — друг дома“, — ласково ответил Горн и, вытянув длинный *прозрачно-белый указательный палец*, позвонил» [4, с. 142]. Этот эпитет («прозрачно-белый») усиливает восприятие Горна как неживого объекта. Палец не просто бледный, а прозрачно-белый, словно он не из плоти и крови, а из хрупкого и холодного фарфора. Это рождает ассоциацию с безжизненной куклой (восковой фигурой). В этом контексте интересен жест «вытянув» — не плавное движение, а резкое и точное, почти механическое.

Как мы ранее отметили, в романе «Камера обскура» сема кукольности соотнесена с семой животности. Набоков, рассказывая историю популярного карикатурного персонажа Горна, морской свинки Чипи, использует следующее сочетание слов: «Эти зверьки, эти куклы — сущие эфемеры» [4, с. 119]. В данном случае смежность слов («зверьки», «куклы») способствует смысловому сближению понятий. Маркером животности в описании Горна является обезьяна: «несколько *обезьяньего склада*, с большими, заостренными ушами и *плотоядным* ртом» [4, с. 186]. Данное сравнение усиливает преобладание примитивного в образе героя. Полное же «превращение» в куклу происходит с Бруно Кречмаром к финалу романа: герой теряет зрение в автомобильной аварии, спровоцированной изменой Магды: «...в двух саженях от них Кречмар, *неподвижный, как сова*, сидел в кожаном кресле, уставившись на них *неподвижными мутно-голубыми глазами*» [4, с. 231]. Герой, знаток искусства, критик и наблюдатель, теряет свой главный инструмент — глаза. На смену зоркости приходит неподвижность, мутность стеклянных глаз, которые напоминают глаза куклы. Сравнение с совой говорит здесь не о сосредоточенности и мудрости, характерных для образа крылатого хищника, а скорее о пародийности — за голубой радужкой глаза только слепота, имитация жизни. Сова лишена своего природного дара — ночного зрения, заложенный смысл переворачивается. Тем самым Кречмар становится жертвой Горна, превращенной в подобие чучела.

Если для других персонажей звериные черты являются частной характеристикой, то Магда на протяжении всего произведения последовательно соотносится автором с образом рептилии (ящерицы, чаще змеи): «..лежала, изогнутая и неподвижная, как *ящерица*» [4, с. 65], «на терракотовом полу Магда, как змея, высвобождалась из *темной чешуи* купального костюма <...> и солнечные полосы от жалюзи проходили по ее телу» [4, с. 97], «медленно вытягивалась кверху, как *разворачивающаяся змея*» [4, с. 163]. Кульминацией этого ряда становится финальное прозрение Кречмара в последней главе романа: «Подлинная жизнь, та *хитрая, увертливая, мускулистая, как змея*, жизнь, жизнь, которую следовало пресечь немедленно...» [4, с. 248].

Все приведенные характеристики раскрывают животную, обманчивую сущность персонажа. Стоит отметить, что соотнесение с животным не отменяет,

не ослабляет черты кукольности в образе Магды — напротив, эти два пласта намеренно сталкиваются, создавая двойственность. Магда, стремящаяся именно быть, а не стать актрисой, всеми силами пытается «соответствовать экрану»: она знает, когда нужно пустить «чудесную грушевидную» [4, с. 101] слезу, а когда нужно сыграть безразличие, смотря на своего любовника. Ее игра лишена наполнения, жесты и позы соответствуют шаблону. Так эмоции превращаются в имитацию, страсть — в механику, а жизнь героини — в бесконечное воспроизведение роли пылкой любовницы. С одной стороны, она марионетка в руках Горна (реализация предиката «быть управляемой»), с другой — устойчивая ассоциация с рептилией актуализирует сему «животность/подчинение инстинктам».

Описание Аннелизы, жены Кречмара, несколько выделяется на фоне других. Часто при упоминании женщины использованы эпитеты «бледная», «бледноволосая», «бесцветные глаза»: «Это была <...> тонкая, томная, *бледноволосая* барышня с *бесцветными глазами*...», «...и очень *бледная*, очень счастливая...», «Милая, *бледная*, *грустная тень*, которую нельзя тревожить» [4, с. 225] — вспоминает о ней муж. Бледность сближает Аннелизу с фарфоровой куклой, однако ее образ более эстетизированный. О ней Кречмар невольно вспоминает как об одухотворенном идеале, тени, которая постепенно теряет очертания в его памяти. В сравнении с Аннелизой определяется животность (отклонение от человеческого «совершенства») всех остальных персонажей.

Таким образом, мотив кукольности выступает в романе как системообразующий структурный и семантический принцип. Этот мотив служит Набокову ключевым инструментом, чтобы разоблачить дегуманизацию того мира, в котором существуют его герои. Сквозной мотив кукольности разворачивается через взаимодействие ключевых фабульных сем «кукольности» и «животности», каждая из которых вносит свой вклад в раскрытие темы «нечеловеческого в человеке» и создает глубокие художественные образы в представленном романе.

Список литературы

1. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста М.: Русский язык, 1983. 124 с.
2. Кудряшова А.В. Мотив кукольности в романе Владимира Набокова «Король, дама, валет» // СЛОВО: сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2024. Вып. XXIII. С. 99–103.
3. Набоков В.В. Смех в темноте (Laughter In The Dark) [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/read/nabokov_vladimir-smeh_v_temnote_laughter_in_the_dark-187004.html#p1 (дата обращения: 16.11.2025).
4. Набоков В.В. Камера обскура. М.: АСТ: CORPUS, 2025. 256 с.
5. Силантьев И.В. Поэтика мотива. М.: Языки славянской культуры, 2004. 296 с.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
7. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

Об авторе: КУДРЯШОВА Аксинья Витальевна — магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: axinyakudryashova@yandex.ru

«ДВОЕ» Ю.В. БОНДАРЕВА: ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

А.Е. Ефименко

Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу (КНР)

Указывается, что при изучении факторов порождения сегментов нарративной истории А.К. Жолковский выявил категорию «машины» — тип предметных референтов, который неизбежно вызывает возникновение некоторой событийной цепочки. Выдвигается тезис о том, что подобная сконцентрированность диегесиса вокруг одного предметного референта является не только сильным приемом нарративопорождения, но также и мощным фактором жанропорождения, а именно тяготения нарратива к эпическому жанру новеллы. Сравнение романа Ю.В. Бондарева «Тишина» и второй книги романа под названием «Двое» заставляет прийти к выводу о том, что «Двое» — это не роман, а новелла или повесть с новеллистическим типом нарративной истории.

Ключевые слова: *нарратив, нарративная история, категория «машины», предметный референт, жанропорождение, роман, новелла.*

Изучая факторы порождения сегментов нарративной истории, А.К. Жолковский (здесь и далее при изложении идей А.К. Жолковского и Ю.К. Щеглова используется современная нарратологическая терминология вместо поэтикологической, употребляемой в оригиналах) выявил категорию «машины» исходя из того, что «машина — это предмет, специально созданный для того, чтобы выполнять некоторое действие» [5, с. 148]. С точки зрения порождения нарративной истории, «машина» является таким типом предметных референтов, который способен вызывать возникновение некоторой событийной цепочки. Эта событийная синтагма образует связную цепь событий, т.е. нарративную историю: шинель → ее пошив Башмачкиным, кража ее у него и попытки Башмачкина вернуть ее («Шинель» Н.В. Гоголя); ожерелье → его утеря госпожой Форестье и многолетняя отработка долга ее супругом («Ожерелье» Г. де Мопассана); фальшивая ассигнация → ее переходы от одного владельца к другому и вызываемые этим несчастья («Фальшивый купон» Л.Н. Толстого); пакет с военным донесением → его «участие» во всех перипетиях нарративной истории: отправка с ним в путь, съедание его, счастливое обнаружение остатка пакета в сапоге («Пакет» Л. Пантелеева).

Толчком (завязкой) к началу цепи событий, исходящим от такой «машины», обычно выступает утрата этого объекта или его «недостача», как называл эту ситуацию В.Я. Пропп [7, с. 45], и вызванные этой недостатчей поиски, во время которых часто «изображается борьба двух противников за один и тот же объект» [1, с. 219]. Однако завязкой может стать и наличие такого предмета «машины». Примером последнего может служить диегесис «Двоих» Ю.В. Бондарева [2] — история о том, как бывший фронтовик, а ныне таксист Константин Корабельников однажды пугает ночных хулиганов своим трофейным пистолетом, но затем несколько дней и ночей мучается реальными или вымышленными

страхами, что его привлекут к ответственности за этот не сданный после войны пистолет. Эта нарративная история (кстати, с элементами литературного триллера в главах ночевки Константина на заброшенной подмосковной даче) закономерно приходит к концу только тогда, когда Константин наконец избавляется от своего пистолета, выбросив его в Москву-реку.

Рассмотренный пример «Двоих» говорит о том, что сконцентрированность диегесиса вокруг одного предметного референта — пистолета — является не только приемом нарративопорождения, но также и фактором жанропорождения, тяготения нарратива к такому эпическому жанру, как новелла.

Соратник А.К. Жолковского Ю.К. Щеглов подчеркивал, что рассматриваемое здесь участие предметного референта в построении нарративной истории является одним из наиболее характерных признаков новеллы. Ссылаясь на немецкого писателя XIX в. Пауля Хейзе, Щеглов отмечает, что «важность предмета для структуры новеллы отмечена критикой давно: в немецкой теории прозы <...> имеется так называемая *Falkentheorie* („теория сокола“ от сокола, фигурирующего в 9-й новелле 5-го дня Боккаччо), согласно которой каждая новелла должна иметь своего „сокола“, т. е. наглядный физический объект, объединяющий сюжетные и тематические „полюса“ повествования и обеспечивающий важнейшие повороты в развитии событий» [9, с. 114]. Роль в нарративной истории новеллы того или иного физического предмета, продолжает рассуждать Щеглов, столь важна, что от него новелла «может получить и свое заглавие, — ср. у Мопассана: <...> *La Main, La Porte, Le Verrou, La Ficelle*» («Рука», «Дверь», «Задвижка», «Веревочка». — А. Е.) [9, с. 114].

Вернемся к «Двоим» Бондарева. В первой публикации в журнале «Новый мир» Бондарев обозначил жанр своего произведения в подзаголовке как «Вторая книга романа „Тишина“» [2, с. 2]. Действительно, в «Двоих» действуют в значительной мере те же персонажи, что были в «Тихине»: Константин Корабельников; Ася, теперь его жена, а в «Тихине» — любимая девушка, сестра Сергея Вохминцева; бывший сосед Вохминцева спекулянт Быков, по доносу которого был арестован и, вероятно, погиб отец Сергея, и некоторые другие. Можно почти не сомневаться, что, по замыслу автора, эта вторая книга романа должна была также стать романом. Однако привязка всех событий «Двоих» лишь к одному референту — пистолету, от которого строится нарративная история, обусловила то, что «Двое» стал нарративом, изображающим лишь одно законченное необычное событие из жизни одного частного человека — Константина. Указанная формула точно соответствует жанру новеллы. В своей совокупности все эти факторы закономерно вызвали смену жанра — с романа на новеллу, впрочем, очень пространную. При этом в «Двоих» нет пуанта, что подтверждает необязательность пуанта для новеллы. Ведь в литературной действительности не все новеллы содержат пуант: так его нет в новеллах И.А. Бунина «Темные аллеи» или «Визитные карточки», которые являются несомненными новеллами, поскольку каждое из них содержит изложение «одного ма-

ленького неслыханного происшествия» (Гете) как действительно главного и неотменяемого диегетического признака жанра новеллы [4, с. 278–279].

Вероятно, неслучайно В.И. Новиков, говоря о «Тишине» и «Двоих» Бондарева, назвал «Двоих» не второй книгой романа «Тишина», а сиквелом «Тишины» [6]. Однако кинематографический термин *сиквел* означает всего лишь «продолжение», но не является жанровым обозначением. Сиквелом романа может быть и рассказ/новелла. Так, у первого романа младшего современника Бондарева Юлиана Семенова об Исаеве-Штирлице «Пароль не нужен» (1965), посвященного дальневосточным событиям 1921–1922 гг., хронологическим сиквелом является не роман, а рассказ — пронзительно-грустный рассказ «Нежность» (1975) о безнадежных мечтах разведчика Исаева в эмигрантском Шанхае 1927 г. о встрече с его возлюбленной Сашенькой.

Еще более важно, что стяжение нарративной истории «Двоих» к предметному референту как нарративной «машине» закономерно обусловило характеристики и других уровней нарратива у Бондарева. Сравним в этом уровневом аспекте «Тишину» и «Двоих».

На уровне нарративной истории в «Тишине» две диегетические линии: Сергея Вохминцева и Константина Корабельникова; в «Двоих» только одна диегетическая линия — Константина Корабельникова, а Вохминцев из диегеси-са исчезает. Соответственно в «Тишине» на уровне вербализации наррации используется смена фокализаций, т. е. постоянные переходы от внутренней фокализации Сергея к внутренней фокализации Константина и обратно [3, с. 34], что более характерно для романа; в «Двоих» нет названных переходов, поскольку там всегда только одна фокализация — главного героя Константина Корабельникова, что, впрочем, вполне нормативно для малого эпического жанра.

В «Тишине» временные рамки диегетического времени весьма широки: с декабря 1945 по август 1949 г., что также корреспондирует с представлением о большой эпической форме; в «Двоих» — это лишь несколько дней с конца февраля по начало марта 1953 г., включая день смерти Сталина 5 марта. Налицо малый временной охват, скорее присущий малым или средним эпическим жанрам. Только одно событие — смерть Сталина — изображено многоголосом, с эпической широтой. С другой стороны, хотя в обоих своих произведениях Бондарев «с удивительной точностью воссоздает характерные приметы московской действительности первых послевоенных лет» [8, с. 365], все же охват предметов изображения в «Тишине» значительно шире, чем в «Двоих»: здесь это и послевоенная барахолка с ее спекулянтами, и дорогой ресторан, и кабинет декана, и ситуация сдачи экзамена, и приемная МГБ, и заседание партбюро, и комната студенческого общежития, и, наконец, далекий казахский город, куда добровольно бежит из Москвы затравленный главный герой Сергей Вохминцев. В «Двоих» это лишь улицы и пригороды Москвы, автопарк, отдел кадров, квартира Константина и Аси. Наконец, как закономерное следствие всего сказанного и объем текста «Тишины» почти двукратно превышает объем текста

«Двоих»: 162 страницы «Тишины» против 92 страниц «Двоих» (подсчет по журнальным первопубликациям).

В результате действия всех этих факторов художественного впечатления возникает разительное отличие между бесспорно романом «Тишина» и «Двоими» — согласно авторскому подзаголовку, «продолжением романа „Тишина“», по всем названным выше признакам скорее не романом, а новеллой. Впрочем, для новеллы текстовый объем «Двоих» слишком велик. В результате у Бондарева получилась повесть с новеллистическим типом нарративной истории, сконцентрированной вокруг одного референта.

Таким образом, категория «машины» как предметного референта является весьма весомым диегетическим фактором, определяющим принадлежность нарратива к тому или иному жанру. В конечном счете этот фактор действует сильнее, чем индивидуальное желание писателя, даже если жанр произведения в подзаголовке указывается самим автором по его усмотрению.

Список литературы

1. Барт Р. Введение в структурный анализ художественных текстов // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост. и вступит. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 2000. С. 196–238.
2. Бондарев Ю.В. Двое // Новый мир. 1964. № 4. С. 21–67; №5. С. 5–51.
3. Ефименко А.Е. Нарративная ситуация и диегезис // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 4. С. 28–36.
4. Ефименко А.Е. Мотивировки пуанта новеллы: нарратологический подход // Критика и семиотика. 2024. № 2. С. 275–295.
5. Жолковский А.К. Deus ex machine // Труды по знаковым системам. III. Тарту, 1967. С. 146–155.
6. Новиков В.И. Филологическая проза // Новый мир. 2024. № 1. С. 115–144.
7. Пропп В.Я. Морфология сказки. Л.: Academia, 1928. 152 с.
8. Шкурат Л.С. О месте романа «Тишина» в творческой эволюции Ю.В. Бондарева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 3. С. 364–370.
9. Щеглов Ю.К. К типологии новеллистического дебюта // Щеглов Ю.К. Избранные труды / сост. А.К. Жолковский, В.А. Щеглова. М.: РГГУ, 2013. С. 114–132.

Об авторе: ЕФИМЕНКО Александр Евгеньевич, Ланьчжоуский университет, преподаватель русского языка, кандидат филологических наук, e-mail: yalishanda1966@vk.com

АВТОКОММЕНТАРИЙ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕТАТЕКСТА В СБОРНИКЕ СЕРГЕЯ НАДЕЕВА «ИГРЫ НА ВОЗДУХЕ. ИЗ ПЯТИ КНИГ»

В.В. Калмыкова

Независимый исследователь, Москва

Книги оригинальной поэзии Сергея Надеева, вышедшие с 1990 г., составили сборник «Игры на воздухе. Из пяти книг» (2017). Отдельный раздел этого издания — «Автокомментарии» — представляет собой синтез традиционного комментария и автобиографических замечаний, а структурно — метатекст. Являясь разновидностью метатекста, автокомментарии выражают взгляд автора на свое творчество со стороны, глазами условного редактора-Другого. С одной стороны, автокомментарий — маргинальная зона, с другой — понимание текста без него в ряде случаев неполно. В ходе исследования выявлены содержательные аспекты автокомментария, актуальные не только в данном случае.

Ключевые слова: С.А. Надеев, «Игры на воздухе. Из пяти книг», комментарий, автокомментарий, метатекст, интертекст, диахрония, синхрония.

Популярные, научно-популярные, научные издания литературных произведений, как правило, содержат комментарии — толкования непонятных без разъяснения позиций в тексте, в ряде случаев выражение «собственного мнения, отношения к предмету разговора, объяснение сказанного или подразумеваемого» [5, с. 38] со стороны комментатора, лица, отличного от автора, в целом — реакцию постороннего, Другого на происходящее, если под происходящим иметь в виду событие речи, т.е. текст. Комментарий бывает кратким, исчерпывающим, избыточным и др., в зависимости от поставленной задачи.

Автокомментарий — это пояснения к тексту, выполненные самим автором. Вопреки распространенному мнению (ср.: «подобное авторское поведение может позволить себе Кантемир, но в дальнейшей истории словесности <...> оно носит маргинальный характер» [6]), эта практика имела место в истории литературы. Так, А. Прозоров писал об автокомментарии у А.Д. Кантемира: «Сатира I „На хулящих учение. К уму своему“ Антиоха Кантемира состоит из 196 стихов, на которые, помимо предуведомления, приходится 69 авторских комментариев. Этот корпус дополнительного текста именуется Кантемиром „Изъяснениями“. Короткое предисловие, которое он предпосылает произведению, содержит указание на создания, на возраст автора при написании, на общий смысл сатиры (адресаты насмешки), на отсутствие изначальных публикационных интенций и, наконец, на историю одобрения сочинения Феофаном Прокоповичем и архимандритом Кроликом. Что касается текста последующих авторских примечаний, то он фактически превосходит по объему текст самой сатиры. В некоторых местах плотность автокомментирования достигает предельных значений — примечанием снабжается каждая строка. Кантемир комментирует всё: среди примечаний мы можем встретить сведения по древнегреческой мифологии, импровизированные биографии упомянутых в тексте лич-

ностей (исторически значимых и не очень), а также уточнения смысла, в котором употреблены отдельные слова. Но — и это может показаться самым удивительным — Кантемир в примечаниях многократно разъясняет даже работу использованных им тропов (аллегорий, метонимий), т.е. делает то, что с расхожей современной точки зрения совершенно недопустимо. Практика автокомментирования является для Кантемира частью авторской стратегии: мы обнаруживаем тот же принцип тотального комментария во всем корпусе дошедших до нас сатир и в некоторых других произведениях автора» [6].

В другом случае исследователи полагают наличие автокомментария основанием для сопоставления поэтов XVIII и XX–XXI вв. Называя прозаический автокомментарий вариантом автометарефлексии, «когда в комментарии силен собственно повествовательный элемент, даже и метанаррации», В.Б. Зусева-Озкан сопоставляет силлабическую позднебарочную поэму Петра Буслаева «Умозрительство душевное» (1734) с первой частью поэмы нашего современника Максима Амелина «Веселая наука» (1999): «в принципе не существует другой поэмы, кроме „Умозрительства душевного“, где прозаический автокомментарий занимал бы такое огромное место, с одной стороны, и разворачивался бы построфно — с другой, превращаясь в своего рода маргиналии, текст „на полях“ по отношению к тексту поэтическому. Именно это происходит и в „Веселой науке“» [2, с. 193].

Не так давно вошедшее в науку понятие метатекста определяет весь обширный круг речевых явлений, предназначенных автором для пояснительного сопровождения собственного текста. Они могут представлять собой не только автокомментарий, но и другие формы речи, интегрированные в текст. По мнению С.А. Байковой, «метатекст — это процесс соотношения основного текста с собственными пре-текстами (приставка „мета-“ значит ‘о’, т. е. текст о тексте), произведения, в рамках которых предметом для читателя становятся, во-первых, фикциональная (условная) реальность персонажей, во-вторых, процесс ее создания» [1, с. 248]. Следует уточнить, что, разумеется, имеется в виду не только процесс, но и результат, т.е. тоже текст, однако имеющий подчиненный характер по отношению к комментируемым автором собственным произведениям и, при всей возможной смысловой наполненности, не функционирующий, как правило, самостоятельно (те случаи, в которых происходит имитация метатекста, здесь не рассматриваются). С.В. Лосева считает: «Метатекст — выделение в модальном плане высказывания особой сферы, которая позволяет синтезировать коммуникативные интенции говорящего. Образование метатекста возможно в модусе при условии, что эта рамка содержит указание на акт говорения субъекта, а заключенное в эту рамку есть обращение к самому речевому произведению или его части (слову, части текста в логической последовательности, приведение чужих слов и т. д.) Возникновение метатекстовых смыслов продиктовано интуицией говорящего, который использует специальные сигналы-путеводители, не только позволяющие ориентироваться в перспекции и ре-

троспекции речевого произведения, но и запрещающие иначе толковать излагаемое» [3, с. 135–136].

Не подвергая критике небесспорные частные признаки метатекста, выделенные исследователями, остановимся на главных, важных в нашем случае: метатекст подчинен основному и носит пояснительный характер. Структурно его можно назвать вторичным по отношению к сюжету произведения, образной системе и др. из-за его сопроводительной функции; однако содержательно это вряд ли так, поскольку он содержит когнитивно значимую информацию, без которой понимание затруднительно, или сведения об авторе, его рефлексиях, иными путями не транслируемые, и в этом случае напрямую связаны с образом автора. Иначе говоря, метатекст не может существовать без текста, а обратная ситуация вполне возможна; но текст без метатекста, с другой стороны, в ряде случаев не обладает полнотой смысла.

Порой комментарий и автокомментарий накладываются друг на друга и совмещаются. Комментарий представляет собой текст постороннего по отношению к автору лица, Другого, отдаленного временем (при комментировании сочинений, созданных в предыдущую эпоху), пространством или характером языка и культуры; последний аспект недаром осмыслен комментаторами художественных переводов [5], причем, поскольку переводчик становится соавтором, комментарии здесь также квалифицируются как метатекст. В случаях, когда комментируется произведение, созданное в прошлом, процесс носит диахронический характер. Автокомментарий, в свою очередь, имеет ту же функцию и направленность — установить более тесную коммуникацию с читателем, образовать общее когнитивное поле, но без посредничества постороннего лица, но осуществляется он по принципу синхронии — либо автор добавляет его в то же время, когда создает текст, либо временная дистанция невелика. Следует иметь в виду, что автокомментарий может быть помещен и в основной текст, являясь частью его системы, для чего существует множество специальных языковых средств и приемов [7].

Автокомментарий в сборнике Сергея Надеева «Игры на воздухе. Из пяти книг» [4] структурно выделен как отдельный раздел и обширен (75 страниц). В нем мы находим не только пояснения малоизвестных реалий, упомянутых в поэтических текстах (виды растений и животных; предметы быта, вышедшие из употребления; ушедшие в прошлое обычаи и привычки и др.), но и сведения об интертекстуальных связях стихотворений с произведениями других авторов, биографические детали, в том числе детские впечатления, а также информацию о непосредственных соратниках автора — близких ему поэтах. Автокомментарий Надеева балансирует между двумя началами. С одной стороны, в нем действительно помещена пояснительная информация, с другой — разъяснения зачастую кажутся избыточными, и в этом случае хочется говорить об авторской иронии, даже о пародичности, по Ю. Н. Тынянову [8], этой части текста всего издания: не имея намерения подтрунивать над читателем или лирическим героем, Надеев стремится выдержать жанр комментария, как если бы писал не он сам, а некий

скрупулезный ученый, Другой, историк литературы, дотошно объясняющий всё, что не имеет непосредственного отношения к художественности, и одновременно указывающий на связи современного автора с классической поэзией.

Часть автокомментария, размещенная в особой зоне (оборот переплета), не отличается индивидуальными речевыми характеристиками, скорее обезличена и содержит лишь основные сведения об авторе. Мы узнаем, что Сергей Александрович Надеев, важная фигура современного литературного процесса, главный редактор журнала «Дружба народов», родился в 1956 г. в поселке Арбаж Кировской области. В начале 1980-х входил в группу саратовских поэтов «Кокон» (Николай Кононов, Светлана Кекова, Борис Борухов, Александр Пчелинцев). В 1990–1994 гг. — соучредитель и соредaktor литературно-художественного журнала «Глагол» (вместе с А. Шаталовым). С 1997 по 2004 возглавлял издательство «Рандеву-АМ», которое выпустило биографический словарь «Русские писатели XX века» (главный редактор и составитель П.А. Николаев). Составитель хрестоматии «Шедевры русской поэзии. Вторая половина XX века». Иронический характер подчеркивается и справочными элементами оформления книги, в которой есть и алфавитный указатель стихов с указанием страниц текстов и автокомментариев, и библиография: перед нами издание, выдержанное в классической манере переизданий авторов прошлых эпох. Надеев-составитель книги смотрит на Надеева-автора стихов как историк литературы, фиксирующий недавнюю, но бесконечно отдалившуюся от нас эпоху.

Надеев — автор поэтических книг «Лесное лето» (в составе коллективного сборника), «Редкие письма» (совместно с А. Пчелинцевым; оба издания 1990), «Игры на воздухе: Две книги» (1994), «Счастливый домик» (2005), «В библиотеке снов. К Кате» (2006), «[30\99 + 1*]» (2010). В 2016 и 2017 г. вышло сначала первое, а затем и второе собрание стихов «Игры на воздухе: из пяти книг». В аннотации сказано: «под одной обложкой собраны книги, написанные и изданные в прежние годы, и представлены они такими, какими должны быть» [4, с. 2] с учетом авторски-редакторского ретроспективного взгляда. В этом случае возникает вопрос, может ли позднейшая авторедактура носить метатекстуальный характер (ср. раннюю и позднюю авторедакции книг Б.Л. Пастернака), однако эта проблема требует отдельного рассмотрения.

О метатекстуальной природе поэтики Надеева свидетельствует стихотворение, не снабженное автокомментарием:

Случайный обласкает говорочек
И сломится, отчаянно смутившись...
Вся наша жизнь запала между строчек,
О знаки препинанья зацепившись.

Выдумывать, скорей всего, не станем
Высокие сердечные недуги, —
А просто отгородимся листьями
Почтовыми, стараясь на досуге

Той нежности, с какою пишут письма,
С какой целуют в теплые ключицы,
Уже не ждать... А все-таки, простись мы,
И сожаленье — удесятерится [4, с. 207].

Для репрезентации Надеева как поэта это произведение выбрано неслучайно. Текст так просто и легко звучит, вправду как будто *говорочек*, а не серьезная *речь*. Благодаря легкому звуку и интонации кажется, что всё просто и по смыслу. Ласковая речь обрывается. Лучше писать друг другу письма, чем разговаривать, раз нет больше пылающих чувств и замирающей нежности. Но и в письмах не выходит нежно. Все-таки не расстанемся, будет еще хуже.

Однако попытка пересказа не дает ничего для понимания. Во-первых, сама лирическая ситуация, заданная поэтом, мягко говоря, нетривиальна: мы не столько живем, сколько пишем. Во-вторых, не поддалось прозе самое главное, что есть в этом стихотворении. Однако читатель смиряется с непониманием благодаря, например, интимно-точному наблюдению: «Той нежности... с какой целуют в теплые ключицы».

Метатекстуальное начало проявляется здесь не через структурные, а через системные внутритекстовые средства: во-первых, это определенный способ существования речи — *говорочек*, во-вторых — намек на вторичность проходящей жизни по отношению к тексту писем, родившихся в результате рефлексии ситуации: «Вся наша жизнь запала между строчек, / О знаки препинанья зацепившись» [4, с. 207]. Текст писем, строки и знаки препинания выглядят в контексте произведения чем-то более прочным и стабильным, чем сама лирическая ситуация.

В стихах любая вещественная поддержка новорожденного здесь и сейчас смысла обретает обычно убедительность втрое бóльшую, чем то же явление, та же вещь вне стихов. Как яркий цветок в стихотворении «Настурция — подумаешь, забава!», одном из немногих у Надеева, где житейская история о двух старухах, матери и дочери, живущих немирно, рассказана почти так же просто и безыскусно: как убивает их взаимная ненависть. Автор замыкает сюжет в кольцо безысходности, композиционное и содержательное, завершая первую и последнюю строфы эпифорой «некому помочь». Бытие достается не людям, а цветку («Настурция — опора и спасенье...») и собачке: «И лишь болонке, радостно скулящей, / Достанется от жизни предстоящей / Тоска и тяга двух существ чужих, / Родных по крови, жгущей, леденящей, / Остуженной и выжатой, как жмых» [4, с. 62–63].

Стихотворение снабжено автокомментарием, который стоит воспроизвести полностью: «...настурция (лат. *Tropaéolum*) — род травянистых растений семейства Настурциевые, у настурции съедобны все части растения, обладающие пряным вкусом, а ее пряный острый запах европейцы в XIX столетии считали возбуждающим аппетит. Экстракты из цветков добавляют в сыры и сливочное масло, на цветках настаивают уксус, их фаршируют различными начин-

ками, а также используют как съедобное украшение в салатах, супах и напитках. Из свежих листьев и цветков, по вкусу напоминающих кресс-салат, можно готовить салаты. Крупные, похожие на сморщенные орешки семена отваривают в уксусе и подают как приправу к мясу. Недозрелые семена и цветочные почки можно мариновать, по вкусу они очень похожи на каперсы, а высушенные, очищенные и размолотые семена обладают пряным перечным вкусом и во время Второй мировой войны во многих странах достаточно активно использовались вместо черного перца. Издавна семена, цветки и листья настурции использовались при климаксе, они помогают снимать депрессию, чувство подавленности и раздражительность; ...*жмых* — макуха, колоб, дуранда, избоина, жмак — побочный условно-съедобный продукт маслоэкстракционного производства, получаемый после извлечения масла из семян подсолнечника» [4, с. 321].

Из многочисленных характеристик настурции Надеев выбрал далеко не самые расхожие: мало кому известно, что указанное растение можно употреблять в пищу. Этот аспект автор выбирает, думается, не зря: рассказывая о двух несчастных женщинах, он упоминает и о крапиве: «А было: жили — помнят ли? — в разруху / Душа к душе, крошили в голодуху / Крапиву в закипающие щи» [4, с. 62]. О съедобности крапивы общеизвестно. А настурция в таком контексте неожиданна, и съедобный цветок, чьи свойства включают как эстетическое, так и утилитарное, служит знаком возможности снятия конфронтации, восстановления отношений. Особенно важен самый конец авторского комментария, где говорится об успокоительных свойствах растения. В отличие от настурции жмых условно-съедобен и может быть воспринят как метафора отжитой жизни.

В стихотворении «Не тебе объяснять, что уходит дорогой, по полю...» тревожно-внимательное созерцание мира в момент перехода от лета к осени (первый и второй катрены) противопоставлено хлопотам хозяйки, на зиму делающей запасы (третий).

А тебя захлестнул обжигающий зуд заготовки:
Керогаз надрывается, пыжится на сквозняке;
Целый день что-то варишь и капли роняешь с мутовки,
Или — шаришь под листьями в березняке [4, с. 41].

Эту бесконечную запасливую работу лирическому герою хочется остановить, чтобы услышать, увидеть, ощутить ход времени, смену времен года:

Небо — выпцело, что ли... И как-то особенно гулко.
Так давай на скрипучие стулья присядем в саду.
Обожди хлопотать, скоро день отойдет в переулки,
На ходу раздувая звезду... [там же]

Керогаз и звезда цепляются друг за друга не только потому, что оба пламенны и получается, что и на звезде можно варить варенье, но и благодаря зве-

няще-свистящему звуку пламени, переданному взаимодействием согласных [с]/[з]. Автокомментарий включает пояснение, что такое ковыль, душица, хмель, но главное место отдано керогазу: «нагревательный прибор, работающий на керосине. Имеет фитиль, но в отличие от керосинки или примуса (см. прим. к стр. 49 на стр. 320) фитиль не соприкасается с пламенем, он необходим только для испарения топлива. Керогаз состоит из резервуара с поддоном, питательной трубкой с горелкой и газосмесителя, на котором и происходит горение паров керосина. Самая большая хитрость устройства в том, что каким-то непостижимым образом сам фитиль не горит, как это происходит в керосинке, а лишь интенсивно испаряет пары керосина, которые смешиваются с воздухом, прогреваются, поднимаются вверх и там уже горят синим без копоти пламенем. Сплошная загадка» [4, с. 318] и т.д. — комментарий продолжается почти до половины следующей страницы.

Ушедший в прошлое или, во всяком случае, сильно ограниченный в употреблении прибор описан столь подробно, как кажется, ради того, чтобы подчеркнуть таинственность его работы — *хитрость устройства, непостижимым образом, сплошная загадка*. Так же непостижима и тайна перехода одних состояний бытия природы и человека в другие, а бытовые жизненные проявления, как тот же керогаз или запасы на зиму, служат в результате сложения текста и автокомментария для объяснения жизни, снятия чрезмерного присутствия тайны, делающего, как догадывается автор, невозможным взаимодействие человека с миром — слишком уж он непонятен.

Тайна выходит на первый план в стихотворении «В селе с названием „Кайсацкое“...» [4, с. 14–15], причем, если можно так выразиться, она многослойна. Текст посвящен Николаю Кононову, исходя из чего логично предположить, что «ты» («Ты занят стрижкою овец») — обращение к обозначенному адресату. Однако автокомментарий свидетельствует об ином: «Село Кайсацкое Волгоградской области. Именно здесь автор видел стрижку овец. А вот бывал ли Кононов в Кайсацком — вопрос открытый» [4, с. 311]. Получается, что «ты» стихотворения — это автокоммуникация (нередкий случай в апеллятивной лирике), однако в этом случае посвящение Кононову ничем не мотивировано, а в автокомментарии не объяснено. Речь об остриженной овечьей шерсти, конкретной, как и плачущие обессиленные овцы. Параллельно ситуация в селе Кайсацком выводит поэта в русскую античность, к одному из важнейших ее представителей — Осипу Мандельштаму, у которого в семантическое поле понятия «античность» входит слово «овца». Надеев писал:

А ты — бредешь путем дымящимся,
Рубаху стаскивая прочь,
Овечьим мускусом сложащимся
Царапая степную ночь.

А после, у канала мертвого,
Лежишь, одетый в небеса,
И слушаешь до полчетвертого
Гребцов ахейских голоса... [4, с. 14]

Смена одежды — рабочей рубахи, пропахшей потом, на небесный покров — и выход в иную, общекультурную реальность сопровождаются конкретной деталью («до полчетвертого»), и это выводит нас на тот уровень, где *мускус слоющийся* состоит из реальностей поэтической и бытовой.

Далее из автокомментария мы получаем сведения о внешней реакции на текст и примеры употребления редкого слова «рамена»: «Во внутренней рецензии на рукопись сборника „Прогулки под вечер“ рецензент Совписа Олег Дмитриев написал: „Книга автору явно не удалась. А вот одно стихотворение — посвященное чабану Ник. Кононову — просто замечательное“ (1986); ...худые рамена — плечи (церк.-слав. мн. число от рамо, уерк.-книжн., поэт. устар.) См. у Жуковского: „И помчались в Палестину, / Крест на раменах...“ („Рыцарь Тогенбург“) и А. Пушкин: „Один, на рамена поднявший мощный труд, / Ты зорко бодрствуешь над царскою казною...“ („Мордвинову“))» [4, с. 311]. Меж тем мы не узнаем ни о важнейшем интертексте этого стихотворения — «Грифельной оде» (1923) О.Э. Мандельштама, ни о ряде других его произведений, в которых употребляются слова «овца» во мн. ч. и прилагательное «овечий». При этом нельзя сказать, будто Осип Мандельштам не отмечен Надеевым как один из поэтов, переключку с которыми он ведет в своих стихах (таковы, например, Павел Васильев или Марина Цветаева): на с. 326–327 упоминание Мандельштама встречается четыре раза. Получается, что автокомментарий у Надеева содержит не только сведения, но и фигуры умолчания, разгадка которых остается на внимании и включенности читателя.

Подводя итоги, можно утверждать, что автокомментарий Надеева много слоен. Он содержит, во-первых, сведения о творческом пути автора и его литературных связях и корнях. Во-вторых, это сведения о литературном процессе последних десятилетий XX в. Третья важная составляющая — интертексты из других поэтов, причем, как мы убедились, неполные, что наводит на мысль о преднамеренной игре Надеева с читателем. Четвертая — информация а) о социальных структурах, предметах быта и обычаях, ушедших в прошлое, хотя и недавнее: б) о физическом мире (характеристика растений, насекомых и др.). Из последнего открывается пятый слой — неизбежной авторской рефлексии пережитого, перечитанного и написанного. Сплавляя все это воедино, автор добивается синтеза основной (художественной, поэтической) и дополнительной (автокомментарий как проявление метатекста) информации в своей книге, расширяя кругозор читателя, обогащая его когнитивное поле и оттачивая способность выносить эстетическое суждение, но не лишая его возможности выстроить комментарий и самостоятельно, в диалоге с автором-поэтом.

Список литературы

1. Байкова С.А. Метатекст // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 248–250.
2. Зусева-Озкан В.Б. К истории русской поэтической наррации: прозаической автокомментарий в поэмах П. Буслаева «Умозрительство душевное» и М. Амелина «Веселая наука» // Вестник славянских культур. 2022. Т. 65. С. 192–207.
3. Лосева С.В. Метатекстовые средства русского языка // Российский лингвистический ежегодник / [редкол.: Т.М. Григорьева (гл. ред.) и др.; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т и др.]. Красноярск: [б. и.], 2006. Вып. 1 (8). С. 135–139.
4. Надеев С.А. Игры на воздухе. Из пяти книг. М.: Арт Хаус Медиа, 2017. 400 с.
5. Папулова Ю.К. Переводческий комментарий как особый вид метатекста // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 1 (11). С. 38–45.
6. Прозоров А. Апология автокомментария // Литerrатура. № 231. Июль-август 2025 г. URL: <https://litteratura.org/actual/4384-anton-prozorov-apologiya-avtokommentariya.html> (дата обращения: 26.08.2025).
7. Романов Д.А., Кучерова М.А. Виды метаязыковых комментариев в текстах Д.В. Григоровича // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2022. № 3 (46) С. 153–163.
8. Тынянов Ю.Н. О пародии // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 284–309.

Об авторе: КАЛМЫКОВА Вера Владимировна, независимый исследователь, кандидат филологических наук, член СП г. Москвы, член Мандельштамовского общества.

РОМАН КУРБАНА САИДА «АЛИ И НИНО» ГЛАЗАМИ ИСТОРИКА, ИЛИ ЕЩЕ РАЗ К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСТВЕ

К.Н. Курков

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», Москва

М.Г. Ракитина

ФГБУК «Государственный историко-культурный музей-заповедник

«Московский кремль», Москва

Рассматриваются понятия «авторство», «проблема авторства», «проблема достоверности произведения». С применением источниковедческих приемов анализируется одна из самых главных литературоведческих проблем разрекламированного романа «из азербайджанской жизни» «Али и Нино» — вопрос авторства через призму достоверности и точности данных об обстоятельствах места и времени фактов и событий, сообщаемых автором произведения, претендующего не только на психологическую достоверность, но и на звание исторического.

Ключевые слова: *исторический роман, авторство, проблема авторства, проблема достоверности произведения, источниковедческий анализ*

Роман о трагической истории любви азербайджанца Али и грузинки Нино был впервые опубликован в Вене в 1937 г. на немецком языке под псевдонимом Курбан Саид [9] и после этого публиковался более 100 раз; в основном тексты представляли собой переводы с немецкого оригинала и его первой публикации на английском языке. Азербайджанский перевод опубликовали в Баку в журналах «Хазар» и «Азербайджан» в 1990 г. В 1993 г. роман на кириллице публикует издательство «Язычы», в 1994 г. в Баку русский перевод — в журнале «Литературный Азербайджан» [2]. В России он был опубликован в 2008 г. [5]. Характеристики произведения носят по преимуществу комплиментарный характер; однако при внимательном анализе эта «выдающаяся книга», чуть ли не литературный «клад», «блестящий шедевр», «трогательная и красивая история», «живой взгляд на столкновение культур и бессмертие любви» и на драму «одной из самых известных влюбленных пар XX века» оказывается неумелой подделкой некомпетентного автора, имеющего самое приблизительное представление об объекте своего творчества. Пожелание ознакомившихся с этим «эпохальным» произведением читателей, «ловящих себя на мысли, что все пейзажи и достопримечательности хочется увидеть своими глазами», вряд ли осуществимо по причине слабой ориентации автора в топографии и географии описываемых мест, во времени и пространстве, куда он переносит своих героев. В связи с этим проблема авторства и занимает центральное место.

О том, кто скрывается под псевдонимом Курбан Саид, литературоведы спорят с 1944 г., основных кандидатов на авторство двое [12]. Первый — еврей российского происхождения Лев Нуссимбаум (1905–1942), который покинул Баку в 1920 г. в возрасте 14 лет. В 1918 г. семья уехала из Азербайджана, осев после длительных скитаний в Берлине, где в турецком посольстве в 1926 г. Лев принял ислам, позднее взяв имя Мухаммед Ассад-бей. Под этим именем он из-

давал эссе о Кавказе и вообще о Востоке, выдавал себя за родственника бухарского эмира, который «ненавидит Европу, ненавидит европейца в себе», демонстрируя взгляды, которые уместнее всего описать как «мистический фашизм», что полагали вполне присущим Нуссимбауму [6].

Второй кандидат — азербайджанский государственный деятель и писатель Юсиф Вазир (1887–1943), писавший под псевдонимом Чаманзаминли [4]. Называется даже некая баронесса Эльфрида Эренфельс фон Бодмерсхоф; проблема ее авторства поднималась в связи с претензиями наследников на авторское право [10]. Убедительным объяснением этой последней кандидатуры является необходимость для еврея Нуссимбаума обойти запрет на его творчество в нацистской Германии; этому способствовало членство молодой венской баронессы в Культуркаммер — Союзе немецких писателей, из которого сам Нуссимбаум был исключен. Сохранилось письмо Нуссимбаума, переименовавшегося в Эссад Бея, от 21 сентября 1940 г., где недвусмысленно утверждается его авторство и прямо заявляется, что баронесса Эренфельс была использована лишь в качестве прикрытия [11, pp. 310–311].

На тему авторства романа «Али и Нино» сломано немало копий, есть аргументы в пользу различных версий. Некоторые издания романа выходили в Европе под авторством Л. Нуссимбаума. В Азербайджане же роман вышел под именем Юсуфа Вазира и считается классикой национальной литературы, хотя перевод текста был выполнен с немецкого языка. Исследователи подробно изучают биографии писателей, путь рукописи, возможность их личной встречи, открытый плагиат и т.д. Но что если обратиться к тексту романа как к разновидности исторического источника и посмотреть на него глазами историка, а не литературоведа? Какую информацию он может нам дать об авторе?

Вопросы к тексту возникают с первой же главы, где описывается обучение главного героя Али в бакинской гимназии. В первом абзаце «профессор Санин монотонно рассказывает» об Азии. Преподаватели гимназии в Российской империи не назывались профессорами, и Санин просто учитель географии. К нему обращались «господин учитель» или по имени и отчеству. Далее профессор Санин является «облаченным в шитый золотом мундир преподавателей русской гимназии». Но никаких шитых золотом мундиров у учителей гимназий никогда не было. На экзамене также являются мифические «нарядные, вышитые золотом униформы». Не вяжется с исторической реальностью и описание гимназической формы. У Али «серая форма с серебряными пуговицами, эполетами и кокардой была в самом деле нарядной». Никаких эполетов у учащихся гимназий, естественно, не было.

Профессор Санин обращается к ученику «Али-хан Ширваншир», что также невозможно — к гимназистам обращались только по фамилии. Возможное обращение к ученику выпускного класса — «господин Ширваншир». Далее описывается висевший в гимназии портрет императора Николая II с таким количеством орденов, что Али никогда не мог их сосчитать. Такой портрет в иконографии царя неизвестен. Совершенно фантастическим является и описание

молебна, на котором заставляют присутствовать учеников всех вероисповеданий. Такого никогда не было: там могли присутствовать только православные преподаватели и ученики, но никак не мусульмане. Али сдает экзамен по странному курсу истории, где соединены вопросы по России и Западной Европе всех эпох. Всё это говорит о том, что автор текста в реальности не учился в бакинской гимназии.

Али учится плохо, прикрываясь заслугами своих предков. Он не может отличить герундий от герундива и открыто списывает математику у своего русского соседа по парте. Однако затем говорится о том, что он помогает Нино с математикой. Он подсказывает ей ответы по истории, утверждая, что коронация Карла Великого совершилась в Ахене. Если бы он открыл учебник, то там было бы правильно сказано, что короновался он в Риме.

С описаниями женской гимназии тоже не все в порядке. Не соответствуют истине синие платья с белыми фартуками Нино и кузины Али Айши. Ученицы старших классов гимназий носили обычно темно-коричневые платья с черными фартуками, белые фартуки носили только по праздникам. Затем упоминается забавный эпизод, где Нино тайно проводит Али в класс, и он, сидя под партой, подсказывает ей во время урока. Но ведь в классе помимо преподавателя обязательно присутствовала надзирательница — классная дама, которая следила за поведением гимназисток. За попытку привести в женскую гимназию постороннего молодого человека Нино исключили бы немедленно. Затем автор заставляет Нино совершать другие поступки, за которые в Российской империи ее сразу выгнали бы из гимназии. Нино целуется с Али в городском парке, о чем сразу становится известно слугам Али. Если бы об этом узнали в гимназии, Нино была бы немедленно оттуда исключена. Затем в вечернем клубе Нино появляется в вечернем платье и, кроме того, пьет шампанское. Для исключения было достаточно одного появления в клубе, даже с отцом или братом, тем более с посторонним юношей. Абсолютно во всех общественных местах, даже после окончания учебного времени, гимназистки обязаны были появляться исключительно в форме. На посещение театра всем учащимся нужно было спрашивать особое разрешение руководства гимназии.

Еще больше вопросов вызывает приведенный в начале 1-й главы состав гимназического класса Али: из 40 человек там 30 мусульман, 5 сектантов, 3 поляка, 1 армянин и только 1 русский. Под сектантами, видимо, понимаются проживавшие в Закавказье молокане и духоборы, неизвестно почему исключенные из числа русских. Однако они вели крестьянское хозяйство и вряд ли посылали детей учиться в гимназию. Если исходить из состава населения Баку, согласно переписи 1897 г. [8, с. IV], то национальный состав должен быть совершенно другой. В Баку проживало тогда 86 403 человека, из них: азербайджанцев — 37 530, армян — 24 480, русских — 21 390, немцев — 1 717, поляков — 1 093, евреев — 183. Таким образом, по совокупности христианское население превышало мусульманское. Перепись 1903 г. зафиксировала в Баку и пригородах уже 155,9 тысяч населения, из которых 36,4% составляли азербайджанцы,

33,9% — русские и 17% — армяне [3, с. 390]. Преобладающим азербайджанское население стало только во времена СССР. Таким образом, в классе могли учиться примерно 15 азербайджанцев, 12 русских и 10 армян, а 3 ученика могли быть поляками, немцами или евреями. Возникает вопрос, помнит ли вообще автор многонациональный Баку начала XX в.? Поэтому он всё время путается, на каком языке говорят его герои. Али и Нино, видимо, разговаривают на русском языке, потому что азербайджанский язык в гимназиях Баку не учили, и Нино говорит очень плохо. Однако в дагестанском ауле она свободно болтает с местными женщинами непонятно на каком языке, т.к. вряд ли в этом ауле женщины знали русский. А после возвращения в независимый Азербайджан выясняется, что оба, Али и Нино, хорошо знают английский. Однако этот язык, в отличие от французского и немецкого, никогда не входил в программу русских гимназий. Желаящие изучать его нанимали частного преподавателя.

Интересен вопрос об использовании автором термина Азербайджан, которого в России не существовало до XX в. В словаре Брокгауза и Ефрона Азербайджан определяется как северо-западная провинция Персии, которая на севере граничит с русской Арменией, господствующий язык там турецкий, а главный город Азербайджана — Тебриз. В энциклопедическом словаре Гранат 1900 г. жителями Азербайджана являются туркмены и курды [1, с. 92].

Курбан Саид настаивает на знатности своего героя, к которому обращаются «его сиятельство Али-хан Ширваншир» (в переводе — «Лев Ширвана») Он намекает, что Али — потомок бакинских ханов, но не может определиться каких именно. В любом случае, к нему бы обращались только «ваше благородие». Государство Ширваншахов было завоевано в XVI в. Сефевидами, и к исчезновению его Российская империя не имела ни малейшего отношения. Однако в романе речь идет о завоевании Бакинского ханства Российской империей в 1806 г. Али гордится «подвигом» своего предка, отрубившего голову князю Цицианишвили во время сдачи города. Значит, он является потомком Бакинской династии, не имеющей отношения к Ширваншахам и их дворцу. В реальности потомки этих правителей носили не столь звучную фамилию Бакихановых. При этом в романе убийство князя предком Али описано не во время церемонии, потому что тут гордиться будет нечем, а во время последующего обеда, когда он якобы «сильно опьянел». Откуда вообще взялось вино в мусульманском Баку той эпохи, автор не уточняет. Позднее, оказавшись в Тифлисе, мусульманин Али понимает, что среди грузин пьяных не бывает, опасность с непривычки угрожает только ему.

Очень интересно юный Али рассуждает о возможности брака с христианкой Нино. Мусульманин мог взять в жены христианку только за пределами Российской империи. В России на подобный брак, противоречивший законам, нужно было личное разрешение императора, и давалось оно обычно только за особые заслуги. Возможно, Николай I дал его старшему сыну Шамилю Джамалуддину, но брак не состоялся из-за его возвращения в Чечню. Позднее его получил азербайджанский военный картограф Ибрагим-ага Векилов, прово-

дивший геодезическую съемку Большого Кавказского хребта. Он подавал прошение на высочайшее имя, и император Александр III, принимая во внимание заслуги майора Векилова, приказал в виде исключения и «не в пример прочим» узаконить его брак. Векилов, оставаясь мусульманином, женился на Елене Ефимовне Ермолаевой. Но героям романа российские законы, похоже, совершенно неведомы, в том числе и грузинскому князю, отцу Нино. Более того, размышляя о невозможном браке с христианкой, Али рассуждает, будет ли она носить чадру. В начале XX в., судя по фото, чадра была уже не принята в высших кругах состоятельных бакинских мусульман.

В дальнейшем в тексте возникает множество вопросов, связанных с исламом. Юсиф Вазир был мусульманином по рождению, Лев Нуссимбаум принял ислам после эмиграции в Европу. В романе Али перечисляет 33 имени Аллаха, хотя известно, что в мусульманской традиции у него 99 имен. Мусульманские четки могут иметь 33 зерна, но ни один мусульманин не забудет, что имен Аллаха 99. Он начинает пить вино в Карабахе без всяких угрызений и продолжает пить в Грузии. Затем Али, скрывающийся в дагестанском ауле, тоже постоянно пьет вино, которому там неоткуда взяться. Похоже, что автор вообще не помнит, что вина мусульмане не употребляют. Очень забавно описаны никахы Али и Нино, который совершает друг Али в том же ауле. Он спрашивает Нино, станет ли она мусульманкой или останется христианкой, а потом просит ее расписаться в документе. Всё это не имеет ни малейшего отношения к никаху, да и большинство мусульманок в те времена были вообще неграмотны. К тому же никах часто совершался вообще без личного присутствия невесты, согласие от ее имени давал ее представитель.

Чтобы пощекотать нервы европейского читателя романа, автор сообщает множество устрашающих подробностей о жизни Баку. Так, один из одноклассников Али погибает в результате «кровавой родовой драки». Но кровавая месть на Кавказе — не импульсивный порыв, а ритуал со своими очень строгими обычаями. То, что смерть школьника в результате кровавой драки явно противоречит всем законам, автору неизвестно. Вообще нельзя сказать, что автор восхищается традициями города, который он описывает. Так, о знаменитой Девичьей башне он сообщает, что с нее бросилась девушка, которую хотел насильно взять в жены родной отец. Все известные легенды о башне говорят не о кровосмешении, а просто о браке с нелюбимым человеком, на котором настаивал отец. К подобным вымыслам относятся и рассказы о неверных женах, чьи тела ночью в мешках тайно сбрасывают в море. И уж совсем нелогичным является рассказ о трагедии в семье Зейнала-аги. Под этим именем выведен Зейналабдин Тагиев, самый богатый и уважаемый промышленник Баку. Якобы в возрасте 70 лет он женился на 18-летней, которая ему изменила, после чего он сильно сдал. В реальности же всё было по-другому. Во втором, вполне благополучном браке у Тагиева родилось 5 детей, а умер он в почтенном возрасте 86 лет. При этом одним из героев романа является одноклассник Али Ильяс, названный именем реального сына Тагиева от второго брака.

Загадочный Курбан Саид практически не помнит географию Баку и его окрестностей. В городе его герой регулярно проходит мимо дворца ширваншахов: «По дороге из школы домой я часто захаживал в разрушенный дворец». Но пройти мимо него сегодня невозможно, можно лишь специально свернуть. После установления в Баку российской власти комплекс не был заброшен — его с 1857 г. занимало военное ведомство. Во дворце находились казармы и склады. Появлению в этом месте молодого человека, который бродил по охраняемому объекту, военные вряд ли бы обрадовались.

Шушу в Карабахе автор описывает как город с 60-тысячным населением, хотя максимальная численность населения там никогда не превышала 37 тысяч [7, с. 44]. «Шуша — удивительный край. Он раскинулся на высоте пяти тысяч метров в горах, окружен лесами и родниками». Доверчивые европейские читатели должны забыть, что высоты в 5000 м в Европе достигают только горы Монблан и Эльбрус, там лежат вечные снега, и никаких городов нет. Али нужно было лучше слушать профессора географии Санина. Единственная возможность такой ошибки — измерение в футах, которые потом автоматически заменили на метры. Возвращается из Шуши в Баку герой в поезде, который едет на запад, хотя Баку расположен на востоке от Карабаха.

Позднее он догоняет коварного предателя, который похитил Нино, на Мардакянской дороге. По сюжету, Али удается догнать автомобиль похитителя верхом на карабахском скакуне, при этом автомобиль уехал уже полчаса назад. Ему удастся это из-за плохого качества дороги. Однако Мардакянская дорога, ведущая от Баку на Апшеронский полуостров, ведет в поселок, где находились летние дома всех богатых бакинцев. Тот же Зейнал-ага Тагиев и многие другие уже владели машинами и часто пользовались этим путем, так что состояние наезженной дороги вряд ли могло быть столь плачевным. Насто-раживает и то, что автор несколько раз упоминает карабахских скакунов как коней гнедой масти, в то время как традиционная масть карабахских коней золотисто-рыжая, а не гнедая. Еще более странным выглядит то, что буквально через несколько минут после того, как Али нагнал похитителя, к нему на помощь приходят его друзья, догнавшие автомобиль на обычных лошадях. Это свидетельствует о том, что автор практически не имеет представления о конях и верховой езде.

Оставим в стороне описание Тегерана, евнухов, которые служат в доме дяди главного героя, а также упоминание о сожжении по приказу шаха некой «еретички». Но есть вопросы и к описаниям Грузии, где реальности соответствует только рассказ Али о пребывании в тифлисских серных банях. Главная героиня, княжна Нино Кипиани, происходит из вполне реального княжеского рода, чей титул был подтвержден в 1850 г. Но автор заставляет отца героини 24 года бороться за право быть князем. Это должно показать европейскому читателю, как «страдала» Грузия под властью Российской империи. В середине романа отец Нино получает из Петербурга телеграмму о признании его княжеского титула. Конечно, такие вещи телеграммами не подтверждались, за доку-

ментами такой важности нужно было ехать в Петербург лично. Затем выясняется, что князь Кипиани впервые взял в руку вилку, когда ему было 20 лет. О традиции есть руками в Грузии XIX в. нам не известно, руками едят разве что хинкали. Чтобы окончательно напугать читателя, приводится кровожадная «клятва абрека», которую якобы приносили абреки Грузии.

Но грузинских родственников Нино Курбан Саид описывает вполне дружелюбно, подчеркивая только их излишнее гостеприимство. А вот к армянам его отношение другое. Главным отрицательным персонажем романа является Мелик Нахарарян, принадлежавший «к одному из известнейших армянских родов». Учитывая, что и мелик, и нахарар — армянские княжеские титулы, имя данного персонажа можно перевести как «Князь Князев». Похоже, что другие армянские фамилии Курбан Саиду в голову не пришли. И тут надо вспомнить еще одну деталь: из грузинских женских имен ему известны только два — Нино и Тамара. Нино учится в гимназии святой царицы Тамары, потом это имя получает ее дочь.

С началом мировой войны в августе 1914 г. одноклассники Али готовятся сдавать экзамен на офицерский чин. Но вчерашние гимназисты не могли быть допущены к этому экзамену. Вольноопределяющиеся могли быть к нему допущены только отслужив 1 год в нижних чинах. Сдав экзамен, они могли получить чин прапорщика. И тут встает вопрос, могли ли быть мусульмане приняты на военную службу в качестве вольноопределяющихся. Принятие лиц иудейского вероисповедания было запрещено. О мусульманах-вольноопределяющихся во время Первой мировой войны сведений нет. Так что можно с уверенностью сказать, что автор романа никак не связан с мировой войной и военной службой.

Все вышеприведенные ошибки, на наш взгляд, полностью исключают авторство Юсуфа Вазира, который к 1917 г. был уже зрелым 30-летним человеком. Вряд ли он забыл все реалии жизни до этого времени. Более вероятно, что все эти ошибки были сделаны Львом Нуссимбаумом, который был существенно моложе и навсегда покинул Азербайджан сразу после окончания школы.

Список литературы

1. Азербайджан // Настольный энциклопедический словарь. Т. I: А — Ботнический залив. Изд. 4-е. Т-ва Гранат и К^о. М.: Тип. Об-ва распространения полезных книг, 1900. С. 92.
2. Али и Нино // Рувики: Интернет-энциклопедия. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Али_и_Нино (дата обращения: 16.06.2025).
3. Баку // Настольный энциклопедический словарь. Т. I: А — Ботнический залив. Изд. 4-е. Т-ва Гранат и К^о. М.: Тип. Об-ва распространения полезных книг, 1900. С. 390.
4. Гусейнов Ч. Кто же автор «Али и Нино»? Роман о нации «бакинцев» полон тайн и загадок // Эхо: газета. 2004. 9 октября. № 196.
5. Курбан Саид. Али и Нино: роман / пер. с нем. Мирза Гусейнзаде. М.: Ad Marginem, 2008. 336 с.
6. Наринская А. Роман одного неизвестного: Анна Наринская об «Али и Нино» // Коммерсантъ Weekend: журнал. 2008. № 43. С. 33.
7. Обзор Бакинской губернии за 1910 год. Баку: Тип. губ. правления, 1911. 75 с.

8. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / под ред. Н.А. Тройницкого. 1899–1905. Кн. LXI: Бакинская губерния. СПб.: издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1905. [4], XII, 167 с.
9. Kurban Said. Ali and Nino. Vienna: E. P. Tal & Co / Verlag, 1937. 288 s.
10. Reader's Forum «Ali & Nino» Copyright by Leela Ehrenfels // Azerbaijan International: журнал. Vol. 12.4. Winter 2004. С. 10, 12, 14–15.
11. Reiss, T. The Orientalist: In Search of a Man Caught Between East and West. Lnd.: Chatto & Windus, 2005. XXVII, 433 p., [8] p. of plates.
12. Who Wrote Azerbaijan's Most Famous Novel «Ali and Nino»? The Business of Literature: Magazine design // Azerbaijan International. 2011. Vol. 15 (2–4) [специальный выпуск]. 366 p.

Об авторах:

КУРКОВ Константин Николаевич — доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и специальных дисциплин факультета журналистики ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», Москва; kurkowkonstantin@mail.ru;

РАКИТИНА Марина Гарриевна — кандидат исторических наук, лектор-искусствовед Лекционного отдела Федерального государственного бюджетного учреждения культуры (ФГБУК) «Государственный историко-культурный музей-заповедник «Московский Кремль», Москва; marinarakitina@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЯПОНСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ НА ТАЙВАНЬСКУЮ СЛОВЕСНОСТЬ

А.В. Хотулева

Белорусский государственный университет, Минск

Рассматривается влияние японской культуры на развитие тайваньской литературы с 1930-х до 1980-х гг. Особое внимание уделяется японской колонизации, Второй мировой войне и постколониальному периоду, включая современный японско-тайваньский литературный диалог. Обсуждаются языковое и жанровое заимствование, влияние японской литературы на стили, темы и эстетические практики. Подчеркивается, что японское культурное наследие стало важным фактором для формирования тайваньской литературной идентичности, благодаря чему тайваньская литература может быть вписана в транснациональный контекст.

Ключевые слова: японоязычная тайваньская литература, колониальная тайваньская литература, политика японизации, колониальное и постколониальное наследие.

Несмотря на богатую историографию японского колониального правления на Тайване, вопрос о сложном и взаимном влиянии японской и тайваньской литературных традиций, а также о том, как именно литературное взаимодействие формировало тайваньскую культурную идентичность, остается исследованным фрагментарно. Существует корпус работ, посвященных политике японизации, образовательным реформам и колониальным культурным практикам, однако литературное измерение этой политики и последующая трансформация отношений между двумя национальными литературами после 1945 г. до настоящего времени не получило целостного анализа на постсоветском пространстве. Особенно мало изученным остается вопрос о том, как взаимодействие двух литературных традиций после 1980-х гг. способствует переосмыслению колониального опыта и формированию современной тайваньской идентичности.

Целью исследования является анализ японского влияния на развитие тайваньской литературы в колониальный и постколониальный периоды, а также определение того, как столкновение и диалог японской и тайваньской литературных традиций способствовали формированию тайваньской культурной идентичности и транснационального литературного пространства.

17 апреля 1895 г. после подписания Симоносекского договора между Японской империей и Империей Цин последняя была вынуждена уступить Корейский полуостров и Тайвань японским захватчикам. Для японцев их новая колония стала особым проектом, который японское правительство стремилось превратить в продолжение материковой части Японии, но колонизаторы столкнулись с рядом проблем, которые цинское правительство отказывалось решать прежде: Тайвань не был модернизирован — отсутствовало водоснабжение и инфраструктура, из-за неразвитости региона постоянно происходили эпидемии, с точки зрения этнического состава ситуация на тайваньском острове была непростой, и общая напряженность между «коренными» народами и китайцами-переселенцами из матери-

кового Китая сохранялась. Перед японскими колонизаторами стояла сложная задача модернизировать Тайвань и превратить его жителей в подданных Японской империи. Предстояло выработать стратегию, которая позволила бы контролировать захваченную территорию и проводить эффективную политику «японизации» населения. В 1936 г. пост генерал-губернатора занял Сэйдзо Кобаяси и провозгласил три основных направления нового курса: движение за японизацию населения (皇民化運動, *kōminka undō*), индустриализация и превращение Тайваня в стратегическую базу Японии для дальнейшего продвижения на юг [2]. В рамках этого курса реализовались четыре основных пункта.

1. Движение за национальный язык (國語運動, *kokugo undō*), согласно которому тайваньский хокло и китайский вытеснялись японским языком, из-за чего в дальнейшем сформировалось целое поколение тайваньцев, говоривших только на японском языке. В 1937 г. были убраны разделы газет, написанные на китайском языке.

2. Кампания по смене имен (改姓名, *kaiseimei*), подразумевающая замену тайваньских имен японскими [2].

3. Вербовка военных добровольцев (志願兵制度, *shiganhei seidō*), призывающая тайваньцев вступать в Императорскую японскую армию [2].

4. Культурно-религиозная ассимиляция, в рамках которой китайские и тайваньские традиции, обозначенные как «нежелательные», заменялись японскими элементами культуры. В частности, искоренялись артефакты и идола местной культуры, которых следовало заменить синтоистскими.

Важную роль в японизации тайваньского населения сыграло школьное образование, которое также претерпевало значительные реформы. Колониальное правительство открывало общеобразовательные начальные школы, в которых преподавался японский язык, культура, конфуцианская этика и практико-ориентированные науки. Хотя классический китайский язык и сохранялся, это было временной уступкой, приоритет отдавался только японскому языку. Японцы призывали поддерживать новую реформу образования, сочетавшую неоконфуцианство с идеями эпохи Мэйдзи. Образовательная реформа 1922 г. формально открыла совместное обучение для японских и тайваньских учеников, но на практике попасть в такие школы могли лишь дети состоятельных семей, хорошо владевшие японским языком. Из-за ограниченного доступа к образованию многие тайваньцы уезжали учиться в Японию [2].

Японская колонизация содействовала отделению Тайваня от материкового Китая, хотя культурная связь с китайским наследием по-прежнему сохранялась. Политическая, социальная и культурная ситуация вынуждали тайваньских интеллектуалов ориентироваться на японские идеалы и работать в достаточно узких рамках, одобряемых японским правительством. Развитие тайваньской культуры и литературы в колониальный период было фактически «оторвано» от китайского материка и перенесено в японский контекст.

Тайваньская литература в этот период представляет собой достаточно сложное и многослойное явление, отражающее столкновение колониальной по-

литики, местной идентичности и модернизации общества. Языковая ситуация поспособствовала разделению литературы на три больших блока: литература на классическом китайском языке в ранний период колонизации; литература на тайваньском хокло (местный язык, который использовался в народных песнях, театральных постановках и т. д.); литература на японском языке, который стал преобладать с усилением политики японизации, авторов которой впоследствии стали рассматривать как тайваньских японоязычных писателей (台灣日文文学).

До 1930 г. тайваньская литература во многом была социально ориентированной и концентрировалась на «местных» особенностях, городской тематике, проблемах модернизации и неравенства и т.д. Среди писателей этого времени можно выделить Лай Хэ, которого часто называют отцом-основателем современной тайваньской литературы. В его творчестве изображалась колониальная эксплуатация, с которой сталкивается население Тайваня. В 1920-х формируется отдельное движение «местной тайваньской литературы» *сянту вэньсюэ* (鄉土文學), произведения которой концентрируются на изображении борьбы тайваньцев за выживание и поиск собственной идентичности.

Однако в 1931 г. многие «левые» тайваньские интеллектуалы были арестованы, и писатели обратились к новым художественным тенденциям, которые позволили расширить диапазон, не концентрируясь только на антиколониальной позиции [3]. Они не могли обратиться к китайской материковой традиции, однако имели возможность обогатить новую тайваньскую литературу благодаря тесным связям с Японией. Многие тайваньские интеллектуалы имели возможность познакомиться с современными западными идеями (демократией и социализмом), политическими и культурными движениями в Японии и Китае.

Таким образом, развивалась эссеистика, разрабатывались новые жанры (рассказы и романы), а писатели, использовавшие японский язык, как, к примеру, Ян Куй, получали японские литературные премии. Тайваньские писатели переживали влияние японского модернизма, китайской классической традиции, локальной культуры, а также влияние западных идей, проникавших в Тайвань через Японию.

Во время Второй мировой войны развитие литературы на Тайване шло под сильным давлением колониальных властей: тотальная цензура, усиление японизации и милитаристская идеология задавали основные векторы для развития литературы. Допускались тексты о лояльности императору, самопожертвовании, героизме и мобилизации. Появляется целый пласт произведений военной тематики, написанных тайваньскими авторами на японском языке. В этих текстах описываются переживания солдат на фронте, повседневность службы в императорской армии, а также жизнь тех, кто трудился в тылу. Тайваньская литература превратилась в инструмент милитаризма и должна была обслуживать интересы Японской империи, из-за чего многие авторы были вынуждены либо замолчать, либо прибегнуть к завуалированным формам, чтобы сохранить фрагменты местной идентичности.

С приходом Гоминьдана к власти на Тайване в 1949 г. был взят курс на «возвращение» к китайскому национализму, в результате которого развернулась кампания, получившая название «Белый террор». В этот период преследовались любые виды политической оппозиции, из-за чего литература приобрела, во-первых, антикоммунистическую направленность, а во-вторых, антияпонскую. Резкий поворот в сторону китайского национализма привел к подавлению местной идентичности, которая претерпевала значительные изменения под влиянием японских колонизаторов. Разрыв с японской традицией, а также наличие запретных тем (японское владычество, критика власти, поиск идентичности, отличной от китайской (ханьской)) привел к тому, что местные писатели обратились к реализму как своеобразной форме протеста, поскольку в их творчестве описывались социальные проблемы Тайваня – бедность, неравенство, жизнь рабочих и сельских жителей.

Постколониальное переосмысление японского влияния произошло достаточно поздно – в 1980-х гг., после того как Тайвань взял курс на демократизацию, и местные интеллектуалы смогли открыто вести дебаты о том, что такое тайваньская литература и тайваньское самоопределение. Политика Гоминьдана, стремившаяся избавиться от последствий японского влияния, сменилась активным сотрудничеством с Японией как в экономико-политическом, так и в культурном пространстве. На Тайване возник интерес к японской культуре.

Если обозначить взаимодействие японской и тайваньской литературы после 1980-х, то можно выделить несколько особенностей.

Переводческий аспект. Тайвань добровольно возвращается к японскому культурному контексту благодаря переводам литературы и других продуктов массовой культуры Японии. Это позволило обогатить современную тайваньскую литературу, знакомя авторов с новыми формами повествования, языковыми приемами и тематикой: психологический реализм, магический реализм, постмодернистская проза, экспериментальные нарративные техники и т.д. Благодаря японскому влиянию в литературе Тайваня укрепились такие жанры и направления как ранобэ (light novel), коммерческая городская проза, молодежная литература и детектив. Это также способствовало появлению литературного диалога между Тайванем, Японией и мировой литературой, усилив культурный обмен и транснациональную специфику.

Тайваньская литература с «японскими» мотивами. Данный блок литературы позволил тайваньским авторам переосмыслить колониальное прошлое и сосредоточиться на поиске идентичности, но без ярко проявленного антиколониального сопротивления или, наоборот, прояпонской агитации. Применялась реконструкция памяти целых поколений, которая позволяла воссоздать повседневную жизнь тайваньцев во времена японской оккупации. В 2015 г. был издан роман У Мин-и «Хроники украденных велосипедов», представляющий собой семейную историю, которую автор демонстрирует через судьбы нескольких велосипедов, переходящих из поколения в поколение, отражая жизнь людей как в колониальный период, так и после. Центральным фокусом произведе-

ния становится размышление о том, как люди сохраняют, утрачивают и пересобирают память о собственной истории.

Японские писатели, заново открывающие тему Тайваня. Во времена колониального правления часть литературы, представленной на Тайване, принадлежала японским колонистам, которые фиксировали опыт модернизации и жизни в колонии с точки зрения колонизатора, а также вдохновлялись тайваньским фольклором. Так Нисикава Мицуру, который в своем творчестве использовал тайваньский язык и фольклорный материал и впоследствии получил Тайваньскую литературную премию [1]. В 2009 г. вышел роман писателя Есиды Сюити «Дорога», который описывает Тайвань – климат, ландшафт, еду, ночные рынки и повседневную жизнь тайваньцев. Сюжеты основаны на личном опыте писателя, который посещал Тайвань более 30 раз [4].

Общие культурные проекты, премии, литературные фестивали, сотрудничество издательств. После 1980-х гг. литературное взаимодействие между Японией и Тайванем стало регулярным и оформилось в устойчивые культурные мероприятия: общие фестивали, премии, университетские программы и сотрудничество издательств. Эти инициативы создали общее культурное поле, где писатели и читатели обеих стран постоянно обмениваются идеями, что позволило углубить взаимное влияние и расширить литературные практики по обе стороны.

Таким образом, следует отметить, что влияние японской культуры и литературы на тайваньскую является достаточно сильным и, более того, мы можем говорить о том, что взаимодействие и столкновение двух традиций (японской и тайваньской) послужило важным этапом в формировании такого понятия как тайваньская идентичность. Тайваньская литература была исключена из культурного пространства на материке, что вынудило тайваньских авторов искать новые пути для развития литературы, привнося многоязычие, поликультурность и развивая диалог не только с японской литературой, но и с мировой литературой в целом.

Японская литературная традиция не подавила тайваньскую, а наоборот обогатила ее благодаря привнесению новых художественных приемов, а также поспособствовала исследованию идентичности и памяти, расширила жанровые и стилистические возможности и вписала тайваньскую литературу в транснациональный контекст.

Список литературы

1. Chang, Wen-Hsun. (2012). 「歷史小說與在地化認同－「國姓爺」故事系譜中的西川滿〈赤崁記〉」 [Historical Novels and Localization Identity: Mitsuru Nishikawa's "Chihkan Record" in the Genealogy of "Koxinga" Stories].
2. Chou, Wan-yao. The Kominka Movement in Taiwan, 1937–1945. Taipei: National Taiwan University, 1999.

3. Lin, Pei-yin. Negotiating Colonialism: Taiwanese Literature during the Japanese Occupation [Электронный ресурс]. National University of Singapore. URL: <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/166343> (дата обращения 01.12.2025).
4. Matsuzaki, Hiroko. The Complex Feelings of Different Japanese Generations toward Taiwan in Yoshida Shūichi's Road. EJCJS (Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies), Vol. 18, Issue 3 (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://japanesestudies.org.uk/ejcjs/vol18/iss3/matsuzaki.html> (дата обращения 01.12.2025).

Об авторе: ХОТУЛЕВА Алина Викторовна – преподаватель кафедры китайской филологии, Белорусский государственный университет, lina.khotuleva.98@mail.ru.

ПАМЯТЬ КАК ФЕНОМЕН В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ТИПОЛОГИЯ И РЕЧЕВАЯ РЕЛИЗАЦИЯ

В.С. Опольская, И.А. Чепикова

ГУО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

Рассматривается феномен *память* в лингвистическом и междисциплинарном контексте. Представлены классификации памяти. Особое внимание уделяется разграничению индивидуальной и коллективной памяти как ключевых категорий исследования. Анализируется функционирование лексемы *память* в корпусе газетных текстов: выявляются особенности репрезентации индивидуальной и коллективной памяти в публицистическом дискурсе, а также описаны вторичные номинации, формируемые на основе данной лексики.

Ключевые слова: коллективная память, индивидуальная память, виды памяти, лексема *память*, газетный текст.

Феномен *память* давно стал предметом пристального внимания исследователей. Ученые различных сфер науки на протяжении не одного десятилетия пытаются понять ее особенности и виды, способы ее проявления. Память — это важнейший психический процесс в жизни и деятельности человека; то, без чего невозможно существование человеческого общества. Память выполняет познавательную функцию, связывает прошлое, настоящее и будущее как отдельного индивида, так и коллектива.

Категория памяти — один из главных объектов изучения в лингвистике. Несмотря на различия языков на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях, их объединяют универсальные категории — базовые для каждого народа понятия: время, пространство, истина, память, судьба, любовь и т.д. В связи с этим актуальным представляется изучение языковой репрезентации таких универсалий. Лингвисты различных стран стремятся проникнуть в сущность феномена *память*, выявить его природу, дать ему научное описание, классифицировать.

В XX веке исследование памяти приобретает особую значимость, поскольку она начинает осмысляться как механизм конструирования и поддержания социальной власти. М. Хальбвакс вводит термин «коллективная память», понимая под ним сеть нравственных установок, ценностных идеалов и ориентиров, устанавливающих пределы нашего восприятия в соответствии с позициями и интересами социальных общностей, к которым мы принадлежим. Взаимосвязь данных элементов создает социальные рамки, которые в свою очередь определяют условия существования индивидуальной памяти [5, с. 200]. Дж. Хартман разграничивает память публичную, коллективную и официальную [8, с. 106]. П. Бёрк использует понятия официальной и неофициальной памяти о прошлом [7, с. 56]. П. Нора исследует структуру национальной памяти и даже выделяет ее типы: королевская, память-государство, память-нация, память-гражданин [6, с. 51-54].

А. Ассман рассматривает индивидуальную и коллективную память [6, с. 40-44]. А. Ассман ссылалась и на мнение американской писательницы С. Зонтаг: «Всякая память индивидуальна, невозпроизводима — она умирает вместе с каждым человеком. То, что называют коллективной памятью, — это не воспоминание, а установление: вот это важно, а вот история о том, как это произошло, с образами, которые закрепляют историю в нашем сознании» (перевод наш) [9, с. 67-68]. Общество само выбирает, что следует запомнить. Согласно С. Зонтаг, коллективная память — это не припоминание, а результат договоренности. Сообщества, группы формируют свою идентичность через согласие, договоренность относительно того, что считать значимым: какие события и нарративы считать важными, какие тревоги и ценности они разделяют. По мнению писательницы, термин «коллективная память» является лишь другим обозначением «идеологии» [6, с. 38]. В подтверждение данного тезиса можно привести пример из работы П. Бёрка: А.С. Пушкин обратился к царю с просьбой разрешить ему написать о крестьянском восстании Пугачева, на что монарх ответил следующее: «У такого человека нет истории» [7, с. 56].

Быть частью сообщества — значит быть включенным в его историю, обычно более долгую, чем жизнь отдельного человека. Чтобы разделить с коллективом понимание прошлого, следует изучить его, его невозможно вспомнить — его необходимо запомнить: «Можно сказать, что человек может *разделить* воспоминания, но никак не *обрести*» (перевод наш) [1, с. 37]. А. Ассман утверждает: «Личная память — это динамичная среда для обработки субъективного опыта и построения социальной идентичности» (перевод наш) [6, с. 40]. Но несмотря на то, что индивидуальная память непосредственно связана с личным опытом и неизменной позицией, т.е. субъективна, личные воспоминания все же имеют социальные качества, потому что они так или иначе создаются во взаимодействии с другими людьми, имеют отношение и к чужим воспоминаниям. А. Ассман не отвергает термин «коллективная память» как ложный, однако считает его слишком неопределенным. Для избежания этой неточности она предлагает использовать следующие три термина: социальная память, политическая память и культурная память.

Социальная память репрезентует прошлое через опыт, переданный в процессе межличностного взаимодействия, и изменяется вместе с исчезновением индивидуальных воспоминаний. И индивидуальная, и социальная память имеют персонифицированный характер, поскольку связаны с людьми и их коммуникацией внутри поколения. Политическая и культурная память являются опосредованными: они проходят трансформацию и служат межпоколенческой коммуникации через культурные институты, обучение и коллективные события.

Институты и социальные группы не обладают памятью как таковой (в отличие от индивидов), а создают ее для себя через мемориальные практики (памятники, музеи, ритуалы, церемонии), формируя идентичность. Так возникает политическая память, которая носит намеренный и символический характер, основанный на отборе значимых событий и исключении второстепенных. По-

литическая память отличается от личной и общественной рядом особенностей: 1) она не связана с индивидуальными воспоминаниями и опытом других людей, а стремится к однородности и замкнутой самодостаточности; 2) политическая память не носит фрагментарного и разрозненного характера, но встроена в целостный нарратив, эмоционально насыщенный и передающий как однозначные, так и многослойные смыслы; 3) она не является преходящей или нестабильной: политическая память закрепляется в мемориальных и визуальных практиках, например, в церемониях поминовения, которые оживляют индивидуальные воспоминания и стимулируют коллективное участие. Благодаря этому обеспечивается ее трансляция от поколения к поколению.

Говоря о культурной памяти, стоит отметить, что культура — это способ борьбы с забвением. Она фиксирует значимые события и трансформирует преходящее в устойчивое, долговременное. А. Ассман выделяет следующие уровни памяти: 1) Канон — это совокупность того, что общество целенаправленно сохраняет в памяти и регулярно воспроизводит (школа, традиции, музеи, цитаты). Такая память является живой, потому что постоянно поддерживается обществом. 2) Архив — форма сохранения памяти в документах и материалах, которые не применяются в повседневной жизни и используются преимущественно исследователями и специалистами. Архив и канон находятся в постоянном взаимодействии: одни элементы уходят в архив, а другие вновь актуализируются. Благодаря этому культурная память остается подвижной и непрерывно обновляется.

Память, будучи психическим процессом живых существ и объяснимой с позиций нейробиологии, выходит далеко за рамки узкого научного понимания. Она представляет собой многогранное явление, требующее анализа не только в биологическом, но и в философском, психологическом, историческом, культурном и лингвистическом аспектах. Особенно значимо рассмотреть, как категория памяти отражается в языке, в текстах. В этой связи актуальным представляется исследование реализации лексемы «память» в публицистическом дискурсе, в частности на материале русскоязычных текстов региональных газет Гродненской области Республики Беларусь [2].

Анализ контекстов с лексемой «память» позволяет сделать вывод, что в печатных СМИ большое внимание уделяется коллективной памяти. Приведем примеры предложений, репрезентирующих данный вид памяти: ***В памяти** поколений навсегда останутся мужество наших солдат, стойкость и самоотверженность тружеников тыла* («Бераставіцкая газета», 16.07.2012); *Керамика находится в частных коллекциях и музейных экспозициях, а биографии мастеров — в семейных архивах и **памяти** односельчан* («Вечерний Гродно», 31.05.2012); *А ведь это живая история, которую хранят **в памяти** старожилы, и воспоминаниями о которой рады поделиться* («Іўеўскі край», 03.02.2012) и др. Стоит отметить, что немалое количество контекстов, относящихся к коллективной памяти, связаны с воспоминаниями о войне: ее событиях, героях и жертвах. Например: *Несмотря на прошедшие десятилетия, бывшие воины*

свято хранят **память** о той далекой войне, погибших друзьях-товарищах... («Праца», 14.02.2012); *Не исчезнет в **памяти** народной гордость за Великую Победу и память о страшной цене, которую за нее заплатили* («Їўеўскі край», 11.05.2012); **В памяти** поколений навсегда останутся мужество наших солдат, стойкость и самоотверженность тружеников тыла («Бераставіцкая газета», 16.07.2012).

Контексты, репрезентирующие индивидуальную память, встречаются реже. Приведем примеры: *Только вот каждый был наполнен богатыми событиями и оставил свой след в **памяти** Ильи Петровича* («Перспектива», 26.10.2012); **В памяти** всплыл момент, когда Александр Владимирович в подтверждение того, что он много лет старательно трудился в одной организации — колхозе им. В.И. Кремко, достал из шкафа свою трудовую книжку, а я, заговорившись, так и не посмотрела в нее («Перспектива», 27.07.2012); *Осталось в **памяти** Виктора Иосифовича Саргассово море, которое португальцы называют «морем виноградных лоз», так как водоросли, плавающие на поверхности Саргассова моря, напоминают по строению виноградную кисть* («Їўеўскі край», 22.02.2012). Воспоминания о войне также сохраняются в индивидуальной памяти, что подтверждается контекстами: *Но особый след в ее **памяти** оставила трагическая смерть командующего фронтом генерала армии Черняховского* («Перспектива», 10.05.2012); **В ее памяти** остался эпизод, когда они пытались помочь советскому летчику, который горящим застрял на сосне («Їўеўскі край», 11.05.2012).

Заслуживает внимания и сочетаемость лексемы «память». Данное слово относится к абстрактным существительным и обладает многозначностью [9, с. 31]. В русском языке «память» часто употребляется в переносных значениях, используется в метафорах, может персонифицироваться (одушевляться) [3, с. 90].

В результате анализа текстов региональных газет были выявлены вторичные номинации с лексемой «память»: *долг памяти, «место памяти», «Память сердца», «Вахта памяти», река памяти, дань памяти, огонь памяти, зал памяти, «Свеча памяти», память сердец, жива память, память народа, память поколений, память односельчан, по дорогам памяти, вернули память, память возвращает* и др.

В основе номинаций *место памяти, река памяти, зал памяти, «Вахта памяти», по дорогам памяти* лежит метонимический перенос (по смежности в пространстве): *Чтобы история обрела смысл, надо связать ее с сегодняшним днем, сделать частью нас, превратив в общее «место памяти»* («Вечерний Гродно», 06.12.2012); *Зал памяти — впечатляющее, напоминающее шатер здание, которое предназначено для отдания последних почестей жертвам катастрофы* («Їўеўскі край», 27.03.2012).

Народ, поколение и другие общности людей способны сохранять и воспроизводить в сознании пережитое, увиденное (*память народа, память поколений, память односельчан, память кружковцев, память коллег*): **В памяти поколений** навсегда останутся мужество наших солдат, стойкость и само-

отверженностью тружеников тыла («Бераставіцкая газета», 16.07.2012); **В памяти кружковцев** уроки фотодела бывшего корреспондента районной газеты В.П. Горбача, нынешнего фотокора газеты С. Зенкевича, который тоже прошел через этот Дом («Іўеўскі край», 27.11.2012).

В ряду составных единиц встречается персонификация памяти (*жива памяць, памяць возвращает*): *И не надо нас убеждать в том, что о Победе жива память только до тех пор, пока живы ветераны* («Іўеўскі край», 15.05.2012).

Примечателен еще тот факт, что лексема «память» способна участвовать в создании новых номинаций, в том числе собственных («*Вахта памяти*», «*Свеча памяти*», «*Память сердца*»).

Из рассмотренных контекстов видно, что средства массовой информации особое внимание уделяют коллективной памяти. Это объясняется тем, что их воздействие направлено на большие группы людей: СМИ помогают обществу осознавать и сохранять значимые события, формируют общую картину прошлого. Их задача — укреплять социальную сплоченность, поддерживать национальную и групповую идентичность. В отличие от этого, индивидуальная память сосредоточена в сознании отдельного человека и носит личный характер. Она складывается из биографических фактов, личного опыта и эмоциональных переживаний. Коллективная же память формируется благодаря социальным институтам — школе, государству, Церкви, СМИ, а также культурным традициям и символам. Для индивидуальной памяти важность событий определяется их личной значимостью и окраской. Однако стоит подчеркнуть, что как в коллективной, так и в индивидуальной памяти значительное место занимают воспоминания о войне: ее участниках, героях и жертвах, важных событиях. Это позволяет заключить, что память о войне и народном подвиге имеет особую ценность в белорусском обществе — она важна как для всего народа в целом, так и для каждого человека в отдельности. Анализ вторичных номинативных единиц с лексемой «память» показывает, что в газетных текстах наблюдается расширение сочетаемости данного слова: оно используется в переносных значениях и служит основой для образования новых номинаций, включая имена собственные.

Список литературы

1. Нора П. Франция-память / пер. с франц. Д. Хапаева; науч. конс. пер. Н. Копосов. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1999. 328 с.
2. Национальный корпус русского языка // ruscorpora.ru: Подкорпус региональные гродненские СМИ [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.09.2025).
3. Опольская В.С. Лексема «память» в составных наименованиях (на материале текстов газеты «Знамя юности») // Альфа-2025: сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конференции молодых исследователей. Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2025. С. 90–92.
4. Опольская В.С. Лексема «память» в словарях и в текстах газеты // Язык. Общество. Медицина: сб. материалов XXIV Респ. студ. конф. с междунар. уч. и XXI Респ. науч.-практ. семинара с междунар. уч. «Формир. межкультур. компет. в уч. высш. образ. при обуч.

- языкам», Гродно, 28 нояб. 2024 г. / отв. ред. Е. П. Пустошило. Гродно: ГрГМУ, 2024. С. 31–32.
5. Хаттон Патрик Х. История как искусство памяти / пер. с англ. В.Ю. Быстров. СПб.: Владимир Даль, 2004. 442 с.
6. Assmann A. Re-framing memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past // K. Tilmans, F. van Vree and J. Winter (eds.). *Performing the Past: Memory, History, and Identity in Modern Europe*. Amsterdam University Press, 2010. P. 35–50.
7. Burke P. *Varieties of Cultural History*. Cornell University Press. Ithaca, New York, 1997. P. 258.
8. Hartman G.H. *The Longest Shadow: in the Aftermath of the Holocaust*. Indiana University Press, 1996. P. 200.
9. Sontag S. *Regarding The Pain Of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003. P. 103.

Об авторах:

ОПОЛЬСКАЯ Валерия Сергеевна — студент 3 курса специальности «Русская филология» филологического факультета ГУО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», valeriyaopolskaya05@gmail.com;

ЧЕПИКОВА Ирина Антоновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии ГУО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», genech-co@mail.ru

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

«ТАНЯ С ПРОЛЕТАРКИ»: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО Т.А. УСТИНОВОЙ

Т.М. Карпухина^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

²ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова, Тверь

Анализируется судьба Т.А. Устиновой и ее творческое наследие, связанное с Тверским краем. Поставлена задача его сохранения и развития в новых форматах танцевальной деятельности.

Ключевые слова: русский народный танец, Т.А. Устинова, танцевальная культура, Тверская область, методика русского народного танца, балетмейстер, хореографическое творчество, хореографическое искусство.

Когда речь заходит о русском народном танце, большинство профессионалов и любителей традиционной хореографии называют Игоря Моисеева, Надежду Надеждину, Миру Кольцову, Михаила Годенко — создателей и руководителей прославленных ансамблей народного танца России. При этом на периферии внимания, почти забытым, оказывается имя Татьяны Алексеевны Устиновой — знаменитой «хороводницей всея Руси», урожденной тверитянки. Хореографическое искусство в России после переворота 1917 г. переживало достаточно смутные времена: признанные мастера покинули родину, а те, кто остались, участвовали в создании нового искусства молодой Страны Советов, которое базировалось на народном творчестве. В 1935 г. в Москве был открыт Театр народного творчества; в 1936 г. состоялся Первый фестиваль народного танца; в 1937 г. И.А. Моисеев, артист балета Большого театра, создал ансамбль народного танца СССР. В этом движении приняла участие и Т.А. Устинова: в 1938 г. она организовала танцевальную группу при хоре им. М.Е. Пятницкого [4].

Придя работать в Государственный академический русский народный хор имени М.Е. Пятницкого, Т.А. Устинова стала основателем и руководителем его

танцевальной группы и главным балетмейстером. Именно с этого началась история русского танца в ее творческой деятельности как профессионала и собирателя русской народной хореографии. Первой ее постановкой в народном хоре им. М.Е. Пятницкого была «Калининская (Тверская) кадрили», записанная ею в деревне Палкино, что подтверждает ее безграничную любовь и гордость родной Тверской землей. В том же 1938 г. Т.А. Устинова отправилась в фольклорную экспедицию по Тверской области: «По зову сердца летом 1938 г. я поехала домой в Тверь, а дальше — вместе с работниками Дома народного творчества мы поехали по деревням Тверской области записывать народные танцы, хороводы, игровые пляски» [7, с. 20]. Данная экспедиция позволила сформировать особенности танцевального фольклора Тверского края и зафиксировать их. Записи, сделанные Т.А. Устиновой, изданы намного позже, но ее личная творческая обработка собранного материала и введение его в хореографическую деятельность народных коллективов начались уже тогда.

«Главной хороводницей всяя Руси» называет Т.А. Устинову В.И. Уральская в книге «Фольклорные танцы Тверской земли» [7, с. 5], ее шагом восхищается А. Дементьев [2]. Однако Т.А. Устинова для многих хореографов создатель не только хороводов и знаменитого «воронежского шага», но и многочисленных других видов русского народного танца, включая пляску, кадрили, танцы сольные и массовые, орнаментальные и игровые, обрядовые и на основе народной игры, сюжетные миниатюры и большие танцевальные композиции на различные темы. Т.А. Устиновой создано более 200 хореографических произведений. Р.В. Захаров отмечал важную черту, которая характеризует великих балетмейстеров: «Ничто не вырастет на пустом месте, не возникает из ничего» [3, с. 3]. Случай Т.А. Устиновой — яркий пример того, как богатый жизненный опыт, обретенный в детстве, когда формируется миропонимание и сознание растущего человека, определяет всю будущую творческую его жизнь. Для Т.А. Устиновой таким примером стали родители, вдохновившие ее на создание многих творческих работ. Т.А. Устинова сама рассказывала своему близкому другу, соратнику и ученику Е.И. Комарову о своих волнениях, когда на концертных площадках или мероприятиях она слышала объявления об исполнении народного танца [4]. Такие глубокие чувства и трепетное отношение к народному танцу сформировались в детстве и сопровождали ее всю ее долгую жизнь.

Татьяна Алексеевна Устинова родилась 1 января 1909 г. в Твери, в семье рабочих Любви и Алексея Устиновых. Родом они были из деревень Борихино (мать) и Мамулино (отец); обе деревни сегодня находятся в черте города. Бедность и голод заставил ее родителей с достаточно ранних лет начать работать на ткацкой фабрике. Отец был подсобным рабочим с одиннадцатилетнего возраста, а мама пришла в подростковом возрасте. Как пишет Т.А. Устинова, «так и трудились, так и поженились... так детей нарожали, и было нас тринадцать человек, в числе которых была и я» [7, с. 9]. Большая семья в то время не была ни для кого чем-то необычным или удивительным. Из тринадцати детей выжили лишь семеро. Проживала эта большая рабочая семья в Морозовской казарме, на площади

13–15 квадратных метров. Т.А. Устинова пишет, что ее детство было таким, как у всех фабричных детей. Ее мама помогала по хозяйству семье Пешехоновых — инженера фабрики. Часто мама давала маленькой Тане поручения принести этой семье хлеба и свежих булочек. В семье Пешехоновых устраивались праздники для детей, особенно в каникулы. Ставились домашние спектакли, в которых по счастливой случайности участвовала и маленькая Таня, — и так она познакомилась с русскими сказками, которые были основой домашних спектаклей семьи Пешехоновых. Устраивались и концерты, на которых дети читали стихи и пели песни, а юная Таня танцевала сочиненные ею на ходу танцы в духе русской пляски. Эта дружба с семьей инженера фабрики сыграла важную роль в становлении Т.А. Устиновой как артистки балета, о чем она подробно описывает в автобиографии «Я — тверская!» [6; 7].

Большое влияние на будущую творческую жизнь Т.А. Устиновой оказала и ее мать Любовь Михайловна Устинова. «Больше всего я любовалась мамой, ее плясками и песнями» [7, с. 14], — пишет она, вспоминая шумные праздники в деревне у родных. Чаще всего они бывали на свадьбах, на которых маленькая Татьяна, сидя на полотах с остальными детишками, наблюдала за песнями и танцами взрослых. Маленькая Таня гордилась и восхищалась своей мамой: «Моя мама самая красивая, она лучше всех пляшет» [там же]. Всегда после праздников дома Таня просила ее показать «дробушку» или объяснить, как она так плавно движется с платочком в руках. Любовь Михайловна скорее всего не осознавала, какое сильное влияние своим примером она оказывала на маленькую Таню. Т.А. Устинова вобрала в свое творчество абсолютно все, чему учила ее мать, и считала ее первой своей учительницей.

Детство Т.А. Устиновой выпало не на самое светлое время в стране, и жизненные трудности отразились в ее творческой жизни: «большую роль в моей творческой жизни сыграла моя работа в детские годы на торфяных разработках...» [7, с. 15]. Работа была сезонная, приезжали рабочие из разных городов страны: Рязани, Тулы, Тамбова, Брянска и др. Поздним вечером после работы рабочие шли на гулянья. Торфушки — женщины и девушки переодевались в свои лучшие наряды, пели песни и отплясывали танцы своих регионов. Эти гуляния Т.А. Устинова запомнила на всю жизнь и часто обращалась к региональным особенностям русского танца в своих хореографических работах в хоре им. М.Е. Пятницкого. Именно рабочие артели на тех торфяниках обогатили ее мастерство таким разнообразием и красотой движений русского танца.

Любознательность и врожденное стремление к искусству привело Т.А. Устинову в профессиональную хореографическую школу. Исторические события, свидетелем которых стала Т.А. Устинова в подростковом возрасте, оставили свой отпечаток. После революции рабочий поселок стал называться Пролетаркой. Боевой дух, который буквально «стоял» в воздухе в то время, не обошел стороной детей и молодежь. В 14 лет Т.А. Устинова вступила в комсомол, и ей поручили создать отряд из девочек — «майчат». Так Т.А. Устинова оказалась в числе первопроходцев в развитии пионерского движения в г. Твери. Основная деятель-

ность, которую она выполняла, заключалась в создании концертных программ, репетиции песен, стихотворений и танцев, что выявило ее творческие способности как будущего балетмейстера. Влечение Т.А. Устиновой к танцу росло, включая желание поступить учиться в хореографическое училище. В скором времени она узнала об открытии балетной студии в Твери, руководителем была Анна Дмитриевна Каренина — «немолодая, но очень красивая женщина» [7, с. 16]. Т.А. Устинову зачислили в студию, и она с еще большим энтузиазмом стала постигать азы классического танца, ведь путь в профессиональное искусство танца был открыт только через знания и умения в сфере классического танца. А.Д. Каренина не могла не заметить таланта юной Тани и ее особенных знаний русского танца. Она их поддерживала и развивала, помогала в подготовке к выступлениям на городских конкурсах и концертах.

Самый важный, переломный момент в жизни Т.А. Устиновой случился в 1926 г., когда Тверской губком комсомола отправил ее с группой пионеров в лагерь «Артек». В лагере случилось судьбоносное ее знакомство с Марией Шабасовой. Мария Шабасова была из московского Краснопресненского райкома комсомола. На последнем вечере в лагере Т.А. Устинова не смогла удержаться от избытка чувств и эмоций и пустилась в пляс, тем самым удивив и завожив всех зрителей. Утром следующего дня Мария Шабасова сообщила ей о своих намерениях помочь ей получить профессиональное образование в области танца. Благодаря этому знакомству и поддержке со стороны комсомола Т.А. Устинова начинает посещать вечерние курсы при Государственном академическом Большом театре, а потом ее переводят в балетный техникум (ныне хореографическое училище МГАХ). Учеба в Балетном техникуме ГАБТа стала для Т.А. Устиновой «таким неожиданным счастьем, в которое даже трудно было поверить» [7, с. 18]. В балетном техникуме с Т.А. Устиновой учились будущие народная артистка СССР О.В. Лепешинская и народная артистка СССР С.Н. Головкина, которые стали ее верными подругами в период учебы и на протяжении всей жизни. Огромную благодарность Т.А. Устинова выражала своим педагогам, которые помогали ей и были наставниками в профессиональном ее становлении, научили ее главному — «одухотворять каждое движение в танце, нести в нем живую мысль...» [7, с. 18]. А дальше началась взрослая жизнь и новые этапы становления Т.А. Устиновой как профессионала и балетмейстера. Помимо ее балетмейстерского поприща, она проявила себя, как уникальный педагог.

Сегодня существуют две признанные школы русского танца: школа хора им. М.Е. Пятницкого и ГААНТа им. И.А. Моисеева. Первую сформировали Т.А. Устинова и ее ученик А.А. Климов, а вторую — И.А. Моисеев. А.А. Борзов отмечает особое влияние школы хора им. М.Е. Пятницкого на исполнение и воплощение русского танца на сценических площадках. Эта школа отличалась аутентичностью движений и техники их исполнения, в отличие от школы И.А. Моисеева. И.А. Моисеев набирал в основном артистов балета или исключительных знатоков народного танца из всех регионов, обладающих хореографическими данными. А Т.А. Устинова делала акцент на самородках русского танца,

поистине народных исполнителей. Подтверждением, что школа Т.А. Устиновой была первой и общепризнанной, является издание специальной литературы с описанием русских танцев из репертуара Хора им. Пятницкого, автором которых была Т.А. Устинова. Она ревностно отстаивала красоту и истинную ценность русского танца. С выходом в свет книги А.А. Климова «Основы русского народного танца», рекомендованной в качестве учебника по русскому танцу, стало очевидно, что русский танец нужно танцевать только так, как его танцуют в Хоре им. Пятницкого [1, с. 175].

В 1948 г. Т.А. Устинова разработала учебную программу по дисциплине «русский народный танец» и вывела ее в ранг отдельной учебной дисциплины, обособленной от народно-характерного танца, который существовал в балетных училищах того времени. До 1953 г. она преподавала в балетном училище (ныне МГАХ) и Московском государственном институте культуры (МГИК). На кафедре народного танца МГИК был создан ансамбль народного танца. Г.Ф. Богданов, кандидат искусствоведческих наук, профессор хореографического факультета МГИК, сотрудничал с Т.А. Устиновой и описал ее творческий процесс: «Перед постановкой танца квартира Татьяны Алексеевны превращалась буквально в музей. Книжки, эскизы, картины, детали русских костюмов, горы видеокассет, всюду бумаги, исписанные листы, папки. Воистину исследовательская работа хореографа-ученого» [4, с. 124]. Все приведенные факты и высказывания о Т.А. Устиновой подтверждают ее неоценимый вклад в развитие не только русского народного танца, но и образовательной системы в области хореографического искусства. Разработанные ею методики и описанные ею танцы внесли большой вклад в развитие и популяризацию русского народного танца и его изучение в образовательных профессиональных учреждениях культуры и искусства.

Большую часть своей жизни Т.А. Устинова прожила в Москве, но всю свою жизнь о себе говорила «Я — тверская». В память о великой русской плясунье в Твери проводится фестиваль русского танца на приз Т.А. Устиновой (так он назывался при жизни Т.А. Устиновой), в Морозовском городке установлена памятная доска, к которой в памятные даты деятели хореографического искусства г. Твери и других регионов несут цветы.

Лидия Абрамовна Устинова — дочь Т.А. Устиновой и наследница ее дела. После ухода Т.А. Устиновой из хора М.Е. Пятницкого она продолжала работать в танцевальной группе хора на должности матери, преподавала во МГИК и по сей день посещает репетиции ансамбля, существующего на кафедре народного танца. Является бессменным председателем жюри на Открытом областном конкурсе русского народного танца имени Т.А. Устиновой, проходящем в Твери с 1986 г. Л.А. Устинова ведет консультации танцевальных ансамблей, исполняющих репертуар, основанный на танцевальном наследии Т.А. Устиновой, или ее хореографические постановки. В Тверском регионе есть танцевальные коллективы, исполняющие русский народный танец в традициях Т.А. Устиновой, что очень ценит ее дочь: «Очень люблю и высоко ценю прекрасные коллективы, с которыми у меня сохранилась многолетняя творческая дружба: это коллектив из города

Торжка „Ленок“, из Вышнего Волочка — ансамбль „Медок“, коллективы „Пролетарки“, „Тверичане“ и др.» [4, с. 31]. Эти коллективы существуют и сейчас, а традиции тверского танцевального наследия Т.А. Устиновой продолжают также Народный коллектив ансамбль танца «Наследие» при Тверском колледже культуры им. Н.А. Львова; Заслуженный коллектив народного творчества Тверской области образцовый ансамбль танца «Каблучок»; Заслуженный коллектив народного творчества Тверской области образцовый театр танца «Романтики», Образцовый ансамбль танца «Летите, голуби» и др. В 2020 г. на ул. Озерная в Твери появился необычный арт-объект в виде граффити с изображением Т.А. Устиновой и Е.И. Комарова и надписями «Беречь красоту русского танца» и «Мы родом из танца»; автором граффити является В. Лебедев (Джокер).

Таким образом, жизнь и творчество Т.А. Устиновой, народной артистки СССР, лауреата государственных премий СССР и РСФСР, основателя танцевальной группы государственного академического хора им. М.Е. Пятницкого, Почетного гражданина г. Твери, которая стояла у истоков формирования школы русского танца, тесно связана с танцевальным наследием культуры Тверского региона. В контексте осмысления творческого наследия Т.А. Устиновой основной задачей является не только сохранение и передача знаний и опыта, но и его трансформация и воплощение в новые форматы, связанные с русским народным танцем.

Список литературы

1. Борзов А.А. О преподавании русского танца // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2009. № 4. С. 169–185.
2. Дементьев А.Д. Рождение дня: книга стихов. М.: Современник, 1978. 319 с. : ил.
3. Захаров Р.В. Сочинение танца: страницы педагогического опыта. М.: Искусство, 1989. 235,[2] с., [24] л. ил. : ил., нот. ил.
4. Комаров Е.И. Душа русского танца: воспоминания. Размышления балетмейстера о пережитом, о судьбах русского танца. Тверь: ТОДНТ, 2007. 254, [1] с., 8 л. ил.
5. Официальный сайт государственного академического хора им. М.Е. Пятницкого. URL: <https://pyatnitsky.ru/history/> (дата обращения: 7.7.2025)
6. Устинова Т.А. Избранные русские народные танцы / вступ. ст. В. Уральской. М.: Искусство, САМПО, 1996. 592,[1] с., [1] л. портр.: ил., ноты.
7. Устинова Т.А. Фольклорные танцы Тверской земли / под ред. В. Уральской; худож. Л. Борzych, О. Ковалева, К. Смирнова. Тверь: Алексей Ушаков и К^о, 2002. 160 с.: ил.

Об авторе: КАРПУХИНА Татьяна Михайловна, преподаватель ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33; научный руководитель — д. ф. н., проф. Е.Г. Милюгина).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РОДНОМУ КРАЮ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ЖИЗНЬЮ И ТВОРЧЕСТВОМ Н.П. БОГДАНОВА-БЕЛЬСКОГО

А.А. Желагина^{1,2}

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Арт-студия «Фабрика Мечты»

Проблема исследования — определить, каковы педагогические возможности применения биографического метода в формировании эстетического отношения обучающихся к родному краю при знакомстве с его историей и культурой. Цель исследования — разработать систему заданий, направленных на формирование эстетического отношения обучающихся к родному краю посредством знакомства с жизнью и творчеством Н.П. Богданова-Бельского. Обоснована целесообразность применения биографического метода, определена его продуктивность в формировании эстетического отношения обучающихся к родному краю; представлена система заданий по формированию эстетического отношения обучающихся к родному краю посредством знакомства с творчеством Н.П. Богданова-Бельского.

Ключевые слова: дополнительное образование, изобразительная деятельность, эстетическое отношение, биографический метод Тверской край, Н.П. Богданов-Бельский.

Введение. Актуальность формирования эстетического отношения обучающихся к родному краю в условиях общего и дополнительного образования отмечена в нормативных документах российского образования [10, 11]. В число поставленных в нормативных документах задач входит и ознакомление обучающихся с жизненным и творческим путем деятелей культуры и искусства, прославивших родной край и увековечивших его в своих произведениях. Это требует применения на занятиях, наряду с другими, метода биографического анализа, способствующего формированию целостного представления о вкладе личности в культуру и искусство родного края.

Степень разработанности темы исследования. В настоящее время проблемой формирования эстетического отношения обучающихся к родному краю на тверском материале занимается Е.Г. Милюгина в соавторстве с А.А. Богатыревым [16], И.В. Гришанковой [6], А.Б. Касимовой [7] и др. В разработанные этим научным коллективом программы для студентов и школьников включен материал о ведущих деятелях культуры и искусства, постоянно живших и творивших на Тверской земле в XIX–XX вв., а также посетивших Тверской край во время путешествий и отразивших его достопримечательности в травелогах [5]. При всех достоинствах этих программ, представляется продуктивным расширить систему включенных в них персоналий и более пристально изучить их наследие, связанное с Тверским краем. Для этого целесообразно использовать биографический метод работы.

Вопросами внедрения биографического метода в образовательный процесс занимались Т.И. Кокоришвили [1], Д.М. Мельцаев [4], Ю.А. Михайлова [8], Г.Е. Соловьев [13], Н.Ф. Шагиева [15] и др., однако они рассматривали его

в основном применительно к урокам литературы в общеобразовательной школе. Применительно же к художникам и визуальным искусствам подобная система методов и приемов фактически не разработана, хотя исследовательский материал для этого собран. Так в контексте описания истории Татевской школы С.А. Рачинского Н.П. Сенченков [12], Е.И. Сумбурова [14], А.В. Лухта [3], Н.Н. Коншин [2] упоминают художника Н.П. Богданова-Бельского, однако не анализируют его творческий путь как результат обучения в данной школе и творчество как визуализацию этого процесса. В связи с этим мы считаем необходимым проанализировать становление личности и творчество Богданова-Бельского в выбранном аспекте и подготовить систему заданий, позволяющих знакомить обучающихся с его наследием и формировать их эстетическое отношение к родному краю.

Проблема исследования: каковы педагогические возможности применения биографического метода для формирования эстетического отношения обучающихся к родному краю в процессе знакомства с жизнью и творчеством Богданова-Бельского?

Цель исследования — разработать и апробировать систему заданий, направленных на формирование эстетического отношения обучающихся к родному краю посредством знакомства с жизнью и творчеством Богданова-Бельского с использованием биографического метода.

Материалы исследования — воспоминания Богданова-Бельского, его письма к А.С. Рачинскому, И.Е. Репину, воспоминания Е. А. Бируля и Н.Н. Зольникова.

Результаты исследования. Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса формирования эстетического отношения обучающихся к родному краю посредством применения биографического метода, рассмотрим само понятие *биографический метод*. Биографический метод в педагогике — это метод обучения, построенный на биографиях, жизненных и профессиональных ситуациях выдающихся персоналий, которые становились причиной их открытий и достижений, изучаемых в учебном курсе [1, 8]. Сущность данного метода заключается в том, что обучение предмету осуществляется на основе изучения биографий людей, занимавшихся вопросами данного предмета на профессиональном уровне, которые делали соответствующие открытия, создавали то, что впоследствии становилось достижениями общечеловеческого масштаба, влияло на развитие науки, культуры и искусства.

Методика применения биографического метода включает следующие этапы: привлечение внимания обучающихся к изучаемой теме с помощью рассмотрения исторических ситуаций, необычных событий из жизни великих; актуализация изучаемой темы на основе обсуждения факта биографии персоналии или связанного с ним изучаемого вопроса; выполнение задания с использованием биографического материала; представление, обсуждение и оценка выполненного обучающимися задания; рефлексия полученных образовательных

результатов с позиций изучаемого предмета, его истории, персоналий, внесших вклад в изучаемый предмет [13, с. 2–6].

В этом контексте мы предлагаем применить биографический метод при изучении судьбы и наследия художника Богданова-Бельского и влияния школы С.А. Рачинского на его становление. Известно, что школа Рачинского в селе Татеево была ориентирована на личность и интересы своих учеников; гармонически объединяла в себе религиозный аспект воспитания и академические знания; имела направленность на освоение обучающимися различных видов искусств, в частности музыки и изобразительного искусства, а также сохраняла крестьянские традиции в воспитании. Все эти аспекты воспитательной системы Рачинского и его школы, несомненно, отразились на воспитанниках и повлияли на формирование их личности [2, с. 55-57].

Ярким примером продуктивности воспитательной системы Рачинского можно по праву считать феномен Богданова-Бельского, чья жизнь неразрывно связана с личностью учителя и Татеевской школой. Богданов-Бельский любил повторять: «...на дорогу меня вывел Рачинский. Учитель жизни. Я всем, всем ему обязан» [цит. по: 14, с. 65]. И действительно, говоря о личностном и творческом становлении художника, необходимо начать с того, что именно Рачинский подметил проявляющиеся у мальчика художественные способности во время его обучения в Татеевской школе и именно в рамках обучения в ней Богданов-Бельский смог зарекомендовать себя как человека, способного заниматься живописью на профессиональном уровне, в связи с чем Рачинский определил его получать начальное художественное образование в иконописную мастерскую при Троице-Сергиевой лавре.

Необходимо сказать, что важную роль в жизни и творчестве Богданова-Бельского играла православная вера, чему безусловно способствовал Рачинский. Об этом свидетельствует выбор художником темы дипломной работы по окончании его обучения в Московском училище живописи, ваяния и зодчества. Так, дипломной работой художника стала картина «Будущий инок», о которой он отзывался следующим образом: «В душе воскресло все, чем я жил долгие годы детства и отрочества в деревне... Перед концом работы у меня сделался даже обморок» [цит. по: 9]. Приверженность Богданова-Бельского православию подтверждают и его современники, отмечая любовь к церковному пению и умению при необходимости вести церковную службу («мог и за диакона»). Сам Богданов-Бельский писал Рачинскому, что во время службы с 6 вечера до 6 утра он стоял в оцепенении, и был потрясен, когда на середину монастырского Собора вышли на литию 60 старцев-иеромонахов с зажженными свечами. Так, работая на холодном ветру на скалах Афона, художник тяжело заболел и серьезно задумался о пострижении в монахи [9].

Говоря о значении православной веры для Богданова-Бельского, необходимо сказать, что своих убеждений он никогда не скрывал: он писал иконы для храмов, православным сознанием глубоко проникнуто все его творчество (любовь к человеку, умиротворение, утверждение красоты, гармонии человека

и природы). Православие, с которым было связано все детство и отрочество художника, сформировало в нем настоящие качества христианина: исключительное дружелюбие, готовность прийти на помощь, легкость и мягкость в общении, гостеприимство. Об этом говорят и воспоминания Е.А. Бируля, супруги А.А. Бялыницкого-Бирули: «Николай Петрович был очень общителен с народом. Стоило ему появиться где-нибудь со своими ящиками с красками, как тут же окружал народ, начиная с ребятишек и кончая старичками. Завязывался задушевный разговор» [цит. по: 9]. Так же о личности художника отзывался Н.Н. Зольников, учитель Островенской школы: «Николай Петрович Богданов-Бельский был милейший и добрейший человек, дети так и льнули к нему. Подарки часто им делал. То леденцы принесет, конфеты, то баранок накупит и раздаст детворе...» [цит. по: 14, с. 69-70].

Любовь Богданова-Бельского к детям отражалась не только в его поступках и общении с ними, но и в стремлении отразить детские образы в творчестве. Художник стремился писать детей в контексте крестьянской традиции, где все по-настоящему, без лукавства и фальши: «Я так много лет провел в деревне, так близок был к сельской школе, так часто наблюдал крестьянских детей, так любил их за непосредственность, даровитость, что они сделались героями моих картин» [цит. по: 9]. Так Богданов-Бельский создал серию картин, посвященных жизни и учебе крестьянских детей в стенах школы Рачинского: «Воскресное чтение в сельской школе», «Устный счет», «У дверей школы», «У больного учителя», «Сочинение», «Между уроками» и т. д. Эти картины интересны не только с точки зрения воплощения в них образа крестьянского детства и народной жизни того времени, но и с точки зрения воплощения образа учителя. Богданов-Бельский с глубоким уважением и благодарностью относился к Рачинскому, и Рачинский стал источником вдохновения и прообразом учителей в картинах «Устный счет» и «Воскресные чтения в сельской школе». Возвращаясь к теме крестьянского детства в творчестве художника, необходимо отметить, что эту же любовь к детям Богданов-Бельский пронес через всю свою жизнь, продолжая писать детей и по приезде в Удомельский край, и во время отъезда в Ригу.

Дальнейшая судьба Богданова-Бельского связана с переездом за рубеж, так как на тот период в российском искусстве ведущую позицию заняли формализм и абстракционизм, а реализм и народность творчества Богданова-Бельского не вписывались в культурную политику. В письме Репину о мотивах отъезда Богданов-Бельский пишет: «Из того, что я написал за эти четыре года (1917–1921), ничего не было выставлено в России. С большими трудностями и ухищрениями все это мне удалось вывезти в Ригу, где я живу с 15 сентября 1921 года» [цит. по: 9]. Но, несмотря на переезд и кардинальные изменения в жизни, Богданов-Бельский не изменял себе и даже за рубежом продолжал активно популяризировать русское искусство, продвигать идеи реалистической живописи и быть поистине народным художником.

Таким образом, все концептуальные положения школы Рачинского повлияли на личностное становление и творческий путь Богданова-Бельского и отразились практически на каждом этапе его самореализации. Более того, сама история семьи Рачинских связана с Богдановым-Бельским. В семейном архиве Рачинских остались художественные работы и письма художника, которые дают новый материал для исследования его творчества. Богданов-Бельский во многом благодаря школе в Татеве и личности своего педагога Рачинского стал известным художником-передвижником, оставившим свой след в истории русского искусства [3, с. 168-169].

Далее мы рассмотрим применение биографического метода в процессе знакомства обучающихся с творчеством Богданова-Бельского с целью формирования эстетического отношения к родному краю. Так задания, связанные с изучением творческого пути и становления личности Богданова-Бельского, расширяют представления обучающихся о его жизни и позволяют понять особенности эпохи, в которую он жил и творил. Это способствует формированию навыков анализа жизненного пути личности через призму его творчества и пополнению терминологического словаря обучающихся. В связи с этим мы предлагаем следующие задания.

1. Вниманию обучающихся предлагается картина Богданова-Бельского «Новая сказка». Необходимо рассмотреть картину и по наводящим вопросам учителя попытаться определить, какое время, место и событие изобразил на своей картине художник.

Примерные вопросы и задания: Попробуйте предположить: какой сюжет разворачивается на картине? Какую эпоху изобразил художник? Это современный мир или прошлое? Что в данной картине нам подсказывает, что художник изобразил именно прошлое? Где разворачивается сюжет картины, в каком помещении? Как одеты герои картины? Какие предметы окружают героев? Можем ли мы сказать, что действующие лица живут в комфортных условиях?

2. Ученикам предлагается внимательно рассмотреть картину Богданова-Бельского «За чтением письма» и интерпретировать образ, изображенный на ней. Ученикам необходимо ответить на следующие вопросы: Кто изображен на картине? Является ли девушка на картине крестьянкой? Что в образе девушки говорит нам о том, что она относится к зажиточным людям? Что еще в данной картине говорит нам, что изображенная девушка принадлежит к более высокому сословию? Чем она занята? Поразмышляйте, какое письмо и от кого могла читать изображенная на картине девушка.

3. Вниманию обучающихся предлагаются картины Богданова-Бельского «У больного учителя», «Виртуоз», «Урок рукоделия». Необходимо рассмотреть картины и определить, какая основная идея (ценность) заложена в содержании данных картин. По ответам учащихся выстраивается дальнейшее обсуждение о ценностных смыслах в творчестве Богданова-Бельского.

4. После предварительной работы по картинам Богданова-Бельского, изображающих быт и ценности крестьянских детей, обучающимся предлагается

нарисовать рисунок, передающий в деталях образ жизни и ценности современного ребенка (предметы быта, одежда, техника), значимое событие, идею или действие: прогулка с родителями в парке (трансляция ценности современной семьи), чтение книги в домашней обстановке (знание), игра с друзьями на детской площадке (дружба) и т.д. Обучающимся необходимо передать в своей картине дух современного времени, чтобы будущие поколения, увидевшие рисунок, смогли «прочитать», каким было время, в котором мы живем, так же, как мы можем прочитать по картинам Богданова-Бельского его время.

5. Вниманию учащихся предлагается высказывание Богданова-Бельского о картине «Будущий инок»: «В душе воскресло все, чем я жил долгие годы детства и отрочества в деревне...» Необходимо предположить, что побудило художника создать данную картину и почему во время работы над ней он вспомнил свое детство и отрочество, проведенное в деревне. В конце выстраивается обсуждение о том, что одной из главных ценностей для Богданова-Бельского была православная вера, которая с самого детства сопровождала художника.

6. Вниманию учащихся предлагаются слова ученицы Богданова-Бельского, адресованные учителю: «Вы у нас один! Писать детей умеют многие художники, писать в защиту детей умеете только Вы...». После знакомства с представленной фразой предлагается задание: Напишите свои размышления о том, как вы понимаете данную фразу. Согласны ли вы с ней? Объясните свою позицию.

7. Работа проводится после знакомства обучающихся с картиной «Будущий инок» (1889). Вниманию учащихся предлагается небольшой биографический отрывок из жизни Богданова-Бельского, иллюстрирующий этап его работы над картиной «Будущий инок». «Богданов-Бельский о своей картине «Будущий инок»: «В душе воскресло все, чем я жил долгие годы детства и отрочества в деревне... Перед концом работы у меня сделался даже обморок. Во время работы над картиной „Будущий инок“ в Татево (шел Великий Пост) в селе произошел потрясший всех случай. После службы в храме по дороге домой пропал крестьянский юноша. Стояли суровые морозы. Нашли его спустя две недели глубоко в лесу, где он соорудил шалаш и питался только хлебом. Нашедшим его он заявил, что хочет стать отшельником». Обучающимся предлагается ответить на вопросы: Какие впечатления у вас возникли после прочтения данного фрагмента из жизни художника Богданова-Бельского? Как вы думаете, мог ли вдохновить художника на создание своей картины поступок этого крестьянского мальчика? Почему? Возникали ли в вашей жизни ситуации, которые бы производили на вас такое сильное впечатление, что вам в последствии хотелось бы отразить их в собственном творчестве? Расскажите о них.

8. «Письмо художнику». После изучения жизненного пути, становления личности и творческих достижений Богданова-Бельского обучающимся предлагается написать письмо художнику по следующему плану: Здравствуйте, уважаемый... Меня зовут..., я учусь... (в классе/в студии) Ваше творчество... Больше всего в вашей биографии меня поразило... Больше всего мне нравится

Ваша(и) картина(ы)... Она(и) нравится(ятся) мне потому что... Я считаю Вас... Я бы хотел(а) чтобы Вы... Вы научили меня...

10. Учащимся предлагается вспомнить наиболее понравившийся эпизод из жизни Богданова-Бельского и создать иллюстрацию к нему на бумаге с использованием различных художественных материалов.

11. Ученикам предлагается рассмотреть несколько картин Богданова-Бельского: «Сочинение», «Будущий инок», «Устный счет» — и обсудить их в группе. После обсуждения им предлагается выполнить практическое задание — на основании обсуждения и полученной информации создать рисунок, изображающий жизнь крестьянских детей, и попытаться отразить в нем образ той эпохи посредством воплощения в рисунке соответствующих предметов быта, элементов одежды людей, их занятий.

Выводы. Таким образом, применение биографического метода в процессе изучения творчества Н.П. Богданова-Бельского с целью формирования эстетического отношения обучающихся к родному краю позволяет не только познакомить их со становлением художника, но и раскрыть особенности эпохи, в которую он жил и творил, дать представление о ценностных и смысловых ориентирах его личности, продемонстрировать характерные особенности его творчества и художественного направления эпохи в целом, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся посредством рассмотрения реальных жизненных ситуаций и переживаний деятеля искусства.

Список литературы

1. Кокоришвили Т.И. Изучение биографии писателя как ключевой фактор литературного образования старшекласника // Вестник науки. 2020. №2 (23). С. 25–27.
2. Коншин Н.Н. Своеобразие содержания учебных предметов художественно-эстетического направления в школе С.А. Рачинского // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 54–63.
3. Лухта А.В. «Татевский дневник» С.А. Рачинского (октябрь–ноябрь 1882 года) // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология, 2006. № 3. С. 165–206.
4. Мельцаев Д.М. Использование контекстуальных данных при анализе художественного произведения в начальной школе // Московский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 59–66.
5. Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2017. Вып. 7 (13). С. 190–205.
6. Милюгина Е.Г., Гришанкова И.В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
7. Милюгина Е.Г., Касимова А.Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 13. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2014. С. 172–179.
8. Михайлова Ю.А. Научно-методические подходы к изучению писательских биографий на уроках литературы в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2003. 28 с.

9. Подушков Д.Л. Академик живописи Николай Петрович Богданов-Бельский (1868–1945) // Удомельская старина: краеведческий альманах. 2003. № 31. URL: <https://starina.tverlib.ru/us-0122.htm> (дата обращения 23.11.2025)
10. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. N 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 марта 2012 г. N 23578) // Гарант [электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70153526/paragraph/7:0> (дата обращения 23.11.2025)
11. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 18.06.2025) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100) // Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения 23.11.2025)
12. Сенченков Н.П. Вклад С.А. Рачинского в музыкально-художественное образование Смоленской губернии конца XIX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. №4 (109). С. 197–205.
13. Соловьев Г.Е. Биографический метод в деятельности социального педагога и социального работника: монография. Ижевск Удмурт. гос. ун-т, 2002. 171 с.
14. Сумбунова Е.И. Русская дореволюционная школа глазами Н.П. Богданова-Бельского // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 64–71.
15. Шагиева Н.Ф. Методы, формы и приемы изучения биографии писателя в средних старших классах // Academic research in educational sciences. CSPI CONFERENCE 2. 2021. Vol. 2. Pp. 139–146.
16. Bogatyrev, A.A., Milyugina, E.G. Digital Local History and Lore Exploration: Strategies and Tools of Educator's Vocational Competency Development // Digital Transformation: What is the Impact on Workers Today? / eds. Z. Dvořáková and A. Kulachinskaya. Cham: Springer, 2023. Pp. 49–66. Lecture Notes in Networks and Systems; 827.

Об авторе: ЖЕЛАГИНА Алина Андреевна, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24; научный руководитель — канд. пед. наук., доц. Ю. А. Корпусова), e-mail: aazhelagina@edu.tversu.ru

ФЕНОМЕН РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.А. Паранина^{1, 2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

²ГБУДО «Областная станция юных натуралистов Тверской области», Тверь

Формирование региональной идентичности соответствует стратегическим задачам государства по укреплению гражданского единства, воспитанию патриотизма и сохранению культурного многообразия России. Теоретическая проблема исследования состоит в определении педагогических условий формирования региональной идентичности младших школьников. Цель — уточнить содержание и структуру понятия *региональная идентичность* применительно к младшим школьникам. В результате исследования определены содержание, структура и показатели сформированности региональной идентичности младших школьников, намечены направления работы по ее формированию в условиях внешкольной краеведческой деятельности.

Ключевые слова: *региональная идентичность, локальная идентичность, гражданская идентичность, младший школьник, краеведческая деятельность, дополнительное образование.*

Актуальность темы исследования. Современное общество переживает активные процессы глобализации, что приводит к размыванию культурных границ и снижению значимости локальных сообществ. В этих условиях особенно остро встает вопрос о сохранении у подрастающего поколения чувства принадлежности к своей «малой родине» — культурному, историческому и географическому пространству, в котором формируется личность. Важность формирования региональной идентичности закрепляет Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» (2020) [11]. Задачи педагогической работы по формированию региональной идентичности определяет Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), согласно которому личностные результаты выпускников должны включать «формирование основ российской гражданской идентичности», «воспитание ценностного отношения к своему национальному языку и культуре, осознание своей этнической и национальной принадлежности» [10, п. 40.1]. Решение данной педагогической задачи связано с теоретическим обоснованием и разработкой программы формирования региональной идентичности обучающихся, начиная с младших школьников, в условиях школьной и внешкольной деятельности.

Степень научной разработанности темы исследования. В основу современных подходов к формированию региональной идентичности легли идеи о ценности «малой родины», сформулированные Д.С. Лихачевым. Понятийно-терминологический анализ современных научно-педагогических исследований показал, что термин *региональная идентичность* соседствует

с терминами *гражданская идентичность* (И.В. Кожанов [2, с. 5]), *этническая идентичность* (Л.М. Дробижева [1, с. 213]), *регионально-этническая идентичность* (М.Б. Кожанова [3, с. 104]), *локальная идентичность* (Е.В. Морозова, Е.В. Улько [9, с. 140]), которые нередко употребляются как синонимы или подменяют друг друга по смыслу.

Отсюда *проблема исследования*: каково содержание, основные компоненты и показатели сформированности региональной идентичности применительно к младшим школьникам?

Цель исследования — сформулировать уточненное определение понятия *региональная идентичность*, разработать его структуру и показатели сформированности применительно к младшим школьникам и определить направления дальнейшей формирующей работы.

Методы исследования. Понятийно-терминологический метод мы использовали при анализе понятия *региональная идентичность*, структурно-функциональный метод позволил нам определить компоненты и показатели сформированности региональной идентичности младшего школьника.

Результаты исследования. Для разработки программы формирования региональной идентичности младших школьников мы проанализировали определения этого понятия, предложенные исследователями, и сравнили их. Так И.В. Кожанов, опираясь на труды А.Г. Асмолова и А.А. Леонтьева, определяет понятие *гражданская идентичность* как «социальный, психологический, культурный и педагогический феномен, являющийся уникальной характеристикой индивидуальности личности, осознающей принадлежность к сообществу граждан того или иного государства, что имеет для индивида значимый смысл, ее социального поведения, отражающего активное участие в общественно-политической жизни гражданского общества» [2, с. 5]. М.Б. Кожанова анализирует регионально-этническую идентичность как результат педагогически организованного взаимодействия ребенка с ценностями народов своего региона, формирующего его как гражданина и представителя этноса [3, с. 104]. Е.В. Морозова и Е.В. Улько видят в смежном термине *локальная идентичность* «один из видов территориальной идентификации человека с местным сообществом, чувство сопричастности по отношению к событиям, происходящим на территории непосредственного проживания (города, района, поселка, микрорайона)». [9, с. 145]. М.П. Крылов определяет региональную идентичность как «системную совокупность культурных отношений, связанную с понятием «малая родина» и сочетающую геокультурные и историко-культурные аспекты» [4, с. 13].

Наиболее полным и точным нам представляется определение, сформулированное Е.Г. Милюгиной, считающей региональную идентичность «способностью и готовностью локального сообщества и конкретных его представителей к социокультурной, гражданской и экономической активности на территории родного края ... неотъемлемой составляющей национальной

(гражданско-государственной) идентичности личности наряду с гражданской и этнической идентичностями» [6, с. 26].

На этой основе мы сформулировали определение понятия региональной идентичности применительно к младшим школьникам: региональная идентичность младшего школьника — способность и готовность к соответствующей возрасту социокультурной и гражданской активности на территории родного края и во благо его жителей.

Для разработки *структуры ключевого понятия* мы проанализировали предложенные исследователями решения по выделению компонентов этого понятия. Е.В. Морозова и Е. В. Улько выделяют следующие критерии: идентификация со значимыми историко-культурным событиями региона; идентификация со значимыми людьми — известными историческими и современными личностями; идентификация с экономической специализацией территорий и уровнем социально-экономического развития; идентификация с особыми реальными или приписываемыми чертами коллективного поведения [9, с. 141]. Е.Г. Милюгина выделяет четыре компонента структуры региональной идентичности: когнитивный — знание истории, географии и культуры своего региона; эмоционально-оценочный — чувство привязанности, уважения к малой родине, гордости за нее; ценностно-ориентировочный — уважение традиций и принятие норм локального сообщества; деятельностный — активное участие в жизни региона, стремление сохранить его культурные ценности [6, с. 29–30].

На этой основе мы разработали компоненты региональной идентичности младшего школьника и показатели их сформированности (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности региональной идентичности младшего школьника

№	Компоненты	Показатели
1	Когнитивный компонент	— знает историю и географию родного края, его языка и культуры; — понимает миссию родного края в истории и культуре России;
2	Эмоционально-мотивационный компонент	— эмоционально положительно принимает культурные ценности родного края, проявляет интерес к знакомству с культурой родного края;
3	Ценностно-ориентировочный компонент	— уважительно относится к истории родного края как исторически формирующейся полиэтнической целостности;
4	Деятельностный компонент	— участвует в учебно-исследовательской работе и проектной краеведческой работе; — стремится реализовать себя в просветительской деятельности.

Для определения направлений планируемой работы по формированию региональной идентичности младших школьников необходимо принять

во внимание программы по тверскому краеведению для младших школьников, разработанные Е.Г. Милюгиной индивидуально [5] и в соавторстве с А.А. Богатыревым [12], И.В. Гришанковой [7] и А.Б. Касимовой [8]. Перспективы предложенной в этих программах работы по формированию региональной идентичности обучающихся мы связываем с расширением знаний об истории и культуре родного края, что важно для развития личности учащихся, воспитания патриотизма и расширения кругозора. Мы планируем внедрить в свою работу следующие идеи развития региональной идентичности младших школьников.

1. Внедрение краеведческого материала в учебные предметы, проведение тематических уроков, посвященных местным писателям и их произведениям, с акцентом на их вклад в культурное наследие региона [7, 8].

2. Организация экскурсий по значимым историческим и культурным местам, что позволит обучающимся ощутить связь с родным краем [7, 8].

3. Разработка учебных пособий и материалов, основанных на региональной культуре, которые помогут учителям интегрировать краеведение в учебный процесс [5].

4. Использование мультимедийных ресурсов и современных технологий для создания интерактивных презентаций о регионе [12], что сделает обучение более увлекательным и доступным для младших школьников. Подготовка презентаций об известных исторических личностях родного края.

5. Организация встреч с интересными людьми родного края. Участниками встреч могут быть ветераны войны и труда, ученые, писатели.

Выводы. Таким образом, формирование региональной идентичности личности — это важное направление современной системы образования. Современная педагогика сталкивается с необходимостью поиска новых средств и форм воспитания, способных соединить гражданскую, этническую и региональную составляющие личности в единое целое. Именно такая интеграция формирует у ребенка чувство ответственности за сохранение исторической памяти, уважение к традициям и готовность к активному участию в жизни родного региона и страны в целом. Понимание своей принадлежности к родной земле способствует не только развитию патриотизма, но и укреплению межкультурного согласия, формированию уважения к другим народам. Особую роль в этом процессе играют педагоги, способные через уроки, внеклассную и внешкольную краеведческую деятельность формировать эмоциональную связь школьников с родным краем, расширять их знания о культурных и исторических особенностях региона, развивать умение видеть в локальном пространстве часть общей российской и мировой культуры. Следовательно, формирование региональной идентичности — это важнейшее условие воспитания гражданина XXI века, укорененного в своей культуре, уважающего традиции и готового к диалогу с миром. Именно такая личность способна стать связующим звеном между прошлым и будущим, между локальным и общенациональным, между культурным наследием и инновационным развитием общества.

Список литературы

1. Дробижева Л.М. Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. 2002. № 2. С. 213–242.
2. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2018. 366 с.
3. Кожанова М.Б. Регионально-этническая направленность воспитания как системообразующая педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2007. 408 с.
4. Крылов М.П. Региональная идентичность в историческом ядре Европейской России // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 13–23.
5. Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2017. Вып. 7 (13). С. 190–205.
6. Милюгина Е.Г. Гражданская, этническая и региональная идентичности личности: разграничение и взаимосвязи // Нижегородское образование. 2018. № 4. С. 26–31.
7. Милюгина Е.Г., Гришанкова И.В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
8. Милюгина Е.Г., Касимова А.Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 13. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2014. С. 172–179.
9. Морозова Е.В., Улько Е.В. Локальная идентичность: формы актуализации и типы // ПОЛИТЭКС. 2008. №4. С. 140–150.
10. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100) // Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения 23.11.2025)
11. Федеральный закон от 30.12.2020 №489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/400156192/> (дата обращения 23.11.2025)
12. Bogatyrev, A.A., Milyugina, E.G. Digital Local History and Lore Exploration: Strategies and Tools of Educator's Vocational Competency Development // Digital Transformation: What is the Impact on Workers Today? / eds. Z. Dvořáková and A. Kulachinskaya. Cham: Springer, 2023. Pp. 49–66. Lecture Notes in Networks and Systems; 827.

Об авторе: ПАРАНИНА Анастасия Андреевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33; научный руководитель — д. ф. н., проф. Е.Г. Милюгина).

ЛИТЕРАТУРА И ИСКУССТВО В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ: ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ

М.С. Филимонова^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», РФ, г. Тверь

² МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», РФ, г. Тверь

Необходимость формирования творческого мышления обучающихся обусловлена постоянно нарастающей потребностью современного общества в творчески мыслящих людях. Цель исследования — сформулировать уточненную дефиницию понятия творческого мышления применительно к обучающимся детской художественной школы, определить его структуру и показатели сформированности для дальнейшей разработки программы его формирования. В результате исследования уточнено определение понятия творческое мышление; разработана его структура и показатели сформированности компонентов; выделены направления работы по формированию творческого мышления обучающихся детской художественной школы.

Ключевые слова: творческое мышление, дополнительное образование, детская художественная школа, подросток.

Актуальность темы исследования. В настоящее время обществу необходимы творчески мыслящие люди, которые способны оперативно и качественно решать проблемы, выходящие за рамки стандартных решений, поскольку стремительно развивающийся мир предъявляет высокие требования к уровню креативности, гибкости мышления и т.д. Поэтому одной из приоритетных задач современного образования становится формирование творческого мышления обучающихся. Необходимость формирования творческого мышления отражена в Федеральных государственных требованиях к содержанию, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» [7] и в соответствующей образовательной программе базовой организации [2], где отмечается, что одним из результатов освоения учебного предмета «Станковая композиция» является приобретение обучающимися знаний о принципах сбора и си-

стематизации подготовительного материала и освоение способов его применения для воплощения творческого замысла, а одной из основных задач изучения данного предмета — приобретение обучающимися опыта творческой деятельности.

Степень научной разработанности темы исследования. Анализ работ современных исследователей позволяет выделить подходы к определению понятия творческого мышления и точки зрения на его структуру. Так, одни авторы рассматривают творческое мышление как вид мышления или процесс, результатом которого является создание принципиально нового продукта (Е.А. Быкова [1], Т.Н. Кочетова [3], Н.О. Шпак [8]); другие трактуют данное понятие как вид мышления, связанный со способностью находить нестандартные и разнообразные способы решения задач (Е.А. Листопад [4], О.Ф. Николаева [6]); третьи определяют его как интегративное качество личности, выражающееся в ценностном отношении к творчеству, знании категорий творческого мышления, механизмов и факторов его формирования, а также умении применять логические операции и эвристические приемы для решения обнаруженных проблем (Е.В. Нейфельд [5]). В структуре творческого мышления эти исследователи в основном рассматривают когнитивный компонент, в котором, опираясь на труды Дж. Гилфорда и Е. Торренса, выделяют такие показатели, как беглость, гибкость и оригинальность (Е.А. Быкова [1], Е.А. Листопад [4]). Таким образом, предложенные исследователями определения творческого мышления и трактовки его структуры не формируют целостного понимания данного феномена; кроме того, эти определения творческого мышления разработаны применительно к студентам, а обучающиеся детской художественной школы подросткового возраста остались на периферии исследовательского внимания.

Проблема исследования: каково содержание и структура творческого мышления обучающихся детской художественной школы?

Цель исследования — сформулировать уточненную дефиницию понятия творческое мышление обучающихся детской художественной школы, определить его структуру и показатели сформированности для дальнейшей разработки программы его формирования.

Методы исследования. Понятийно-терминологический метод мы использовали для уточнения определения понятия творческого мышления. Дискурс-анализ мы применили при изучении научных исследований с целью выявления теоретических оснований и систематизации ценностных ориентаций, определяющих современное понимание творческого мышления. Структурно-функциональный метод позволил нам выделить компоненты данного понятия и показатели их сформированности. Посредством метода педагогического проектирования мы определили направления формирования творческого мышления для дальнейшей работы.

Результаты исследования. Для теоретического обоснования программы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы мы проанализировали определения творческого мышления, предложен-

ные современными исследователями. Е.В. Нейфельд рассматривает творческое мышление как «вид мышления, проявляющийся как интегративное качество личности, характеризующийся ценностным отношением к творчеству, осмысленностью знаний основных категорий творческого мышления, механизмов и благоприятных факторов его формирования, осознанным применением логических операций и эвристических приемов для решения самостоятельно обнаруженных проблем» [5, с. 8], указывая на важность уважительного отношения к творческой деятельности и знание приемов поиска нестандартных решений. Е.А. Быкова рассматривает этот феномен как «продуктивное мышление, направленное на создание субъективно нового продукта мыслительной или практической деятельности» [1, с. 14], Н.О. Шпак — как «процесс, характеризующийся ситуативными решениями, в результате которого человек создает что-то новое, ведет преобразовательную деятельность и формирует в себе черты творческой личности» [8, с. 6]. Оба автора подчеркивают в определениях то, что результатом творческого мышления является новый продукт. Е.А. Листопад рассматривает творческое мышление как «всеохватывающее, не противопоставленное другим видам мышления, нестандартное мышление, которое помогает видеть вещи под новыми, разнообразными, необычными углами зрения, подходить к решению проблем и задач неординарно, максимально используя воображение, фантазию и инсайт (внезапное озарение) с целью выдвижения новых идей и реорганизации старых, уже используемых» [4, с. 13], О.Ф. Николаева — как «осознанный, целенаправленный и управляемый процесс, связанный с поиском ребенком собственного варианта решения проблемы (задачи) и созданием творческого продукта детской деятельности как результата его творческого мышления» [6, с. 10]. В определениях этих авторов отмечается такая важная сторона творческого мышления, как способность находить нестандартные и разнообразные способы решения поставленных задач.

На основе данных концептов мы сформулировали определение понятия *творческое мышление личности*. В своем исследовании под этим термином мы понимаем вид мышления, интегративное личностное образование, которое характеризуется мотивацией к решению нестандартных задач, знанием приемов эвристического поиска, ценностным отношением к творчеству и волей к созданию творческого продукта.

Поскольку мы планируем работу с подростками — обучающимися детской художественной школы, нам необходимо уточнить это определение применительно к подростковому возрасту. В данном исследовании под *творческим мышлением подростков* мы понимаем интегративное личностное образование, представляющее собой сложное динамическое (то есть становящееся в процессе развития ребенка) единство мотивации к освоению способов решения нестандартных задач, овладения приемами эвристического поиска, ценностного осмысления возможностей творчества и волевых усилий по созданию нового продукта.

Для разработки структуры творческого мышления мы проанализировали предложенные исследователями решения по выделению его компонентов. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что авторы современных исследований в основном ограничиваются разработкой содержания когнитивного компонента творческого мышления. Так, Е.А. Листопад выделяет такие «когнитивно-интеллектуальные составляющие (характеристики), как: беглость (генерирование большого количества идей, мыслей, вариантов решения проблемы в определенных временных рамках), гибкость (разнообразие типов идей; способность переходить от одной категории к другой), оригинальность (выдвижение необычных, оригинальных и нестандартных идей; отступление от очевидного, общепринятого, шаблонного)» [4, с. 14]. Описанные составляющие находят свое отражение и в работе Е.А. Быковой [1, с. 14]. Однако для того, чтобы формировать творческое мышление целостно, при разработке его структуры необходимо также учитывать, что данный феномен опирается на положительную мотивацию и ценностное отношение, на что обращает внимание Е.В. Нейфельд [5, с. 4, 8]. Отдельного внимания также заслуживает учет наличия у субъекта творческой деятельности положительного отношения и умения прилагать волевые усилия при решении задач, направленных на создание качественно нового продукта.

Обобщив и систематизировав эти данные, мы выделили следующие *компоненты творческого мышления* обучающихся детской художественной школы: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий — и разработали показатели их сформированности (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности компонентов творческого мышления обучающихся детской художественной школы

№	Название компонента	Показатели сформированности
1	Когнитивный	— знает приемы эвристического поиска нестандартных решений; — умеет вырабатывать несколько вариантов решения поставленной задачи (беглость мышления);
2	Мотивационно-ценностный	— обладает мотивацией к решению нестандартных задач; — осознает ценность и важность творческой деятельности;
3	Эмоционально-волевой	— обладает положительным отношением к творческому процессу; — проявляет целеустремленность и настойчивость при выполнении поставленных задач;
4	Поведенческий	— способен находить разнообразные способы решения одной и той же задачи (гибкость мышления); — умеет находить оригинальные способы решения поставленных задач (оригинальность мышления).

Выводы. Таким образом, мы сформулировали уточненное определение творческого мышления, разработали его структуру и показатели сформирован-

ности. Перспективы нашего исследования мы видим в разработке программы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы с использованием технологии интеграции [9]. Основные ее направления следующие: формирование знаний о приемах эристического поиска, умений вырабатывать несколько вариантов решения задачи; формирование мотивационно-ценностного отношения к творческой деятельности; укрепление эмоционально-волевой сферы творческого процесса; формирование умения находить разнообразные и оригинальные способы решения задач.

Список литературы

1. Быкова Е.А. Формирование творческого мышления учащихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2011. 26 с.
2. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике // МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь [электронный ресурс]. URL: <https://hudschool.com/> (дата обращения: 04.11.2025).
3. Кочетова Т.Н. Формирование творческого мышления студентов педагогического вуза средствами математических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2004. 18 с.
4. Листопад Е.А. Совершенствование методики обучения иностранному языку слушателей специализированных вузов на основе системы упражнений по развитию творческого мышления: на материале английского языка и предмета «Домашнее чтение»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2009. 24 с.
5. Нейфельд Е.В. Формирование творческого мышления студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2006. 23 с.
6. Николаева О.Ф. Педагогические условия формирования культуры творческого мышления старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2011. 26 с.
7. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе // ЭФПНТД. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902335807> (дата обращения: 03.11.2025).
8. Шпак Н.О. Формирование творческого мышления студентов колледжа на занятиях по иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Новокузнецк, 2006. 22 с.
9. Bogatyrev, A., Milyugina, E., Ivanova, A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Skhvediani, A., Kulachinskaya, A., Mateeva Petrova, M. (eds) Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1309. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85608-2_11

Об авторе: ФИЛИМОНОВА Майя Сергеевна — преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33; научный руководитель — д. ф. н., проф. Е.Г. Милюгина).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ: МЕТОДИКА «ЗОЛОТАЯ РЫБКА»

Е.А. Глазкова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь

Поставлена проблема разработать методическое обеспечение для формирования проектной культуры обучающихся в условиях дополнительного художественного образования. Определено содержание и структура проектной культуры обучающихся детской художественной школы. Описана разработанная на их основе и апробированная в рамках учебного курса «Компьютерная графика» методика «Золотая рыбка» для обучающихся возрастной группы 9–11 лет. Намечены дальнейшие направления работы по формированию проектной культуры обучающихся.

Ключевые слова: личность, проектная культура, личностное проектирование, дополнительное образование, художественное образование, индивидуальный образовательный маршрут, подросток.

Актуальность темы исследования. Современная социокультурная ситуация отличается нелинейным развитием, что обостряет проблему подготовки человека к жизни в условиях постоянных изменений. Этот вызов требует перехода от знаниевой образовательной парадигмы к образовательной парадигме, ориентированной на непрерывное образование и самообразование личности. Ключевой в этой парадигме становится способность личности автономно проектировать и корректировать индивидуальную траекторию развития, а системообразующим элементом, обеспечивающим ее адаптивность и осознанную активность, выступает проектная культура. Эволюция научных представлений о проектной культуре связана с переходом от практико-ориентированной ее трактовки (Н.А. Гордеева [1], Л.П. Ефимова [3]) к признанию ее фундаментальным компонентом общей культуры личности (Т.А. Попова [5], Т.Л. Стенина [7]). В современной научной парадигме проектная культура предстает личностно значимым конструктом, сущность которого раскрывается в способности к стратегическому проектированию жизненного пути, что определяет новый онтологический статус этого феномена (В.Ф. Сидоренко [6]).

Эти теоретические положения находят практическое воплощение в художественном образовании. Федеральные государственные требования к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе «Живопись» (ФГТ [8]) содержат методологическую основу для развития проектного мышления обучающихся, так как формируемые в дополнительном художественном образовании компетенции (разработка художественного образа через решение творческих задач, владение навыками подготовительной работы и осознанный выбор инструментов и техник) соответствуют ключевым этапам проектной деятельности. Процесс художественного образования, по ФГТ, осмыс-

ляется как система взаимосвязанных творческих задач [8], каждая из которых соответствует логике проектного цикла. При поэтапном прохождении всех стадий — от замысла и разработки через исследование и выбор выразительных средств к итоговой реализации — обучающиеся формируют целостное представление о творческом процессе как о законченном проекте. Важность этого аспекта отражена в дополнительной общеобразовательной программе «Изобразительное искусство» Детской художественной школы имени В.А. Серова г. Твери — базовой организации исследования [2]. Это обуславливает необходимость разработки комплексного методического обеспечения для формирования проектной культуры обучающихся в условиях дополнительного художественного образования.

Цель исследования — определить в соответствии с содержанием и структурой проектной культуры обучающихся детской художественной школы направления и формы работы по ее формированию и проверить на практике их продуктивность.

Результаты исследования. Проектную культуру обучающегося детской художественной школы мы понимаем как интегративное личностное образование, основанное на формируемом в процессе развития ребенка единстве знаний, мотиваций, ценностных ориентаций и практических способностей и призванное обеспечить готовность к концептуализации, разработке и реализации личностно и социально значимых проектных замыслов. В структуру проектной культуры обучающихся детской художественной школы мы включили следующие компоненты: когнитивный (знает этапы работы над прикладным / личностно / социально значимым проектом и понимает их сущность и значение результатов), эмоционально-волевой (прилагает волевые усилия для реализации прикладного / личностно / социально значимого проекта и сохраняет активность на протяжении всего проектного цикла), мотивационно-ценностный (проявляет мотивацию к созданию и воплощению в жизнь прикладного / личностно / социально значимого проекта и обладает системой ценностных ориентаций), поведенческий (владеет проектным циклом, умеет его планировать и управлять ресурсами проектной деятельности) [4, с. 135–144].

В рамках педагогического эксперимента по формированию проектных компетенций была реализована авторская методика «Золотая рыбка», предназначенная для обучающихся детской художественной школы возрастной группы 9–11 лет. Занятие в рамках учебного курса «Компьютерная графика» было направлено на последовательное развитие структурных компонентов проектной культуры через систему специально организованных творческих задач.

На подготовительном этапе учащиеся ознакомились с базовыми принципами проектного цикла и освоили функционал графического редактора Krita. К моменту проведения эксперимента уровень владения инструментарием позволял учащимся полноценно реализовывать поставленные художественные задачи. Для актуализации полученных знаний использовался демонстрационный

материал в формате пошаговой презентации, иллюстрирующей процесс создания иллюстрации от первоначального наброска до цветового решения.

Содержательная часть задания включала несколько взаимосвязанных этапов. На стадии концептуализации проводилась направленная беседа, в ходе которой формировался ассоциативный ряд, связанный с образом золотой рыбки. Это позволило каждому учащемуся идентифицировать лично значимый аспект темы. Практическая реализация начиналась с создания схематичного наброска методом геометрического упрощения формы, с последующей детализацией анатомических особенностей объекта. Далее осуществлялся переход к цветовому решению, включавшему определение основной палитры, моделировку светотеневых отношений и расстановку акцентов. Результатом данного этапа стала графически грамотная иллюстрация золотой рыбки на нейтральном фоне (см. рис. 1).

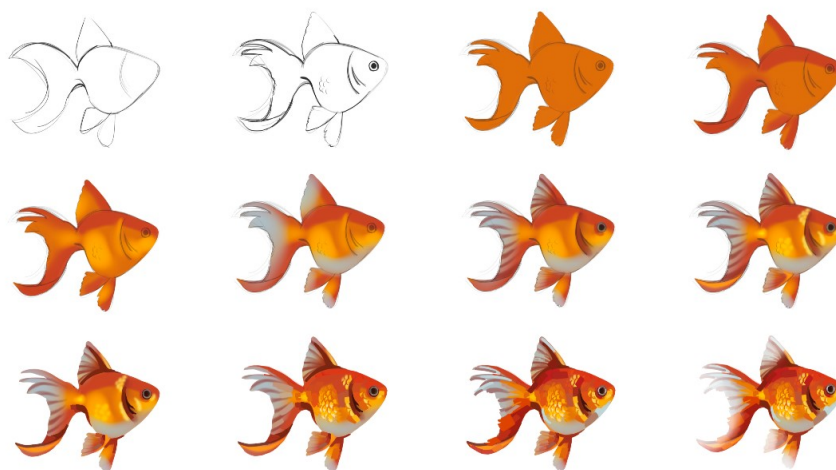


Рис. 1. Процесс создания иллюстрации «Золотая рыбка»

Ключевым элементом, направленным непосредственно на развитие проектной культуры, стала творческая задача по самостоятельному созданию фонового решения. Учащиеся применяли освоенный алгоритм проектной деятельности — от генерации идеи через эскизирование к колористическому решению и финальной реализации. Индивидуальный характер подходов проявился в разнообразии концепций — от аквариумных композиций до морских пейзажей и фантастических сюжетов (см. рис. 2).

Результаты занятия демонстрируют продуктивность поэтапного формирования проектной культуры в художественном образовании. Методика «Золотая рыбка» успешно развивает способность обучающихся к концептуализации, что проявляется в осознанном выборе тематических решений. Через последовательное выполнение заданий формируются устойчивые навыки проектного планирования и реализации, позволяющие обучающимся адаптировать освоенные алгоритмы к новым творческим задачам. Особую значимость имеет развиваемая готовность к осмысленному выбору художественных решений, которая составляет основу проектного мышления.



Рис. 2. Работы учащихся Детской художественной школы им. В.А. Серова
«Золотая рыбка»

Предложенный подход обеспечивает плавный переход от репродуктивной деятельности к творческой самостоятельности, создавая условия для формирования как специальных художественных умений, так и метапредметных компетенций. Интеграция проектного подхода в образовательный процесс художественной школы через систему специально разработанных заданий открывает перспективы для целостного развития личности будущих художников.

Выводы. Таким образом, формирование проектной культуры позволяет целенаправленно развивать следующие ключевые компетенции: понимание сущности и последовательности этапов проектного цикла; способность к осознанному планированию и управлению ресурсами проектной деятельности; умение применять адекватные методы и технологии в соответствии с контекстом задачи; эмоционально-волевая регуляция для поддержания активности на протяжении всего проекта; устойчивая мотивация и ценностные ориентации, обеспечивающие личностную значимость проектной деятельности. Становление проектной культуры предполагает системное формирование когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов, интегрированных в единую образовательную стратегию [9]. Реализация данного подхода позволяет обеспечить не только освоение инструментария проектной деятельности, но и развитие личностных качеств, необходимых для успешной самореализации в современном социокультурном пространстве.

В целом способность к проектной деятельности сегодня становится ключевым фактором успешной интеграции личности в современное общество, обеспечивая ее развитие и самореализацию в экзистенциальной, профессиональной и социальной сферах. Аналогичные процессы наблюдаются и в образовательной практике художественных школ, где учащиеся в ходе работы над творческими проектами различной направленности осваивают механизмы са-

моопределения и социального взаимодействия. Выявленная содержательная взаимосвязь между общенаучным пониманием проектной культуры и спецификой художественного образования создает теоретическую базу для разработки педагогической модели формирования соответствующих компетенций будущих художников.

Список литературы

1. Гордеева Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2005. 23 с.
2. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике. Тверь: Детская художественная школа им. В.А. Серова, 2024. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/75Ibgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 04.11.2025).
3. Ефимова Л.П. Развитие готовности подростков к проектной деятельности средствами изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 22 с.
4. Милюгина Е.Г., Глазкова Е.А. Проектная культура начинающего художника как педагогический феномен: постановка проблемы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4(73). С. 135-144.
5. Попова Т.А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № 25. С. 122–128.
6. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. ... докт. иск.: 17.00.06. М., 1990. 32 с.
7. Стенина Т.Л. Формирование проектной культуры личности: аксиологический аспект // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5–6. С. 78–83.
8. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 05.11.2025).
9. Bogatyrev, A., Milyugina, E., Ivanova, A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Skhvediani, A., Kulachinskaya, A., Mateeva Petrova, M. (eds) Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1309. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85608-2_11

Об авторе: ГЛАЗКОВА Екатерина Александровна — преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33; научный руководитель — д. ф. н., проф. Е.Г. Милюгина), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИМПРОВИЗАЦИИ

А.С. Кузьмина^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

²МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», Тверь

Поставлена задача развития ассоциативно-образного мышления обучающихся детской художественной школы посредством импровизации на занятиях изобразительной деятельностью. Выявлено влияние импровизационных заданий на развитие у обучающихся навыков создания ассоциативных образов, установления ассоциативных связей между объектами, целостного видения мира. Приведены примеры заданий на развитие ассоциативно-образного мышления и импровизационных способностей обучающихся.

Ключевые слова: ассоциативно-образное мышление, импровизация, изобразительная деятельность, дополнительное образование, художественное образование, младший школьник.

Развитие ассоциативно-образного мышления является важным аспектом формирования личности юного художника. В современном образовании особое значение приобретает использование методов обучения, способствующих активизации познавательных и творческих способностей обучающихся. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» включают создание условий для духовно-нравственного развития обучающихся, приобретения ими знаний, умений, навыков по выполнению творческих художественных работ [10, с. 3]. Данные требования конкретизированы в дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе базовой организации «Подготовка детей к обучению в художественной школе», согласно которой обучающиеся в процессе обучения приобретают опыт творческой деятельности и развивают творческое и ассоциативно-образное мышление [5, с. 11-12].

Проанализируем подходы разных авторов к содержанию понятия ассоциативно-образного мышления. Л.С. Выготский трактует его как способность устанавливать взаимосвязи между предметами и образами, простраивать логические цепочки, находить сходства между предметами, ассоциативные связи между отдельными фактами, явлениями, объектами, которые отражаются в сознании и «отпечатываются» в памяти [3, с. 74], Н.В. Бортникова — как вид мышления, построенный на ассоциации, образном восприятии идей окружающей действительности [1, с. 1009], М.А. Опарина — как врожденное качество личности, позволяющее раскрывать комбинации различных качеств объекта, не находящихся на поверхности, и создавать художественные образы на основе ассоциаций, возникающих в процессе сопоставления, уподобления, соотнесения и т.п. [8, с. 66].

Мы понимаем ассоциативно-образное мышление как вид мышления, при котором человек связывает идеи, понятия или ситуации через ассоциации и образы, создавая яркие, наглядные представления. Юным художникам оно помо-

гает находить оригинальные идеи, передавать эмоции и развивать творческое воображение через использование в своих работах образных ассоциаций.

Развитие ассоциативно-образного мышления через художественную творческую деятельность осуществляется с использованием различных методов. Одним из действенных методов генерации новых идей или принятия нестандартных решений является *метод ассоциативных цветографических композиций*. Задача обучающихся заключается в формировании ассоциаций между цветами и разными эмоциями или образами, в результате чего образуется целостная композиция. Процесс реализации создания ассоциативно-образных цветовых композиций способствует развитию творческого мышления, раскрывает индивидуальные творческие способности юного художника, развивает изобретательность, воображение, способность устанавливать неочевидные связи между объектами [4]. Творческое ассоциативное мышление выявляет взаимосвязь предметов и явлений, способствует формированию запоминающихся композиционных образов, возникающих не на логической, а на чувственной, эмоциональной основе [2, с. 68]. Использование дидактических игр на занятиях изобразительной деятельностью стимулирует воображение и творческое мышление, тем самым способствуя развитию ассоциативно-образного мышления. Игровая форма делает обучение более увлекательным и мотивирующим, помогает лучше запоминать художественные образы [6, с. 12].

Более продуктивным нам представляется *метод импровизации*, позволяющий обучающимся свободно выражать свои идеи, чувства, эмоции, создавая неповторимые художественные произведения. На занятиях изобразительной деятельностью импровизация становится важным инструментом для стимулирования мышления, расширения художественного восприятия и формирования личностных качеств обучающихся [9, с. 226]. При этом юный художник должен проявлять творческий подход, чтобы сделать пространство живым, наполнив его смыслом. Импровизация представляет собой творческий процесс, направленный на развитие способности обучающегося свободно выражать свои мысли, чувства и идеи путем спонтанного создания художественных произведений.

Для развития ассоциативно-образного мышления целесообразно использовать *импровизационные задания*, ориентированные на развитие личностного и творческого потенциала, интуитивного восприятия формы, цвета, пространства и способствующие формированию оригинального взгляда на окружающую действительность [7, с. 78]. При этом обучающиеся учатся самостоятельно принимать решения, экспериментируя с материалами, техниками и формами самовыражения, создавая оригинальные произведения, вдохновленные собственным мировосприятием. Использование ассоциативных заданий позволяет связывать зрительные образы с эмоциональными переживаниями, формируя ассоциативные связи между различными элементами композиции, экспериментировать с разными видами материалов (гуашевые краски, маркеры, цветные карандаши) и техниках (живописная, графическая, декоративная, смешанная). Импровизация на уроках изобразительного искусства является важным ин-

струментом воспитания самостоятельной личности, обладающей развитым чувством прекрасного, способностью к нестандартному решению учебных задач и яркой индивидуальной манере художественной выразительности.

Приведем примеры импровизационных заданий, направленных на развитие ассоциативно-образного мышления, которые проводились в группе обучающихся 8-9 лет в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Подготовка детей к обучению в художественной школе».

1. Живописная музыка. Прослушайте музыкальное произведение (например, «Времена года. Весна» Антонио Вивальди) и нарисуйте картину на основе ассоциаций, которые возникли в ходе прослушивания. Готовые работы показываются и обсуждаются в классе, каждый должен поделиться эмоциями, которые у него вызвало музыкальное произведение, рассказать об основной идее его творческой работы. Целью такого задания является развитие ассоциативно-образного мышления путем нахождения различных образов.

Проанализировав выполненные на занятии работы, можно сказать, что 80% обучающихся выполняли задание с интересом, самостоятельно. Художественные работы отличаются оригинальностью исполнения и аккуратностью. У 20% обучающихся сначала возникли проблемы с придумыванием идеи для своей работы, они обращались к преподавателю за помощью. Путем совместного обсуждения и поиска ассоциативных рядов были найдены замыслы для будущих картин. Дальнейшее обсуждение готовых работ показало, что обучающиеся творчески подошли к заданию, умело аргументировали выбор сюжета своей картины по ассоциации с музыкальным образом.

2. Дизайн интерьера. Преподаватель раздает карточки с именами известных людей и их профессиями. Обучающиеся анализируют, как могла бы выглядеть комната этого известного человека (цветовая палитра комнаты, предметы интерьера, стиль и др.), затем рисуют свой вариант дизайна комнаты. Для закрепления навыка подбора ассоциаций обучающиеся представляют свою работу одноклассникам и обосновывают выбранное решение. Задание способствует развитию не только ассоциативного, но и композиционного мышления. Обучающийся создает планировку интерьера, принимает решение, как разместить мебель, предметы, подбирает цвета и оттенки.

Так как раньше обучающиеся не выполняли подобных заданий, 30% из них на начальном этапе было сложно соотнести свои идеи с эпохой и профессией человека, потребовалась помощь преподавателя. 70% обучающихся достаточно быстро сопоставили данные и приступили к изображению интерьера. Работы отличаются творческим исполнением, разнообразием цветовых сочетаний. В большинстве работ прослеживается внимание к деталям интерьера.

3. Иллюстрация к истории. Придумайте и напишите небольшую историю (5–8 предложений), связанную с вашим любимым сказочным персонажем. Нарисуйте иллюстрацию к своей истории, которая передает основную мысль рассказа. Поделитесь историей с одноклассниками. Творческое рассказывание сочетает в себе художественную работу и работу с текстом. Обучающиеся раз-

вивают импровизационные навыки не только в плане рисования, но и в плане составления вымышленной истории, ищут связи между мыслительной и практической творческой деятельностью. Творческое задание проверяет, насколько обучающийся понимает смысл своего рассказа и как он может свои мысли передать через художественный образ–иллюстрацию.

Анализ готовых работ показал, что 70% обучающихся долго составляли рассказ: выбирали героя, придумывали историю, выстраивали сюжет, затем приступили к рисованию иллюстрации. Работы обучающихся соответствуют теме, отличаются оригинальностью и детализацией. 30% обучающихся придумали короткую историю (менее 5 предложений) и нарисовали простую иллюстрацию с одним героем, без детализации. 80% работ были выполнены аккуратно. Придуманные тексты историй соотносятся с иллюстрациями к ним.

4. *Импровизация «Если бы...»*. Нарисуйте картину, отражающую ваш ответ на высказывание «Если бы люди жили на другой планете». Продемонстрируйте свою работу одноклассникам и расскажите, как вы представляете жизнь людей на другой планете.

По результатам выполнения данного задания можно сказать, что 90% обучающихся полностью справились с заданием. В работах прослеживается уникальный индивидуальный стиль каждого обучающегося. 60% картин отличаются многофигурностью композиции, выявляется определенная авторская задумка. 10% обучающихся столкнулись с трудностью придумывания первоначального замысла, обращались к преподавателю за помощью. Их работы не отличаются креативностью, за основу сюжета взят простой космический пейзаж и одна фигура человека, что говорит о низкой сформированности импровизационной способности обучающихся. Во время представления работ в классе 80% обучающихся с интересом рассказывали о своих картинах, их героях, высказывали предположения и догадки на фантастическую тему. У 20% обучающихся возникли сложности с высказыванием своих мыслей, требовалась помощь преподавателя для выстраивания ассоциативных цепочек сюжета картины.

Приведенные задания направлены на развитие ассоциативно-образного мышления и творческого потенциала обучающихся детской художественной школы. Результаты применения ассоциативных заданий показали высокую продуктивность предложенных заданий: 82,5% обучающихся полностью выполнили задания, проявив творческий подход; 17,5% обучающихся справились с заданием, но требовалась помощь преподавателя с установлением и развитием в сюжете ассоциативных связей. Большинство обучающихся активно включались в работу, проявляли интерес и инициативу.

На основе проведенной работы мы можем сделать вывод о том, что развитие ассоциативно-образного мышления на занятиях изобразительной деятельностью является важным аспектом формирования личности ребенка. Ассоциации как часть творческого художественного процесса позволяют выйти за рамки стандартного, привычного видения мира, выявить неочевидные связи между объектами и их свойствами. Импровизация является важным компонен-

том творчества ребенка, так как помогает создавать оригинальные идеи, регулирует ход образования смысловых связей и развивает воображение. Включение в образовательный процесс импровизационных заданий способствует не только развитию ассоциативно-образного мышления, но и воображения, умения нестандартно мыслить, выражать в картине свои эмоции и чувства через ассоциативные образы.

Список литературы

1. Бортникова Н.В. Развитие ассоциативно-образного мышления в процессе создания цветочных композиций // Манускрипт. 2021. Т. 14, № 5. С. 1008–1012.
2. Бортникова Н.В. Цвет как средство художественной выразительности и инструмент развития ассоциативно-образного мышления // Цвет в пространственных искусствах и дизайне : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 26 сентября 2022 г. СПб., 2022. С. 67–72.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2017. 144 с.
5. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Подготовка детей к обучению в художественной школе» Детской художественной школы им. В.А. Серова [электронный ресурс]. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/-gwnknwscuuvel/file/751bgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 05.02.2025).
6. Емельянова Т.В., Медяник Г.А. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие. Тольятти: Тольят. гос. ун-т, 2015. 198 с.
7. Михайликова А.А. Развитие ассоциативно-образного мышления на уроках изобразительного искусства // Вектор научной мысли. 2023. № 3 (3). С. 77–80.
8. Опарина М.А., Бакиева О.А. Развитие ассоциативно-образного мышления средствами композиции // Педагогический вестник. 2022. № 22. С. 66–68.
9. Родионова В.О. Становление импровизационной способности у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства в разных условиях обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. № 4. С. 226–240.
10. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156). URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 05.02.2025).

Об авторе: КУЗЬМИНА Александра Сергеевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — канд. пед. наук., доц. Ю. А. Корпусова), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери (170039, Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: Kuzmina.AS1@tversu.ru

ПОНЯТИЕ *ЦВЕТОВОСПРИЯТИЕ* В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А.П. Петелина, Ю.А. Корпусова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность исследования обусловлена значимостью развития цветовосприятия в системе художественно-эстетического воспитания обучающихся детской художественной школы. Цель исследования — проанализировать современные подходы к определению, структуре и развитию цветовосприятия обучающихся в дополнительном художественном образовании. В результате исследования сформулировано комплексное определение понятия *цветовосприятие*, выделены его сенсорный, когнитивный, эстетический и продуктивный компоненты и обозначены основные направления его формирования в образовательных программах.

Ключевые слова: *цветовосприятие, младший школьник, эстетическое развитие, дополнительное образование, сенсорика.*

Актуальность темы исследования. Формирование цветовосприятия у детей является актуальным, поскольку обеспечивает развитие их художественно-перцептивных и когнитивно-творческих способностей, необходимых для осознанного и выразительного использования цветовых средств в процессе художественной деятельности. В Федеральных государственных требованиях к дополнительным предпрофессиональным программам в области изобразительного искусства зафиксированы положения: формировать у обучающихся умения работать с цветом, владеть основами цветоведения и использовать цвет как выразительное средство в композиции (ФГТ [9]). Эти требования направлены на формирование у обучающихся комплексных знаний и навыков, позволяющих им не только технически правильно использовать цвет, но и осознанно применять его для передачи художественного замысла и эмоционального содержания произведения. Требования ФГТ акцентируют внимание на развитии у обучающихся навыков работы с цветом и понимания его выразительных возможностей, что создает необходимость разработки комплексного научного определения понятия *цветовосприятие* и подробного раскрытия его структуры.

Степень научной разработанности темы исследования. Вопросы цветовосприятия исследуются в трудах современных исследователей. О важности формирования эмоционально-ценностного и эстетического отношения к действительности и искусству посредством приобщения к художественному восприятию цвета пишет Б.М. Неменский [7, с. 198], подчеркивая, что цвет выступает не только средством передачи визуальной информации, но и основным каналом формирования эмоционального опыта. Цветовосприятие является неотъемлемым элементом художественной культуры. В научной и искусствоведческой литературе цвет рассматривается как «уникальное явление природы, выразительное средство изобразительного искусства, формообразующее средство и средство эстетической выразительности» (О.В. Литвинова [5, с. 3]). Такой подход позволяет утверждать, что работа с цветом имеет не только сенсорное,

но и культурное значение, формируя у ребенка целостное понимание художественного образа. По мнению О.В. Ипполитовой, цветовосприятие представляет собой отражение такого свойства предметов и явлений, как цвет, осуществляемое посредством зрительного анализа [4, с. 133]. Этот акцент на перцептивной стороне явления дополняется точкой зрения Н.А. Овсянниковой, которая вводит понятие «художественное восприятие цвета», понимая под ним «способность воспринимающего выявлять черты художественных образов из материального художественного предмета посредством анализа цветовых решений автора, стремясь понять авторскую идею художественного произведения; знание эмоционального значения цвета» [8, с. 208]. При этом большое значение имеет знание эмоциональной символики цвета, умение соотносить его с определенными эмоциональными состояниями и способность выражать собственные идеи в художественно-творческом продукте посредством цветовых решений.

Сравнение определений, предложенных исследователями, показывает, что одни авторы акцентируют внимание на сенсорно-когнитивной стороне цветовосприятия, в то время как другие выделяют его культурно-художественные и эстетические аспекты.

Изучение понятия *цветовосприятие* позволяет выделить его структуру, включающую несколько взаимосвязанных компонентов. Анализ исследований Н.В. Виноградовой [2], О.В. Ипполитовой [4], О.В. Литвиновой [5], О.А. Овсянниковой [8] позволяет выделить следующие компоненты: сенсорный, когнитивный, эстетический, продуктивный. Н.В. Виноградова подчеркивает необходимость формирования у учащихся «способности видеть и воспринимать цвет в художественном образе» [8, с. 56] и отмечает, что «методическая система художественного образования должна обеспечивать воспитание цветовой культуры, эмоционально-чувственной сферы и познание цвета через живописные образы» [8, с. 54]. О.В. Литвинова пишет о важности знакомства школьников с декоративно-прикладным искусством, где цвет играет ключевую роль, и указывает, что через изучение произведений прикладного искусства дети развивают эстетическое восприятие цвета, учатся понимать его функциональное и декоративное значение, что способствует формированию целостного художественного восприятия [5].

Несмотря на существующие исследования, вопросы взаимосвязи сенсорного, когнитивного, эстетического и продуктивного компонентов цветовосприятия, а также необходимость разработки комплексного научного определения этого понятия остаются не решенными, что определяет актуальность темы.

Проблема исследования: каковы структура и содержательные характеристики понятия *цветовосприятие* в современной научной и методической литературе и каким образом они могут быть использованы в образовательной практике детской художественной школы?

Цель исследования — проанализировать определения и структурные компоненты понятия *цветовосприятие* в научной и методической литературе

и на их основе сформулировать определение и структуру данного феномена, определить показатели его сформированности.

Методы исследования. Понятийно-терминологический метод использован при анализе дефиниций понятия *цветовосприятие* в трудах педагогов и психологов. Сравнительно-сопоставительный анализ применен при выявлении общих и отличительных характеристик различных подходов к определению и структуре понятия. Структурно-функциональный метод позволил рассмотреть взаимодействие сенсорного, когнитивного, эстетического и продуктивного компонентов в системе художественного восприятия. Метод педагогического проектирования использован при разработке структуры цветовосприятия как педагогического понятия.

Результаты исследования. На основе анализа работ О.В. Ипполитовой [4], О.А. Овсянниковой [8], Н.В. Виноградовой [2], О.В. Литвиновой [5] и Б.М. Неменского [7] выявлены разные определения понятия *цветовосприятие*, а также его компоненты: сенсорный, эстетический, когнитивный и культурологический.

Сравнение определений позволило сформулировать комплексное определение: *цветовосприятие — это целостная способность человека воспринимать, анализировать и интерпретировать цветовые характеристики предметов и явлений, сочетающая сенсорное, эмоциональное и культурное измерения, обеспечивающая формирование художественного и эстетического опыта обучающихся в контексте комплексного восприятия художественного образа.*

Структура цветовосприятия включает четыре взаимосвязанных компонента, которые формируют постепенный путь от сенсорного различения цвета к его продуктивному использованию в творчестве. *Сенсорный компонент* — базовый уровень, обеспечивающий способность различать основные характеристики цвета: тон, светлоту, насыщенность. На этом этапе ребенок учится узнавать цвета спектра, понимать их названия, различать «теплые» и «холодные» оттенки. Сенсорный компонент связан с формированием зрительных анализаторов и напрямую развивается через практические упражнения, включая работу с красками и подбор оттенков [4, 5]. *Когнитивный компонент* — уровень осмысления закономерностей цветовых сочетаний, гармонии и контраста. Он предполагает умение анализировать взаимосвязь цвета и формы, устанавливать правила композиции и переходить от простого восприятия цвета к его рациональному пониманию [2, 8]. *Эстетический компонент* отражает эмоциональные и художественные реакции на цвет, формируя художественный вкус ребенка и способность к сопереживанию. На этом уровне оттенки связываются с определенными эмоциональными состояниями, а цвет рассматривается как средство художественной выразительности [7, с. 198]. *Продуктивный компонент* — высший уровень, проявляющийся в самостоятельном применении цвета в творческой деятельности. Он включает подбор палитры, создание выразительных композиционных решений и использование цвета для передачи художественного замысла и эмоционального содержания произведения [4, 6, 8].

Выводы. Исследование показало, что цветовосприятие представляет собой многокомпонентное образование, объединяющее сенсорные, когнитивные и эстетические функции. Его развитие должно быть системным и целенаправленным аспектом дополнительного художественного образования. Перспективы дальнейшего изучения видятся в разработке диагностических методик оценки сформированности компонентов цветовосприятия и проектировании образовательных программ и методических материалов, направленных на комплексное развитие художественного восприятия и творческих компетенций младших школьников.

Список литературы

1. Алексеева О.В. Художественное развитие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74. С. 4–6.
2. Виноградова Н.В. Значимость методической системы в развитии художественно-образного цветовосприятия у учащихся ДШИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 1 (57). С. 54–58.
3. Волкова Т.В. Формирование художественной культуры у учащихся на уроках изобразительного искусства // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 160–163.
4. Ипполитова О.В., Поташева Н.Г. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР // Специальное образование. 2015. № 2. С. 132–137.
5. Литвинова О.В. Развитие цветовосприятия детей в процессе знакомства с произведениями прикладного искусства // Вестник евразийской науки. 2014. № 6 (25). С. 31–35.
6. Мальцева В.А. Формирование основ художественной культуры у младших школьников на материале древнерусского искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2007. 21 с.
7. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. М.: Просвещение. 2012. 270 с.
8. Овсянникова О.А. Развитие художественного восприятия цвета у первоклассников детской школы искусств // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 88-1. С. 206–210.
9. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 10.11.2025).

Об авторах: ПЕТЕЛИНА Арина Павловна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», КОРПУСОВА Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет».

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ТВОРЧЕСТВОМ И.К. АЙВАЗОВСКОГО

А. Иванова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», Тверь

Рассмотрены возможности использования биографического метода для формирования способности начинающих художников к эстетическому оцениванию в условиях освоения искусствоведческих дисциплин. Предложен план соответствующей работы при ознакомлении с творчеством мариниста И.К. Айвазовского в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: способность к эстетическому оцениванию, биографический метод, искусствоведческие дисциплины, дополнительное образование, художественное образование.

В Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства отмечена необходимость формирования у начинающих художников навыков анализа творческих направлений и творчества художников, умения в устной и письменной форме излагать свои мысли об их творчестве, выражать к нему свое отношение [9]. В примерной программе по учебному предмету «История изобразительного искусства» поставлена задача формировать представления обучающихся о пути становления художников, о значении их творчества в развитии искусства [10]. Эти требования и задачи предполагают целенаправленную работу преподавателя по формированию эстетической культуры обучающихся [7], важнейшим аспектом которой является их способность к эстетическому оцениванию [5] и эстетическому суждению [6]. Формирование эстетической культуры обучающихся в этом ключевом аспекте требует создания интегративной образовательной среды с использованием комплекса педагогических средств: вербальных, визуальных, цифровых и др. [13].

Выбор персоналии для разработки системы заданий по формированию способности обучающихся к эстетическому оцениванию и эстетическому суждению обусловлен содержанием Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» базовой организации исследования — МБУ ДО «Детская художественная школа им. В. А. Серова» [4], где отмечена необходимость изучения эволюции творчества И.К. Айвазовского.

Для решения этой задачи мы выбрали биографический метод как один из способов анализа творчества художника с целью формирования способности начинающих художников к эстетической оценке. Биографический метод подразумевает «рассмотрение деятельности человека и/или ее продуктов через его личный жизненный опыт» [12, с. 35]. Для лучшего понимания произведений

искусства необходимо изучать факты внешней и внутренней жизни художника как определяющие моменты его творчества. Так изучение творчества И.К. Айвазовского, путь его становления как мариниста может послужить началом для формирования суждения и эстетической оценки юных художников о нем.

Знакомство с жизнью и творчеством художника стоит начать с его семьи. Жизнь великого мариниста началась на юго-восточном берегу Крымского полуострова, в Феодосии: «Константин Айвазовский (отец художника) поселился наконец в Феодосии, в которой он женился на молодой красавице-южанке, тоже армянке...» [3, с. 5]. Изначально торговля отца будущего мастера кисти была достаточно успешной, однако в 1812 г., когда эпидемия чумы охватила Феодосию, его благосостояние пошатнулось. Семья оказалась в нищете, и отец был вынужден зарабатывать на жизнь, занимая пост старосты на местном рынке. Мать будущего художника славилась своими навыками в вышивке. Она проводила дни за своими изделиями, стараясь сделать их более привлекательными для покупки, чтобы обеспечить семью хлебом. На данном этапе следует обратить внимание учеников на жизненные обстоятельства семьи в детстве художника, предположить возможные пути становления его как личности, например, через вспомогательные вопросы: Как вы считаете, каким делом мог бы заниматься Айвазовский, учитывая бедность его семьи? Были ли причины у Ивана не стать художником?

В то время как родители были заняты, маленький Иван наслаждался прогулками у моря. Он мог часами наблюдать за морем, восхищаясь его красотой и могуществом: «едва увидев, что ветер усиливается и приближается шторм, он спешил к берегу, чтобы полюбоваться грозной силой стихии. Особенно он любил именно такие ненастные дни, когда море раскрывало свой совсем иной характер — не мирный и дремлющий, а могучий и жестокий» [11, с. 14]. Здесь юным художникам следует выявить связь между одиночеством Ивана и его любовью к ненастной погоде и шторму: Каким образом тяжелые жизненные обстоятельства повлияли на творчество великого мариниста? Отразилось ли одиночество в сюжетах и мотивах художника? Перед этим следует рассмотреть репродукции, в которых можно прочувствовать одиночество художника: «Морской берег» (1840), «Море» (1847).

Восхищение Ивана вызывали яркие краски заката, то рубиновые, то изумрудные, фиолетово-черные оттенки южной ночи. Он часами просиживал на берегу, впитывая в себя тихий шум прибоя. Его завораживали «многоликая красота и неизменная мощь морской стихии, а взгляд уходил вдаль, к самой линии горизонта» [11, с. 14]. С ранних лет у Ивана зародилась мечта — посвятить свою жизнь морю. Но мальчику не хватало средств на покупку красок и кистей, поэтому его первые произведения были созданы на песке, — так и выходит, что ранние работы юного Айвазовского забрало себе море, его вечный источник вдохновения. На данном этапе юным художникам следует проанализировать репродукции картин мариниста и выявить, отражена ли детская любовь к ярким краскам в его творчестве. Для этого мы предлагаем следующие картины:

«Неаполитанский залив» (1841), «Венеция» (1842), «Кронштадтский рейд» (1844), «Вид Константинополя» (1846).

Рисование юного Ивана началось с использованием угля, которым он расписывал городские стены. Его дом весь был покрыт рисунками. В зрелом возрасте Айвазовский создал два автобиографических рисунка, подтверждающих его ранние творческие начинания [2]. Он изобразил мальчика, который рисует родной город, — «Автопортрет» (1825). Мы предлагаем юным художникам внимательно рассмотреть данный автопортрет и проанализировать его сюжет, учитывая изученную на данном этапе биографию. Таким приемом является смысловое видение, то есть «одновременная концентрация на объекте своего зрения и пытливо настроенного разума, что позволяет понять (увидеть) первопричину объекта, заключенную в нем идею и внутреннюю сущность объекта» [1, с. 8]. Ученикам можно предложить вспомогательные вопросы: Почему уже в зрелом возрасте Айвазовский нарисовал себя ребенком? Почему именно рисующий родной город? С чем связан выбор сюжета? Какую мысль художник хотел передать в автопортрете?

Позднее встреча с архитектором Я.Х. Кохом и градоначальником Феодосии А.И. Казначеевым полностью изменила жизнь Ивана. Они заметили и оценили талант Айвазовского, предоставив ему неоценимую поддержку в развитии его искусства. Я.Х. Кох, увидев потенциал юного художника, стремился усовершенствовать его художественные навыки, обучая правилам перспективы и черчению архитектурных элементов. Айвазовский всегда хранил благодарность и признательность перед своим первым учителем на протяжении всей своей жизни. При поддержке А.И. Казначеева и его супруги Н. Нарышкиной Иван получил возможность обучаться в симферопольской гимназии, а затем и в Императорской Академии художеств [2]. В губернаторской семье Айвазовский без устали трудился над своими полотнами и изучал живопись, стремясь постичь основы композиции и мастерство применения красок. Он был неутомимым учеником, и многие аспекты живописи ему приходилось осваивать на собственном опыте [3]. Мы предлагаем юным художникам проанализировать написанный Айвазовским портрет А.И. Казначеева (1847) и попытаться понять его чувства и отношение к своему покровителю.

Первыми, так сказать, «осмысленными» работами мариниста стали «Вид на взморье в окрестностях Петербурга» (1835) и «Этюд воздуха над морем» (1835). За эти картины начинающий живописец был награжден серебряной медалью. В 1837 г., закончив академию с Большой золотой медалью и выиграв поездку по Крыму и Европе, Айвазовский начал путешествие, в котором совершенствовал свое мастерство. Картины, написанные в Венеции, Флоренции, Неаполе и представленные на выставках, принесли ему большой успех. Айвазовский вернулся в Россию с триумфом. Он получил звание академика и императорским указом был причислен к Главному морскому штабу в качестве художника с правом ношения мундира Морского министерства.

Картины Айвазовского посвящены не только морю и сражениям российского флота. Он также писал портреты, изображал библейские события. Наиболее известные из его работ: «Берег моря ночью. У маяка» (1837), «Большой Петергофский дворец» (1837), «Девятый вал» (1850) и др. На данном этапе изучения биографии мариниста юным художникам предлагается выбрать одну из картин Айвазовского, в которой, по их мнению, можно найти отражение событий из его детства, и аргументировать свой выбор. В качестве домашнего задания — подобрать наиболее понравившуюся репродукцию художника, проанализировать ее сюжет, композицию, цвет и выразить свое отношение к картине.

Таким образом, мы рассмотрели возможности биографического метода в формировании способности юных художников к эстетической оценке и разработали план ознакомления их с творчеством И. К. Айвазовского. Далее мы планируем рассмотреть другие существующие методы анализа произведений искусства и адаптировать их применительно к юным художникам.

Список литературы

1. Басинская И.В. Тренинг эвристических способностей: учеб. метод. пособие. Минск: БГУ. 2014. 75 с.
2. Габриелян О.А., Буркальцева Д.Д., Гук О.А. К 200-летию Айвазовского. Детство великого мариниста // Теория и практика современной науки. 2017. №3(21). С. 174-178.
3. Гордеева М. Великие художники. Айвазовский. М.: Директ-медиа, 2009. Т. 2. 49 с.
4. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Тверь: Детская художественная школа им. В.А. Серова, 2024. 235 с. URL: <https://hudschool.com/> (дата обращения 01.10.2025)
5. Милюгина Е.Г., Иванова А. Между вкусом и смыслом: эстетическое оценивание как педагогический феномен // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 151–160.
6. Милюгина Е.Г., Иванова А. Художественное описание и эстетическое суждение как педагогические инструменты формирования способности юных художников к эстетической оценке // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 3 (68). С. 112–121.
7. Милюгина Е.Г., Иванова А. Эстетическая культура юных художников: проблема дефиниции и диагностики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 4. С. 123–134.
8. Панфилов А. Художественная галерея. Айвазовский. М.: ДеАгостини, 2006. № 78. 31 с.
9. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения 01.10.2025)
10. Примерная программа по учебному предмету «История изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: <https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-istoriya-izobrazitel'nogo-iskusstva/> (дата обращения 01.10.2025)
11. Скоробогачева Е.А. Айвазовский. М.: Молодая гвардия, 2021. 450 с.
12. Штейн С.Ю. Методология в искусствоведении // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строгонова. 2017. №4-1. С. 32-46.

13. Bogatyrev, A., Milyugina, E., Ivanova, A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice / eds. A. Skhvediani, A. Kulachinskaya, M. Mateeva Petrova. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. Lecture Notes in Networks and Systems, 1309.

Об авторе: ИВАНОВА Александра, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. ф. н., проф. Е.Г. Милюгина), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери (170039, Тверь, пр-т Чайковского, 31).

ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. С. Кузьмина^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

² МБУ ДО «Детская художественная школа им. В. А. Серова», г. Тверь

Цель исследования — уточнить содержание и структуру понятия *личностные качества начинающих художников* и определить методические основы их формирования в условиях дополнительного образования. В результате исследования уточнено содержание понятия *личностные качества начинающих художников*, разработана его структура и определены показатели сформированности.

Ключевые слова: *личностные качества, младший школьник, изобразительная деятельность, дополнительное образование.*

Актуальность исследования связана с тем, что обучающиеся в организациях дополнительного образования должны не только приобретать знания, практические умения и навыки, но и развивать личностный потенциал. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» ориентируют преподавателей на воспитание и развитие личностных качеств обучающихся, позволяющих им уважать духовные и культурные ценности разных народов и способствующих освоению учебной информации и умения планировать [12]. В Дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Изобразительное искусство» Детской художественной школы им. В.А. Серова г. Твери поставлены задачи по формированию общественной активности, гражданской позиции, культуры общения и поведения личности в социуме, навыков здорового образа жизни, развитию самостоятельности, ответственности, активности, аккуратности, потребности в самопознании и самореализации [5, с. 3].

Степень научной разработанности темы исследования. Проблемой развития личности ребенка занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.К. Селевко [14], вопросом формирования личностных качеств обучающихся — В.Д. Семенов [15], А.В. Мудрик [8], Ю.В. Василькова [4]. Л.И. Божович [3], Р.С. Немов [10], Г. Олпорт [11] разработали определения понятия *личностные качества*. И.А. Ашмаров [2], Н.А. Жукова [6], В.П. Мельник [7], А.Ю. Пшеницын [13], Н.Е. Трофимова [16], уделили внимание проблеме развития личностных и профессиональных качеств студентов и преподавателей. Недостаточно разработанным остается вопрос о формировании личностных качеств обучающихся в условиях дополнительного образования.

Цель исследования — уточнить содержание и структуру понятия *личностные качества начинающих художников* и определить методические основы их формирования в условиях дополнительного образования.

Методология исследования базируется на комплексном подходе к проблеме и включает метод терминологического анализа, необходимый для уточнения содержания понятия *личностные качества начинающих художников* и выработки его рабочего определения, и метод структурного анализа, продуктивный при выделении компонентов данного понятия и показателей их сформированности.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило нам уточнить содержание понятия *личностные качества начинающих художников*, определить его структуру и показатели сформированности.

Для разработки его определения мы проанализировали работы разных исследователей. Так В.П. Мельник считает личностные качества фундаментом, на основе которого происходит формирование и становление человека как личности и профессионала [7, с. 222], Н.А. Чернова — «активностью, выражающейся в способности личности отражать мир как объективную реальность, как самодостаточную и относительно независимую от личности сущность, которая предопределяет появление субъекта» [17, с. 9], Н.Е. Трофимова — «относительно устойчивыми качествами личности, возникающими и совершенствующимися в процессе личностного развития при осуществлении профессиональной деятельности, способствующими эффективному ее выполнению и углубленному освоению» [16].

Мы под понятием *личностные качества начинающих художников* понимаем совокупность индивидуальных свойств обучающегося, характеризующих его деятельность, в том числе учебную, которые формируются и развиваются в процессе его становления как личности.

Структура личностных качеств и показатели их сформированности. Анализ научных работ показал, что предложения исследователей строятся на разных основаниях. Так Н.А. Чернова выделяет следующие показатели формирования личностных качеств: личностный фактор, способствующий раскрытию возможностей субъекта, формирующего его мотивы, интересы и потребности; функциональный фактор, отражающий целевую установку на будущую профессиональную деятельность; предметная сторона деятельности, которая выполняет ведущую познавательную роль в освоении студентами знаний, при усилении роли деятельности самого студента [17, с. 9]. В.А. Агафонова и Л.А. Сатарова выделяют когнитивный (сформированность системного представления о культуре как опыте поколений в различных областях жизнедеятельности человека и общества; осознание необходимости в овладении знаниями и навыками в области культуры поведения, общения, отношения; наличие установки не на избавление от человеческих различий, а на объединение людей под знаком их сохранения), мотивационно-ценностный (отношение к культуре человека как ценностному качеству личности; наличие потребности в практическом усвоении культуры человека; ценностные ориентации на объединение всех людей на основе принятия их различий) и деятельностный (активность в проявлении культуры по отношению к сверстникам, взрослым, к объектам окружающей среды; самостоя-

тельность в овладении опытом культуры, выработанным человечеством; владение качествами человека культуры) компоненты [1, с. 5-6]. Т.Р. Нарулина разработала комплекс показателей уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств: мотивационный компонент (характер мотивов выбора профессии, сформированность мотива достижения к успеху, стремление к профессиональному и личностному саморазвитию и самосовершенствованию; технологический компонент (наличие необходимых технологических знаний, владение способами преобразовательной деятельности, умение разрабатывать новую идею, умение использовать базы данных для поиска и хранения информации); методологический компонент (владение необходимыми методологическими знаниями; умение проектировать систему и последовательность собственных действий и др.); коммуникативный компонент (культура речи, общительность, умение оперировать технологическими понятиями, и др.); креативный компонент (знание теории творчества и владение методами творческого поиска; нестандартность технологического мышления и др.); рефлексивный компонент (способность к оценочным суждениям, к рефлексии и самоанализу и др.) [9, с. 9].

Проанализировав подходы исследователей к структуре понятия *личностные качества*, мы выявили следующие компоненты ключевого понятия исследования: когнитивный компонент: гибкость мышления (умение мыслить нестандартно), концентрация и переключаемость внимания, способность обобщать, точность восприятия, логическое и техническое мышление, пространственное воображение; эмоционально-мотивационный компонент: желание учиться, внутренние мотивы и побуждения, заинтересованность, вовлеченность; деятельностный компонент: самоорганизация, самостоятельность, усидчивость, дисциплинированность (см. табл. 1).

Таблица 1

Компоненты и показатели сформированности
личностных качеств начинающих художников

№	Название компонента	Показатели данного компонента
1	Когнитивный	— умеет мыслить логически и творчески (нестандартно), находя уникальный художественный замысел для своих работ (гибкость мышления); — умеет концентрироваться на поставленной задаче (концентрация и переключаемость внимания);
2	Эмоционально-мотивационный	— проявляет интерес к процессу работы и проявляет мотивацию к получению результата своей деятельности (целеустремленность, усидчивость); — проявляет интерес к получению новых знаний, освоению умений и навыков (обучаемость);
3	Деятельностный	— проявляет трудолюбие, инициативность, дисциплинированность на занятиях изобразительной деятельностью;

		— владеет навыками самоорганизации рабочего пространства, времени и творческой деятельности (самостоятельность).
--	--	--

Выбранные нами компоненты личностных качеств обучающихся и показатели их сформированности в своей совокупности и взаимосвязи составляют основу разработки программы формирования личностных качеств начинающих художников в условиях дополнительного образования.

В дальнейшем планируется разработка диагностической программы по определению уровня сформированности личностных качеств начинающих художников и соответствующей формирующей программы, для успешной реализации которой будет создана интегративная развивающая среда [18].

Список литературы

1. Агафонова В.А., Сатарова Л.А. Формирование качеств личности человека культуры у младших школьников в инклюзивном пространстве общеобразовательного учреждения // Московский педагогический журнал. 2019. №1. С. 19-25.
2. Ашмаров И.А. Влияние личностных качеств студентов в процессе обучения на результативность процесса профессионального становления и развития // Профессиональная ориентация. 2014. №1. С. 13-33.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Василькова Ю.В. Социальная педагогика. М.: Наука, 2000. 243 с.
5. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» Детской художественной школы им. В.А. Серова. URL: <https://hudschool.com/> (дата обращения: 02.10.2025).
6. Жукова Н.А. Восприятие учителями личностных качеств учащихся // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 25-27.
7. Мельник В.П. Актуальные проблемы развития личностных качеств обучающихся с использованием электронной образовательной среды // Kant. 2023. № 3 (48). С. 221-225.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Просвещение, 2002. 254 с.
9. Нарулина Т. Р. Развитие профессионально значимых личностных качеств будущего учителя технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Новокузнецк, 2009. 24 с.
10. Немов Р.С. Психология: учеб. для вузов: в 3 кн. Кн. 2: Психология образования. М.: Владос, 1998. 606 с.
11. Олпорт Г.В., Кеттел Р. Личность в психологии. СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1998. 345 с.
12. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе». URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 02.10.2025).
13. Пшеницын А.Ю. Актуальные педагогические задачи развития профессионально-личностных качеств обучающихся // Высшее образование сегодня. 2019. №10. С. 36-38.
14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
15. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: Наука, 1995. 230 с.

16. Трофимова Н.Е. Проектно-развивающий подход к формированию профессионально-значимых личностных качеств студентов // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-13. С. 2982-2985.
17. Чернова Н. Формирование личностных качеств студента как субъекта образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2006. 26 с.
18. Bogatyrev, A., Milyugina, E., Ivanova, A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // *Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice* / eds. A. Skhvediani, A. Kulachinskaya, M. Mateeva Petrova. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 1309.

Об авторе: КУЗЬМИНА Александра Сергеевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — канд. пед. наук., доц. Ю. А. Корпусова), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери (170039, Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: Kuzmina.AS1@tversu.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ Т.А. ДОКШИЦЕРА

А.К. Кравченко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Исследуется влияние семейных музыкальных традиций на становление творческой личности Т.А. Докшицера — одной из ярких фигур в мире духовой музыки. Рассматривается, как семейная среда и ее музыкальные традиции формируют личность юного музыканта и определяют его дальнейшую творческую деятельность. В исследовании использован биографический метод. Анализируя жизненный путь Т. А. Докшицера, автор выделяет ключевые моменты, которые иллюстрируют влияние семейных традиций на формирование его творческой идентичности. В результате исследования выявлено, что семейные музыкальные традиции не только обогащают индивидуальный опыт, но и служат основой для творческого становления.

Ключевые слова: творческая личность, семейные традиции, исполнительское искусство, психология творчества, музыкальные способности, музыкальная среда, Т.А. Докшицер.

Модернизация музыкально-образовательной системы предусматривает углубление процессов обучения и воспитания [11, с. 660]. Внедрение биографического метода в дополнительное музыкальное образование может решить задачи индивидуализации, мотивации, формирования критического мышления и углубленного понимания учебного материала, что, в свою очередь, способствует более глубокому формированию ценностного мышления обучающихся.

Сегодня мировая культура славится своими выдающимися талантливыми музыкантами, художниками, театральными деятелями, воспитанными на лучших традициях своих стран [8, с. 368]. Значительное место в современной музыкальной культуре принадлежит духовой музыке [9, с. 455]. Внедрение метода биографического анализа при освоении учебного материала в рамках уроков дополнительного музыкального образования имеет ряд преимуществ.

Во-первых, это соответствует принципам индивидуального подхода в обучении: праксиметрический метод предполагает анализ жизненного и творческого пути музыкальных деятелей, что позволяет обучающимся увидеть реальную жизнь и практический опыт музыкантов, а учителю — адаптировать содержание уроков к интересам и потребностям каждого ученика.

Во-вторых, использование данного метода способствует развитию критического мышления обучающихся: они учатся анализировать, сопоставлять и делать выводы на основе реального опыта выдающихся музыкантов, что является важным навыком в любом образовательном процессе. В-третьих, знание биографий известных музыкантов, их жизненных трудностей и творческих достижений может вдохновить обучающихся, что создает мотивирующую атмосферу и убеждает их, что успех в музыке связан с трудом и настойчивостью. В-четвертых, биографический метод позволяет обучающимся лучше понять ис-

торический и культурный контекст музыкальных произведений, что помогает углубить восприятие музыки как искусства. И, наконец, использование этого метода может помочь сформировать такие ценности и личностные качества, как трудолюбие, преданность делу, креативность и стремление к саморазвитию. Ученики могут увидеть, как эти качества определили творческий успех музыкальных деятелей и как их можно развивать в собственной личности. Кроме того, изучение биографии выдающихся деятелей искусства родной страны учит обучающихся гордиться ее великими сынами и дочерьми и любить русскую культуру [4].

Следует сказать, что многие известные музыканты-духовики в своих работах указывают на необходимость и важность обобщения своего профессионального опыта [2, с. 17]. Нам в этом плане интересен Т. А. Докшицер — выдающийся музыкант и педагог. Его жизни и творчеству посвящено не так много работ, поэтому исследование построено на сопоставлении автобиографических источников и работ педагогов-практиков, обучающихся игре на духовых инструментах. Проблемы, связанные с достижением высокого мастерства, часто остаются нерешенными, и в методической литературе почти нет работ, которые бы затрагивали эти важные аспекты музыкального исполнительства [6, с. 390].

Проблема исследования заключается в понимании того, как семейные музыкальные традиции влияли на становление творческой личности Т. А. Докшицера и каким образом биографический метод может быть использован для анализа этого влияния на уроках музыки с целью углубления понимания школьниками значимости домашних музыкальных практик в формировании творческой индивидуальности и развития музыкальных способностей.

Данная проблема предполагает изучение влияния семейной среды и ответ на вопрос, каким образом семейные музыкальные традиции формировали творческое начало личности Т.А. Докшицера. Затем нужно рассмотреть, как полученные знания можно внедрить в образовательный процесс, чтобы повысить интерес учеников к музыкальному искусству и развить их творческие способности. Такое исследование может помочь не только углубить понимание жизненного и творческого выбора одного из музыкантов, но и внести вклад в методическую базу преподавания музыки, в частности игры на духовых инструментах в общеобразовательной школе.

Целью исследования является определение влияния семейных музыкальных традиций на становление творческой личности Т. А. Докшицера с применением праксиметрического метода на уроках музыки.

Для достижения этой цели автор формулирует следующие *задачи*: проанализировать музыкальные традиции, которые существовали в семье Т. А. Докшицера, и выявить их ключевые элементы; исследовать воздействие этих традиций на творческое развитие личности Т. А. Докшицера, особенно в контексте его музыкальной деятельности; оценить эффективность биографического метода в преподавании музыки в общеобразовательной школе и его влияние на восприятие музыкальных традиций обучающимися; разработать ре-

комендации для педагогов по интеграции семейных музыкальных традиций в учебный процесс на уроках музыки с использованием праксиметрического метода.

Материал исследования — автобиографические книги Т.А. Докшицера «Из записной книжки трубача: Заметки об исполнительском мастерстве музыканта» [4], «Путь к творчеству» [5], «Система комплексных упражнений трубача» [6], «Трубач на коне» [7], а также статьи педагогов-практиков в области обучения игре на духовых инструментах.

Творческая личность формируется под воздействием различных факторов. Биография Т.А. Докшицера, талантливого музыканта и педагога, показывает, как музыкальные традиции семьи повлияли на развитие его артистических способностей. Важно отметить, что многие члены его семьи были музыкантами, что создало атмосферу, способствующую выбору Тимофеем профессии. С юного возраста Т.А. Докшицер был окружен музыкой, что предопределило его карьеру. Его отец, хотя и не имел формального музыкального образования, был одаренным музыкантом и наставником для сына, а его мелодии развивали слух и память Тимофея: «В раннем детстве я знал все мелодии, что слышал в городском парке, где в духовом оркестре играл мой отец, или в кинотеатре, где он руководил струнным ансамблем» [7, с. 3]. Музыкальные способности мальчика проявились с раннего детства, он запоминал мелодии, которые слышал от отца.

Из-за голода на Украине семья переехала в Москву, и Тимофей с десяти лет начал заниматься музыкой в военном оркестре, что укрепило его музыкальные навыки. Во все времена оркестр как вид коллективного исполнительства, как жанр инструментальной музыки, как воспитательная среда являл собой унифицированную форму профессиональной подготовки музыкантов исполнителей [3, с. 213]. Тимофей служил солдатом рядом с родными, в том числе двоюродными братьями, которые также были музыкантами. Как известно, в качестве неперемennого условия музыкально-исполнительской деятельности у музыканта обязательно присутствует наличие как общих индивидуально-творческих качеств, так и характерных для исполнительства профессиональных знаний, навыков, умений [1, с. 272].

Помимо Т.А. Докшицера, другие члены семьи также достигли успехов в музыке: дяди и брат Тимофея продолжали музыкальные традиции, а сын, Сергей Докшицер, продолжил семейную линию музыкантов. Талантливое исполнение музыки неизменно проявляется через уникальный подход исполнителя [12, с. 391]. Важно отметить, что Т.А. Докшицер сделал потрясающую карьеру исполнителя на трубе, был известен за рубежом, а во второй половине жизни активно занимался педагогической деятельностью. «Главная ценность русской духовой школы — осознание исполнителем смысла музыкальной фразы, ее содержания» [10, с. 3], — это высказывание лучше всего отражает педагогические принципы Т.А. Докшицера.

Данная информация о Т.А. Докшицере и влиянии семейных музыкальных традиций на его творческое становление является весьма полезной для обучающихся на духовых инструментах.

Во-первых, данная история показывает, как поддержка и наличие музыкальной атмосферы в семье могут способствовать развитию творческих способностей. Это может вдохновить обучающихся создавать музыку и искать поддержку в своих семьях.

Во-вторых, ответственный подход Т.А. Докшицера к занятиям музыкой с раннего возраста подчеркивает важность регулярной практики и увлечения, что является актуальным для всех молодых музыкантов.

В-третьих, знание о том, что другие члены семьи также занимались музыкой, подчеркивает значимость преемственности и передачи знаний от поколения к поколению, что важно для обучения и развития в любой музыкальной дисциплине.

Наконец, успех Т. А. Докшицера и его родственников показывает, что трудолюбие и постоянное стремление к совершенствованию исполнения на духовых инструментах могут привести к значительным достижениям в карьере. Таким образом, история Т.А. Докшицера может быть мощной мотивацией для молодых музыкантов, показывая, что поддержка, смелость в творчестве и упорство в обучении важны для достижения успеха: «Творческой ступени музицирования нельзя достигнуть, не получив посылы к развитию личной инициативы в стартовый период обучения» [5, с. 5].

Изучив биографию Т.А. Докшицера и работы по методике обучения игре на духовых инструментах, автор, являясь преподавателем дополнительного образования в общеобразовательной школе, предложила обучающимся несколько практических заданий, которые помогут исследовать влияние семейных музыкальных традиций на становление творческой личности.

1. *Семейный музыкальный портрет.* Подготовьте рассказ о музыкальных традициях вашей семьи. Узнайте, на каких музыкальных инструментах играли ваши предки, какие песни или жанры были популярны. Запишите свои наблюдения.

Подготовленный рассказ о музыкальных традициях семьи позволяет глубже понять культурные корни и предпочтения предков. Создание «музыкального портрета» помогает усвоить, какие инструменты и жанры играли важную роль в семейных праздниках и повседневной жизни. Это также способствует укреплению семейных ценностей.

2. *Музыкальная анкета.* Проведите опрос среди членов своей семьи (родителей, бабушек и дедушек) об их музыкальных предпочтениях и опыте. Составьте анкеты с вопросами о любимых исполнителях, музыкальных событиях в молодости и праздничных традициях, связанных с музыкой.

Проведение опроса среди членов семьи дает представление о музыкальных предпочтениях разных поколений. Анкеты помогают выявить, как семей-

ные традиции и музыкальные события формировали музыкальные вкусы. Это воспитывает уважение к семье и прошлым поколениям.

3. *Практическое занятие с использованием биографического метода.* На уроке музыки выберите произведение, которое имеет глубинную связь с вашей семейной музыкальной традицией. Используйте праксиметрический метод: проиграйте отрывок и выполните его анализ, отмечая особенности, которые могут перекликаться с вашим семейным наследием.

Анализ выбранного музыкального произведения позволяет понять его эмоциональные и структурные особенности, которые могут перекликаться с семейными музыкальными традициями. Это занятие способствует углубленному восприятию музыки и ее связи с личной историей.

4. *Творческий проект.* Создайте музыкальное произведение, вдохновленное музыкальными традициями вашей семьи. Расскажите о том, какие художественно-выразительные средства музыки вы использовали и почему.

Создание музыкального произведения, вдохновленного семейными традициями, является важным шагом в самовыражении и развитии творческих способностей. Презентация работы перед другими участниками позволяет обмениваться опытом и узнать о музыкальных корнях других обучающихся.

В результате проведения занятий с обучающимися с внедрением биографического метода получены следующие результаты. У всех детей наблюдалось повышение интереса и мотивации к занятиям на трубе после знакомства с историей жизни Т.А. Докшицера. Многие школьники в процессе выполнения практических заданий обнаружили интересные музыкальные традиции, существующие в их семьях. По словам обучающихся, интерес к заданиям проявляли и старшие члены семьи, что говорит об укреплении семейных связей.

Таким образом, использование биографического метода на уроках музыки в школе позволяет развить творческие способности обучающихся и углубить понимание того, как семейные музыкальные традиции влияют на формирование личности музыканта.

Список литературы

1. Анисимов М.В. Исполнительское мастерство как интегральное индивидуально-творческое качество музыканта-духовика // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №3-2. С.271–274.
2. Анисимов М.В. Репрезентативность исполнительского опыта отечественных музыкантов-духовиков // Самарский научный вестник. 2014. №4 (9). С. 17–19.
3. Блох О.А. Педагогика оркестрово-ансамблевого исполнительства // Вестник МГУКИ. 2013. №2 (52). С. 212–218.
4. Докшицер Т.А. Из записной книжки трубача: Заметки об исполнительском мастерстве музыканта. М.: Радунца, 1995. 108 с.
5. Докшицер Т.А. Путь к творчеству. М.: Муравей, 1999. 216 с.: нот.
6. Докшицер Т.А. Система комплексных упражнений трубача. М.: Музыка, 1985. 13 с.
7. Докшицер Т.А. Трубач на коне. М.: Композитор. 2011. 232 с.
8. Куров Н.Л. Анализ психологии творчества духовика исполнителя // Вестник КГУ. 2009. №3. С. 365–368.

9. Куров Н.Л. Обучение игре на духовых инструментах в контексте личностно-ориентированной педагогики // Вестник КГУ. 2009. №4. С. 455–457.
10. Попов В.С. Русская школа духового исполнительства // Музыкальное искусство и образование. 2017. №3 (19). С. 455–457.
11. Чжан Х. Применение воспитывающего обучения в классе трубы // Гуманитарное пространство. 2021. №5. С. 659–665.
12. Чэнь До. Формирование художественного образа, как основа интерпретации в исполнительстве на саксофоне // Современное педагогическое образование. 2024. №1. С. 389–392.

Об авторе

КРАВЧЕНКО Алиса Константиновна — магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — канд. пед. наук, доцент Н.Р. Скребнева), Россия, Тверь

Научное издание

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных трудов
Выпуск 14 (20)

Верстка Е.Г. Милюгина

Подписано к использованию 22.12.2025.

Усл. печ. л. 9,68. Заказ № 3.

Издательство Тверского государственного университета.

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.