

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 13 (19)**

Тверь 2024

---

---

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

---

---

---

---

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ  
И КУЛЬТУР. МИР ДЕТСТВА В ЛИТЕРАТУРЕ  
И ИСКУССТВЕ. ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ  
В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
ЛИЧНОСТИ**

---

---

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

Рецензент:  
кандидат педагогических наук, доцент А.Е. Баранов  
(ГБПОУ «Тверской колледж культуры им. Н.А. Львова, г. Тверь»)

Р 60      **Родная словесность в современном культурном и образова-**  
**тельном пространстве:** сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. — Тверь:  
Твер. гос. ун-т, 2024. — Вып. 13 (19). — 122 с.  
ISBN 978-5-7609-1948-9

Очередной сборник серии «Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве» включает теоретические и историко-литературные исследования по отечественной словесности, исследования и материалы, посвященные истории и перспективам развития русской литературы для детей и юношества, работы по проблеме 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 978-5-7609-1948-9

© Коллектив авторов, текст, 2024  
© Е.Г. Милюгина, составление, редакция,  
дизайн, 2024  
© ФГБОУ ВО «Тверской государственный  
университет», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

|   |    |
|---|----|
| <i>Кузнецов В.В.</i> Семантизация орфографических форм в Житии Ефрема Новоторжского                                     | 5  |
| <i>Семенов П.А.</i> К истории книжно-славянского типа русского литературного языка Петровского времени: Стефан Яворский | 17 |
| <i>Юдкин-Рипун И.Н.</i> Эсхатология И.А. Бунина: детализация картины мира и фетишизация вещей                           | 34 |
| <i>Беглецова К.А., Семенова Н.В.</i> Мотив дороги / пути в «Лолите» и «Волшебнике» В. Набокова                          | 48 |
| <i>Семенова Н.В.</i> Поливалентность заглавия «Анна и командир» в романе Тимура Кибирова «Генерал и его семья»          | 52 |
| <i>Близнюк В.А.</i> Фигура аналепсиса в романе А. Пелевина «Покров-17»  | 58 |

### МИР ДЕТСТВА В ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ

|   |    |
|---|----|
| <i>Кравченко А.К., Скребнева Н.Р.</i> Мир детства в творчестве П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова         | 64 |
| <i>Калмыкова В.В.</i> Поэтика детских стихов Валентина Берестова: и нашим и вашим, или пятая «ахматовская сирота» | 69 |
| <i>Комин М.В.</i> Круг как образ-символ в прозе В.П. Крапивина  | 76 |
| <i>Комин М.В.</i> «Крапивинская девочка» как самобытный типаж в детской литературе                                | 82 |

### ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Иванова А., Милюгина Е.Г.</i> Современные педагогические технологии формирования эстетической культуры юных художников в условиях дополнительного образования | 91  |
| <i>Желагина А.А., Корпусова Ю.А.</i> Проблема формирования эстетического отношения подростков к миру в научно-педагогических исследованиях                       | 96  |
| <i>Желагина А.А.</i> Педагогические технологии формирования эстетического отношения подростков к миру  | 102 |
| <i>Корпусова Ю.А., Агешина К.С.</i> Развитие познавательной активности юных художников в процессе создания творческих композиций по литературным впечатлениям    | 107 |

- Ефимова А.А., Милюгина Е.Г.* Методы формирования композиционно-образного мышления юных художников в условиях внеаудиторной работы 112
- Немцова Д.Ю.* Формирование графических умений обучающихся посредством использования документ-камеры на уроках изобразительного искусства 115

# РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

---

## СЕМАНТИЗАЦИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ФОРМ В ЖИТИИ ЕФРЕМА НОВОТОРЖСКОГО

**В.В. Кузнецов**

ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей», Торжок

В статье рассматривается список Жития Ефрема Новоторжского середины XVII века. В нем выявлены лексически тождественные орфографические варианты слов, которые противопоставляются посредством использования пар омофоничных графем, стяженных форм под титлом и грамматических формантов. На основе результатов проведенного анализа делается заключение о семиотическом характере этого противопоставления, что приводит к выводу о том, что рассматриваемый список достаточно точно отражает его протограф — Житие Ефрема Новоторжского XVI в.

*Ключевые слова:* Ефрем Новоторжский, Житие, графико-орфографическая традиция, семантизация, дистрибуция, графема, титло, лигатура, *nomina sacra*

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 пожаре тверского Спасо-Преображенского собора [2, с. 82, 160; 4, с. 5–6].

К настоящему времени выявлено несколько редакций Жития, которые в той или иной степени восходят к тексту Мисаила: Краткая, Пространная, Компилятивная (Комбинированная) и Проложная [1, 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 оскoплен. 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 1572 г. были обретены мощи Ефрема, между 1584 и 1587 гг. он был канонизирован [3, с. 335]. Очевидно, что в связи с этим событием архимандрит Мисаил и создал новое Житие. (В 1577 г. он составил канон и службу преподобному, которые, как и Житие, были необходимы для его официальной канонизации [2, с. 83].)

В настоящей статье рассматривается Краткая редакция Жития, которая существует в единственном списке середины XVII в. (датировка по филиграммам — 1646, 1651–1669 гг.), хранящемся в Библиотеке Российской Академии наук — БАН. П. I. А. № 29. Это сборник житий разных почерков, где Житие Ефрема Новоторжского помещено в конце, на листах 361–378. Публикацию текста см.: [5, с. 280–289]. (Приводящиеся в статье фрагменты Жития максимально адаптированы к современному русскому языку: вышедшие из употребления буквы заменены на соответствующие современные и сохраняются только в том случае, если их употребление имеет определенное значение; знаки препинания расставлены в соответствии с современными правилами.)

По всей видимости, эта редакция точнее всех остальных отражает текст архимандрита Мисаила (или вообще является его копией). Такое заключение позволяет сделать наличие в нем только двух сказаний о посмертных чудесах Ефрема. В Пространной и Компилятивной редакциях таких сказаний значительно больше, что свидетельствует об их вторичности по отношению к Краткой редакции. В то же время вопрос о соотношении рукописи и ее протографа в настоящее время является открытым и требует дальнейших исследований. Возможно, приведенные в статье наблюдения позволят приблизиться к его решению.

Под семантизацией орфографических форм понимается придание определенного экстралингвистического значения орфографически вариантным формам, которые могут быть противопоставлены в плане содержания, что указывает на семиотический характер этого противопоставления. В русском языке времени создания Жития имели место схожие явления: орфографическая дифференциация грамматических форм (для различия форм единственного и множественного числа использовались разные графемы с одинаковым фонетическим значением), дифференциация лексических омонимов (*мир* — «покой», *мир* — «вселенная»), семантизация фонетических вариантов (*Марія* — имя святых, *Мáрия* — имя людей) [10, с. 325–339].

В Житии указанное явление связано с использованием омофоничных графем, стяженной формы слова и с противопоставлением церковнославянских и древнерусских грамматических формантов.

**1. Омофоничные графемы.** Существование в славянской азбуке пар *и* — *i* [i], *о* — *ω* [o] во время второго южнославянского влияния XIV—XVI вв. привело к созданию правил, регламентировавших их употребление. Кроме того уже в старославянской книжной традиции буквы *i*, *ω* использовались в соответствии с правилами греческого языка для точной передачи иноязычных слов и имен в Священном Писании, богослужебных и богословских текстах. Вследствие этого их употребление в исконно русских словах связывало их со сферой священного и придавало им оттенок сакральности.

***и* («иже») — *i* («и») в титуле великий князь**

В Житии использование этих графем в целом подчиняется правилу *и* + согласный, *i* + гласный, сложившемуся во время второго южнославянского влияния. Однако в написании княжеского титула это правило нарушается использованием *i* перед согласным.

Вариант с «иже» употребляется по отношению к князю, живому на момент описываемых событий, вариант с «и» — применительно к умершему, в том числе к почитаемому святому, ср.:

***великий***

«И в то время ехал великого князя Ивана Васильевича всеа Русии посланник» (л. 370 об.). «[Вели]кому князю Борису глаголюще ложно, яко отец его великий князь Владимир жив есть» (л. 373). «...окаянный Святополк слыша о святем великом князе Борисе, яко на пути грядет х Киеву» (л. 373–373 об.). «Егорей, Угрин зовом, любим зело ... великим князем Борисом, на негоже святыи Борис возложи гривну злату» (л. 373 об.). «Трие же убо брата их боярин бяху великого князя Бориса» (л. 374–374 об.). «Георгии Угрин виде великого князя Бориса от святополковых слуг убиеннаго и пад над телом его» (л. 374). Здесь описывается момент убийства Бориса, когда князь уже не живой, но еще и не почитаемый святой.

***великий***

«Они же, шедше на пути немилостивии, убиша великого князя Бориса» (л. 373 об.). «...церков камену красну воздвиже во имя великих князей и святых стратотерпец Бориса и Глеба» (л. 374 об.). «...глава и доньне брата его Егория, юже убиен бысть над святым великим князем Борисом ... лежит же та честная глава Егорьева во гробе...» (л. 375). «Моисей Угрин по убиении великого князя Бориса и брата своего Егоргия и по отшествии брата своего Ефрема остася един никем брегом» (л. 375 об.). «...погорела церков святыя Софеи ... иже заложи и соверши благоверный и великий князь Ярослав» (л. 361–361 об.).

Ко времени, когда сгорел деревянный храм св. Софии в Новгороде (1045 или 1049), Ярослав Мудрый был жив (ум. 1054). Использование *i* в этом случае ставит этого князя, который не был официально канонизирован, в один ряд со святым Борисом. В церковной традиции эпитет *благоверный* по отношению к

правителю указывает на строгое соблюдение им норм христианской морали. Так же называется лик (чин), в котором канонизируются цари и князья. В Никоновской летописи Ярослав уподобляется равноапостольному князю Владимиру Святому и именуется «благоверным и богохранимым» [6, с. 80–81]. Эта идея развита в Книге Степенной царского родословия, особенно показательно объяснение крестильного имени Ярослава: «Иже Божиим благоволением просвещенного благочестием святого корени многорасленная ветвь князь Ярослав, нареченный во святом крещении Георгий, яко же толкуется сие имя — Божие дело. Во истини убо Божие дело есть сий богоподражательный сын же и наследник равноапостольнаго царя и великого князя Владимирера, от него же вся Русьская земля прият святое крещение» [7, с. 168]. Стоит отметить, что указанные произведения были созданы незадолго до написания Жития: Никоновская летопись — в 1530–1550-е гг., Книга Степенная в 1550–1560-е гг. Таким образом, во время настоятельства Мисаила (1552–1588) и составления им Жития Ярослав Мудрый почитался в придворных и церковно-книжных кругах как благоверный князь — благочестивый предок Ивана Грозного. Это почитание приобретало черты государственного культа, что отразилось в памятниках официального летописания, каковыми являются Никоновская летопись и Степенная книга. (То же самое в то время происходило с культом Бориса и Глеба, которые почитались как святые-воины — предки царя.)

#### **о («он») — ѿ («омега») в слове образ**

Использование «омеги» в рукописи соответствует правилу, которое, по всей видимости, впервые было сформулировано в «Грамматике» Мелетия Смотрицкого 1619 г. (повторено в редакции 1648 г.) [9, л. 52 об.–53]. Оно предписывало использовать эту букву в приставках и предлогах *о*, *об*, ср. в рукописи: «ѿсвященный собор» (л. 370); «ѿ преподобном же Ефреме реченное сице» (л. 361 об.).

В слове *образ* этимологическая приставка *об-* (из прасл. \*ob-razъ, связанного чередованием с \*rězati) утратила свое значение уже ко времени создания первых старославянских текстов, и в древнерусском языке это слово, как правило, писалось с «оном» [8, с. 484–485; 11, с. 106].

Ассоциация формы с «омегой» со сферой церковного, сакрального наложила отпечаток на дистрибуцию орфографических вариантов слова *образ*: они противопоставляются как книжная и некнижная, более священная и менее священная.

Форма *ѿобраз* употребляется по отношению к Моисею Угрину — канонизированному и издревле повсеместно почитаемому: «Он же, призрев временное, но на едино взирающе на вечное воздаяние, вельми любя чистоту телесную, и тако от некоего мниха тайно постригается во иноческий *ѿобраз*» (л. 376–376 об.) «Увидев та окаянная жена от Моисея, яко пострижесе во иноческий *ѿобраз* ...» (л. 377).

Форма *образ* используется в связи с Ефремом Новоторжским, чье народное почитание ко времени написания Жития не было литургически оформлено

и санкционировано церковными иерархами: «...написан на церковной стене на стенном письме *образ* его, чудотворца Ефрема...» (л. 366 об.); «...церков камени красну воздвиже во имя великих князей и святых страстотерпец Бориса и Глеба, и обитель согради, и ту сам пострижесе во иноческий *образ*...» (л. 374 об.).

В последнем случае знак ударения стоит на втором слоге (*о́браз* л. 374 об.) что, вероятнее всего, отражает разговорное произношение. В свете изложенного передача разговорной формы не книжным, менее священным вариантом с «оном» вполне закономерна.

**2. Стяженная форма слова** получается вследствие пропуска одной или нескольких букв, в этом случае над словом ставится знак титла, его функцию также может выполнять одна из пропущенных букв, вынесенных над строкой (буквенное титло). Изначально стяженные формы применялись при написании священных слов (*nomina sacra*), и функция стяжения состояла в том, чтобы защитить сакральные понятия от нецерковного, суетного использования. Впоследствии под титлом стали писаться слова наиболее употребительные в церковно-книжном обиходе.

#### *глава — глѡва*

Обе формы употребляются в упоминаниях головы Георгия. Стяженная форма соотносится с описаниями событий глубокой древности и выражает сокрытые во времени сведения о связи Ефрема с Георгием. Нестяженная форма соотносится со временем автора Жития: она раскрывает то, что скрыто под титлом, указывая на голову Георгия как на доказательство правдивости древних преданий о Ефреме и его братьях, ср.:

#### *глѡва*

Рассказ об убийстве Георгия и о приходе Ефрема с его головой в Торжок: «они же убиша его Егория Утрина и *глѡву* ему отсекоша... Брат же его Ефрем, видев сие, поим *глѡву* брата своего Егория и иде в Ноугородцкую область во град Торжок» (л. 374–374 об.).

#### *глава*

Сообщение о наличии в раке Ефрема головы Георгия: «...честная же *глава* и донине брата его Егория, юже убиен бысть над святым великим князем Борисом... лежит же та честная *глава* Егорьева во гробе...» (л. 375).

Автор Жития Мисаил видел вторую голову в раке Ефрема Новоторжского, поскольку в его настоятельство (1552–1588) состоялось обретение мощей преподобного (1572). Именно этот факт стал для него главным доказательством связи Ефрема со издревле почитаемыми святыми Борисом и Георгием, из чего вытекала необходимость его равного с ними церковного чествования. В этой связи показательно, что нестяженная (раскрытая) форма употребляется с атрибутом *честная*, т.е. почитаемая.

Описанную закономерность как будто нарушает использование стяженной формы в следующем фрагменте текста: «...ныне глаголю, яко и брата своего Георгия *глѡву* (1) взя в свои руке; писания о сем не обретохом, но видимо

всеми в раце преподобнаго Ефрема есть вторая *глѣва* (2) и до сего дни, и мы веру имеем, яко та есть *глѣва* (3) святаго Георгия, брата Ефремля» (л. 368).

В первом случае стяженная форма используется в описании событий прошлого — гибели Бориса и Георгия и обретения Ефремом головы своего брата. Во втором и третьем случаях упоминание головы в раке Ефрема соотносится со временем автора Жития.

Это нарушение объясняется тем, что приведенный отрывок является авторским продолжением рассказа инока новгородского Юрьева монастыря Иоасафа о трех братьях-венграх, служивших князю Борису. Посредством использования стяженной формы автор Жития уподобляет свое сообщение о голове Георгия в раке Ефрема рассказу Иоасафа о событиях далекого прошлого, связывая тем самым их с настоящим и показывая, как и вследствие чего в гробнице Ефрема появилась вторая голова, ср: «...поведа ми о преподобнем Ефреме некоторый старец, священный инок Иосаф Юрьева монастыря: “Слышахом бо есмя о преподобнем чудотворце Ефреме, что еще бе в мире прежде убиения святых стратотерпец Бориса и Глеба (отсылка к прошлому. — *В.К.*), жилище его бе в дому их, чин же конюшества имая. У него же быста два брата: первыи брат — Георгий, на негоже святой Борис возложи гривну злату, за неяже и убиен бысть со святым Борисом; вторыи же брат его — Моисеи, той же и убийства злаго избежа, последи же пленен бысть в Ляцкой земле и мучен бысть от ляцкие некия жены целомудрия ради. Сия же вси братия служаху святому Борису, родом же угреня. Святый же Ефрем такоже злаго того убивьства избежа и пострижесе”. И ныне глаголю, яко и брата своего Георгия главу взя во свои руке. Писания о сем не обретохом, но видимо всеми (указание на настоящее. — *В.К.*) — в раце преподобнаго Ефрема есть вторая глава и до сего дни, и мы веру имем, яко та есть глава святаго Георгия, брата Ефремля» (л. 367–368).

#### *милость — млѣть*

Стяженная форма с буквенным титлом встречается в рассказе об общегородском молебне, устроенном в Торжке во время сильной засухи. Здесь она выражает сакральное понятие — милость как проявление воли Бога: «...со всего града священницы и иноцы, и вси людие приидоша ко преподобному Ефрему, и молебная совершившу, и литоргию певшу, и со слезами молящесе, и припадающе к раце преподобнаго, просяще *млѣти*», да Бог даровал дождя на землю» (л. 369 об.–370). Форма без титла — нейтральна, она используется в описании избиения монахов Борисоглебского монастыря царским слугой: «Он же, пришед в монастырь, начат архимарита бити без *милости*» (л. 371).

Вместе с тем в аналогичном примере при описании истязаний Моисея знатной полькой используется форма под титлом: «Увидев та окаянная жена от Моисея, яко пострижесе во иноческий образ и възъярися зело на Моисея, уже лишена бысть надежи своя. И много мучив без *млѣти*, напоследок же повеле ему обрезать таинныя уды, и едва жива оставиша его» (л. 377–377 об.).

В этом случае употребление стяженной формы мотивировано тем, что истязания Моисея расценивались как венец мученичества, который он принял за

сохранение монашеского целомудрия, за что и был причислен к лику святых. Следовательно, стяженная форма также обозначает проявление Божьей воли.

**3. Семантическая дифференциация церковнославянских и древнерусских грамматических форм** связана с противопоставлением окончаний родительного падежа полных прилагательных мужского и среднего родов *-аго*, *-ого*. Формант *-аго* имеет две графические разновидности — обычную полууставную и лигатурную: *аг* пишется слитно, *г* как продолжение правого элемента *а*.

Изначально формы на *-аго*, церковнославянские по своему происхождению, противопоставлялись древнерусским формам на *-ого* как показатели книжного и разговорного языков. Впоследствии, когда в разговорном языке возобладали формы на *-ово*, *-ова*, формы на *-ого* по отношению к церковнославянским на *-аго* могли восприниматься как книжные или нейтральные [10, с. 265].

В рукописи наблюдается следующая дистрибуция *-аго*, *-ого*:

**-аго с лигатурным *аг* (26):** *преподобнаго Ефрема* 361, 361 об., 365, 365 об., 366 (3) и т. д.; *новоторжскаго* (чудотворца Ефрема) 361, 369; *Всемилоствиваго Спаса* 364; *Суцаго Бога* 364 об., *божественнаго писания* 368 об.; *книжнаго писания* 364 об.; *убиеннаго* (Бориса) 374; *от князя Михайла Тверскаго* 362; *злаго убивства избежа* (Ефрем) 368; *сквернаго смущения* (не восхотел Моисей) 376.

**с полууставным *аг* (4):** *преподобнаго Ефрема* 361; *книжнаго писания* 366; *убишства злаго избежа* (Моисей) 367 об.; *ото многаго оскудения в монастыре* 364 об.

**-ого (7):** *великаго князя Бориса* 373 об. (2), 374 (2), 375 об.; *великаго князя Ивана Васильевича* 370 об.; *архиепископу Великаго Новгорода* 368 об.

Очевидно, что *-аго* в абсолютном большинстве случаев используется в атрибутах слов связанных с понятием священного: в эпитетах Бога (*Всемилоствиваго*, *Суцаго*), при упоминаниях святых и места особой святости (Моисей, Ефрем, Борис; монастырь), а также как обобщенное название церковной книжности (*книжнаго писания*, *священнаго писания*). Безусловное преобладание в графическом оформлении этих слов лигатуры *аг* позволяет предположить, что в этом случае она имеет значение, близкое к значению титула в священных словах.

Все случаи использования *-ого* приходятся на атрибуты имен с не книжной, «мирской» коннотацией, почти все они встречаются в описании убийства Бориса, когда он упоминается не как святой, а как светский правитель.

Противопоставление *-аго* / *-ого* как показателей священного, церковного и светского, «мирского» отчетливо проявляется, когда Борис упоминается как князь и как святой страстотерпец: «Георгии Угрин виде великаго князя Бориса от святополковых слуг *убиеннаго*...» (л. 374).

Окончание *-ого* в эпитете-атрибуте Великого Новгорода, по-видимому, мотивировано его лексической тождественностью с титулами Бориса и Ивана

Грозного, а также пониманием того, что город в целом явление мирское, а не церковное.

Описанную закономерность нарушает форма *Тверскаго*, которая в Житии появляется в контексте разорения Торжка «от князя Михайла Тверскаго». В силу того что рассказ об этом событии является частью компилятивного текста летописного характера, использовавшегося автором, указанная форма не является репрезентативной для языка житийного повествования. Кроме того, весьма вероятно, что на написание этого слова с *-аго* повлияло его употребление в богослужебных текстах, связанных с почитанием князя Михаила Ярославича Тверского, канонизированного в лике благоверных в 1549 г.

Особый интерес представляют дублетные формы с лигатурным и полууставным *-аго* в словах *злаго*, *книжнаго*.

Первое слово встречается в почти тождественных по содержанию и грамматической структуре сообщениях о том, что Ефрем и Моисей не погибли вместе с Борисом и Георгием:

#### Лигатурное *-аг*

«Ефрем такоже *злаго* того убивствса избежа» (л. 368).

#### Полууставное *-аг*

«Моисей той же и убиства *злаго* избежа» (л. 367 об.)

По всей видимости, использование лигатуры и полуустава имеет значение, близкое к тому, что было описано выше в случае с вариантами *глава* — *гльва*. Форма с лигатурным *-аго* применительно к Ефрему отражает полное отсутствие или скрытость сведений о том, как он избежал убийства во время гибели Бориса и Георгия. Подробности того, как спасся Моисей, также не были известны, однако его судьба достаточно хорошо описана в Киево-Печерском патерике, на который ссылается автор Жития: «о нем же писано в Пятерике Печерьском» (л. 378). Поиск подобных сведений о Ефреме архимандрит Мисаил предпринимал в ходе подготовки к написанию Жития: «По сих же начат искати и вопрошати христоролюбивых людей и инок о преподобнем отце и о чудесех его, хто где о преподобнем писание видех или слышах» (л. 367). Собственно, прояснению судьбы преподобного посвящено всё Житие.

Дублетные формы *книжнаго* имеют иное объяснение. Они встречаются в упоминании неграмотности монахов Борисоглебского монастыря: форма с лигатурным *-аго* используется в словах автора, а с полууставным — в цитате речи иноков, ср:

#### Лигатурное *-аг*

«тогда в монастыре том ото многаго оскудения не много бяше братии, но и те не умеюще *книжнаго* писания, и о сем не радиша» (л. 364 об.)

#### Полууставное *-аг*

«...они же ми отвещаца, како убо нам писати чудеса преподобнаго, а мы *книжнаго* писания не разумехом...» (л. 366)

Если лигатурное оформление указанного слова было более книжным, церковным, близким к сфере сакрального, то его использование в контексте

упоминания неграмотности монастырской братии подчеркивает их нерадивость в деле приобщения к церковной книжности и намекает на несоответствие иноческому сану. Это придает всему высказыванию экспрессивный и эмоциональный характер, внося в него элемент личностной негативной оценки. В этом отношении полууставное написание нейтрально и поэтому более подходит для передачи автором речи иноков.

В связи со всеми наблюдениями, изложенными в статье, возникает вопрос: являются ли описанные явления результатом авторского творчества или они были характерны для русской орфографической традиции в целом?

В настоящее время однозначно ответить на этот вопрос вряд ли возможно, поскольку для этого необходимо масштабное изучение документов времени создания Жития и рукописи (конец XVI — середина XVII в.). Возможно, приблизиться к решению этой задачи позволит обращение к Пространной редакции Жития, самый ранний список которой датируется концом XVII в. — РГБ. Ф. 228. № 115. В нем (как и в прочих списках) представлена довольно упорядоченная графико-орфографическая система, которая сложилась в середине — второй половине XVII в. Рассматриваемая рукопись была создана в то же время, однако палеографические и графико-орфографические особенности, описанные в статье, характерны для рукописных памятников второй половины XVI — начала XVII в. В то время русские книжники пытались адаптировать наследие второго южнославянского влияния, стремясь кодифицировать употребление букв, строчных и надстрочных знаков. Это привело к созданию различных орфографических школ и отразилось в разнообразных сочинениях грамматического характера [12]. Поэтому, отвечая на поставленный вопрос, можно предварительно заключить, что описанные явления следует рассматривать как результат авторской интерпретации традиции некой локальной орфографической школы. Это, в свою очередь, позволяет допустить, что рукопись Жития середины XVII в. достаточно точно отражает протограф — текст, созданный архимандритом Мисаилом в 1587 г. Подтверждением этому может служить семантическое противопоставление орфографических вариантов слов *образ* и *глава*, которое было оправдано и актуально только в контексте подготовки канонизации Ефрема Новоторжского, а не во время создания рукописи.

### Список литературы

1. *Галашева Т.Н.* К истории текста Жития Ефрема Новоторжского // ТОДРЛ. Т. 67. СПб., 2020. С. 175–205.
2. *Илиодор, иеромон.* Историческо-статистическое описание Новоторжского Борисоглебского монастыря, Тверь: тип. Губ. правл., 1861. 182 с.
3. *Ключевский В.О.* Древнерусские жития святых как исторический источник. М.: тип. Грачева и К°, 1871. 465 с.
4. *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.

5. *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.
6. Полное собрание русских летописей Т. 9: Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. М.: Языки русской культуры, 2000. 288 с.
7. Полное собрание русских летописей. Т. 21: Книга Степенная царского родословия. Ч. 1. СПб.: тип. М.А. Александрова, 1906. 349 с.
8. Словарь старославянского языка: в 4 т. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. Т. 2. 468 с.
9. [*Смотрицкий Мелетий*]. Грамматика славенская. М.: [б. и.], 1648. 388 л.
10. *Успенский Б.А.* История русского литературного языка (XI–XVII вв.). 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.
11. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. СПб.: Терра–Азбука, 1996. Т. 3. 832 с.
12. *Ягич И.В.* Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке // Иссл. по рус. яз. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1885–1895. Т. 1. С. 289–1097.

### **Об авторе**

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

## К ИСТОРИИ КНИЖНО-СЛАВЯНСКОГО ТИПА РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА ПЕТРОВСКОГО ВРЕМЕНИ: СТЕФАН ЯВОРСКИЙ

**П.А. Семенов**

ЧОУ ВПО «Балтийский институт экологии, политики и права»,  
Санкт-Петербург

В статье рассматриваются особенности языковой композиции оды Стефана Яворского «Стихи на измену Мазепы» (1709): динамика модально-временных форм, особенности использования тропов, фигуративно-синтаксическая структура текста.

*Ключевые слова:* Петровская эпоха, церковнославянский язык, книжно-славянский тип русского литературного языка, силлабическая поэзия, языковая композиция

**1. Вступительные замечания.** Петровская эпоха, по мнению большинства ученых, была последним периодом церковнославянского-русского двуязычия [9, с. 252]. Церковнославянский язык и близкий ему книжно-славянский тип русского литературного языка в это время стремительно утрачивает свое значение, сужается сфера его функционирования [4, с. 163]. Основная сфера его применения — церковно-религиозная литература. В художественной литературе «наиболее прочные позиции он занимал (но уже в том измененном виде, который он получил в литературе «барокко») в панегирической поэзии, которая оставалась тесно связанной с традициями XVII в.» [4, с. 164]. Однако авторами «светских» виршей были по преимуществу те же церковные писатели и проповедники, создатели церковно-религиозных произведений. Одним из таких ярких и неоднозначных деятелей Петровской эпохи был Стефан Яворский. Языковая композиция его оды «Стихи на измену Мазепы, изданные от лица всея России» (1709) [11, с. 262-264] является предметом анализа в настоящей статье.

*Стефан Яворский* (1658–1722), как и большинство деятелей петровского времени, фигура противоречивая. Родился Стефан в православной семье в местечке Явор на Волыни (в те времена — территория Польши), был крещен именем Симеон. Из-за униатских притеснений семья была вынуждена переехать в Нежин. Юноша воспитывался у Варлаама Ясинского, иеромонаха Киево-Печерского монастыря, впоследствии ректора Киево-Могилянской академии и митрополита Киевского. По окончании академии Стефан решает получить «полноценное» европейское образование в Польше. Для этого он принимает униатство, взяв новое имя Станислав-Симон. В таком религиозном двурушничестве в то время не было ничего необычного. П.Е. Бухаркин пишет, что так поступали многие стремящиеся к знаниям молодые украинцы: «не удовлетворенные тем, что могла дать Киево-Могилянская академия (а ничем лучшим в сфере образования православная церковь в то время не обладала), они могли осуществить свои желания лишь в неправославных учебных заведениях. Естественно, они выбирали, как правило, самое близкое — польские университеты

и коллегииумы. Но для того чтобы там учиться, необходимо было принять католичество, хотя бы в греко-католическом (т. е. униатском) его варианте. Так и поступали. А вернувшись, приносили покаяние и воссоединялись с родной украинской православной церковью, с пониманием смотревшей на подобные вынужденные эскапады» [3, с. 150]. Стефан Яворский учится в иезуитских училищах, сначала в Лемберге (Львове), затем в Познани, Люблине, Вильне, где прослушал полный курс философии и богословия. В 1687 г. он вернулся в Россию, вновь перешел в православие, принял монашество и был пострижен в Киево-Печерском монастыре под именем Стефана. В Киеве Стефан становится широко известным проповедником и церковным писателем, преподает риторику в Киево-Могилянской академии.

В 1700 г. Стефан был послан митрополитом Ясинским по церковным делам в Москву, там он был замечен Петром I и оставлен в столице. Петр высоко оценил проповеднический талант Стефана, рассчитывая найти в нем соратника и пропагандиста своих реформ. Стефан делает стремительную церковную карьеру: 1700 г. — митрополит Рязанский, 1701 г. — ректор Славяно-греко-латинской академии, блюститель Московского Патриаршего Престола. Однако очень скоро он становится противником петровских преобразований, особенно тех, которые урезали привилегии церкви. Целый ряд его проповедей содержит резкую критику нравов двора и самого Петра. В.М. Живов в качестве свидетельств первых серьезных столкновений Стефана с царем называет ряд его проповедей, напр. Слово 1708 г. на день св. Иоанна Златоуста (13 ноября), «Слово на соблюдение заповедей божиих», произнесенное на день св. Алексея, человека Божия 17 марта 1712 г. Как известно, царевич Алексей был крещен во имя св. Алексея, человека Божия, и все слово Стефана пронизано аналогиями и прямым сочувствием царевичу [5, с. 125–128]. Впрочем, отношения Стефана Яворского с царем не столь однозначны. Его отношение к реформам и делам Петра правильнее было бы определить как *духовную оппозицию*, а не политическую. Как справедливо отмечает П.Е. Бухаркин, у Стефана не было какой-либо четкой альтернативной Петру политической программы, «Стефан не сливался с атмосферой, образовавшейся вокруг Петра, и внутренней своей независимости не терял. За этим стояло то же, что определяло и литературное творчество, — отчетливо религиозный склад его сознания... Яворский тяготился святительскими обязанностями, неоднократно просил царя отпустить его с епископской кафедры... И царь внутренне побуждения своего оппонента понимал и, очевидно, относился к нему не без оттенка уважения... Во всяком случае... мученического венца Стефан избежал; более того, давление на него было, по петровским временам, очень мягким» [3, с. 164–165]. В 1721 г. Петр даже назначает его на высшую церковную должность — президента Священного Синода, желая, вероятно, добиться лояльности оппозиционно настроенного духовенства.

Для нас в этом плане важно, что политическое и мировоззренческое размежевание имело следствием и размежевание *лингвистическое*: «... размежева-

ние языков (нового литературного языка и языка традиционной книжности) оказывается частным моментом размежевания культур и мировоззрений. С 1710-х гг. вопрос об отношении к церковнославянскому и к новому литературному языку входит в комплекс религиозных, политических, историко-культурных и литературно-лингвистических воззрений, разделяющих две основные группировки этого времени: Петра, Феофана, Гавриила Бужинского, Я. Долгорукова и др., с одной стороны, и царевича Алексея, Стефана Яворского, Феофилакта Лопатинского, Федора Поликарпова и др. — с другой» [7, с. 150].

«Стихи на измену Мазепы» не единственное произведение Стефана Яворского, посвященное украинскому гетману; можно даже говорить о «мазепинском цикле» в творческом наследии проповедника. В киевский период он слагал Мазепе панегирики. Так, в панегирической надписи 1689 г. проповедник именует Мазепу *Российским Алкидом*; в проповеди «Виноград Христов» (1698), произнесенной в церкви на венчании племянника Мазепы, обращаясь к Мазепе и благодаря его за благодеяния, оказанные по возвращении «з наук, с полских сторон», Стефан в поэтическом воодушевлении называет своего «патрона» *добродеем, защитителем, Солнцем, Небом, Источником*. И, конечно, всё мгновенно меняется, как только открылась измена Мазепы. Еще до дня официальной церковной анафемы Стефан пишет памфлет «Позорное эхо всепагубного анафемы», затем — «Слово пред проклятием Мазепы, произнесенное в Московском Успенском соборе 12 ноября 1708 года». Теперь Мазепа — *Антихрист, Сатана, Дьявол, адский наместник, вор, изменник, пес, посмешище всем, дурак* [подробнее см: 12, с. 483–518].

**2. Общие черты стиля Стефана Яворского.** Оценивая стиль Стефана-проповедника, Н.Д. Блудилина замечает: «Стефан Яворский был одним из образованнейших людей своего времени. Широкая начитанность и своеобразный литературный дар позволяли ему легко оперировать цитатами, именами библейских и античных героев, символами и искусственными образами и аллегориями. Но его церковная проповедь была скована традициями, ей не хватало гибкости и убедительности, естественности и простоты» [2, с. 72]. Вместе с тем произведения Стефана Яворского представляют несомненный интерес для изучения эволюции книжно-славянского типа русского литературного языка в Петровскую эпоху, поскольку этот языковой регистр, наряду с каноническим церковнославянским языком, стал основным источником формирования высокого «штиля» русского литературного языка в последующий, Ломоносовский период. На примере произведений Стефана Яворского любопытно проследить, какие особенности книжно-славянского типа языка оказались востребованы последующим литературно-языковым развитием, а какие не вышли за пределы Петровской эпохи.

Стефан Яворский является видным представителем так называемого «московского барокко». Изучению этого стиля посвящено немало литературоведческих исследований (см. работы А. Адьяла, С. Матхаузеровой, Р. Лахманн, А.А. Морозова, Л.В. Пумпянского, Д.С. Лихачева, И.П. Еремина, А.М. Панчен-

ко, А.В. Позднеева, А.Н. Робинсона, Л.И. Сазоновой, Л.А. Софроновой и др.) и гораздо меньше лингвистических (работы Б.А. Успенского, В.П. Вомперского, В.М. Живова, Е.Г. Ковалевской, Л.Л. Кутиной и др.). Спорным является сам термин «барокко» применительно к русской литературе второй половины XVII — первой трети XVIII вв. и вопрос о взаимоотношениях барокко и классицизма.

Если очень кратко суммировать всё написанное о взаимоотношениях барокко и классицизма в России, то всё разнообразие точек зрения на обозначенную проблему можно свести к двум основным: 1) расширительное понимание барокко, распространение этого направления на весь XVIII век, идея «исторического совмещения» барокко и классицизма в «петербургский» период (А.А. Морозов, Р. Лахманн и авторы, принадлежащие к Московско-тартуской семиотической школе: Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский, В.М. Живов); 2) расширительное понимание классицизма, свойственное исследователям петербургской филологической школы (П.Н. Беркову, А.И. Соболевскому, И.П. Ереминому); в той или иной степени эта точка зрения представлена и в работах «москвичей»: Д.Д. Благого, В.И. Федорова и др. авторов; при таком подходе эпоха барокко заканчивается в начале XVIII века (П.Н. Берков вообще отрицал существование барокко в России). Наличие *элементов барокко* в литературе и искусстве XVIII века при этом не отрицается, но эти элементы носят формально-декоративный характер и не затрагивают содержательных основ нового классицистического искусства.

Но форма всегда является средством воплощения определенного содержания, что особенно наглядно проявляется в языке. Именно на уровне использования языковых форм можно увидеть, изменилось ли в XVIII в. содержательное (идейное, смысловое) наполнение ряда формальных приемов, которыми пользовалась литература барокко. Интересный материал в этом отношении дает силлабическая поэзия и проповеди Стефана Яворского.

**3. Языковая композиция «Стихов на измену Мазепы».** Анализируя языковую ткань «Стихов на измену Мазепы», следует учитывать, что средневековая культура слова, приверженцем которой на всем протяжении своей творческой жизни был Стефан Яворский, — это *риторическая культура*, в которой основным строительным материалом текста была *словесная формула*, а с содержательной точки зрения текст распадался на *топосы* — законченные в смысловом отношении фрагменты текста, «речевые куски», в пределах которых получает развитие та или иная тема [8, с. 136-147].

Лингвистический анализ топосов предполагает, на наш взгляд, ответы на следующие вопросы: а) в каком модально-временном и персональном ключе ведется изложение; б) тропеическая структура топоса (образный строй и его генезис); в) фигуративно-синтаксическая структура топоса; г) соотношение церковнославянских и русских форм в структуре топоса, наличие европеизмов, мифологизмов, элементов «галантного языка», их обязательность (необязательность) в структуре данного топоса; д) словесные формулы, их генезис и транс-

формация в структуре топоса. Следует иметь в виду, что не все эти признаки одинаково значимы для характеристики любого текста. В дальнейшем анализе мы остановимся на трех составляющих языковой композиции: 1) динамика модально-временных форм; 2) тропеическая структура текста; 3) фигуративно-синтаксическая организация текста.

**3.1. Динамика модально-временных форм.** Грамматическим каркасом, создающим языковую композицию текста, являются глагольные формы. Как и любой риторический текст, ода С. Яворского, состоящая из 11 строф, четко членится на вступление (приступ), основную часть (включающую в себя ряд композиционных блоков) и заключение (воззвание). В смене модально-временных планов прослеживается достаточно строгая закономерность.

1) Наиболее разнообразен в модально-временном плане *приступ*, поскольку в нем формулируется основная тема (измена Мазепы), основной тезис (отношение к этому России) и основная идея (возмездие, божья кара отступнику):

*Изми мя, боже, — вопиет Россия —  
От ядовита и лютаго змия,  
Его же ждаша адския заклеты, —  
Бывшаго вожда Ивана Мазепы.  
Ах, тяжку горесть терпит мати бедна,  
Утробу мою снедает ехидна.  
Кто мне даст слезы, якоже Рахиле?  
Восплачу горько о моем смутном деле (262).*

Как видим, здесь есть императив, обращенный к богу (*изми мя, боже*), презенс (*горесть терпит мати бедна, утробу... снедает ехидна*) и футуральные формы (*даст слезы, восплачу горько*), которые задают последующее развертывание текста, поскольку все последующие строфы представляют собой плач от лица России. Выбивается из общего ряда аорист *ждаша* — форма, не являющаяся облигаторной: на ее месте вполне могла быть форма настоящего (будущего) времени. Очевидно, что здесь аорист — элемент стилистической отделки текста, но считать его семантически пустой формой не следует, поскольку согласование по лицу и числу не нарушается (*заклеты — ждаша*), и сама измена Мазепы — факт прошедшего («мимошедшего»). Это так называемое прошедшее живописующее, связывающее прошлое и будущее (причина будущих адских мук в прошлом — в измене Мазепы). Такое использование претеритов, когда они приобретают вневременное значение, нередко для церковных текстов. Заметим, что *заклеты ада, заклеты рая, заклеты вечные* — устойчивые церковно-книжные формулы. Ср.: *Тече адъ и затвори врата и железными заклеты утверди* (Златая Цепь, XIV в.).

2) Следующий композиционный риторический элемент — *изъяснение*; его задача — раскрыть содержание тезиса (измена Мазепы):

*Се второй Ирод, исполнь смертна яда, –  
Мазепа лютый **убил** мои чада.  
**Уподобися** Россия Давиду,  
Иже от сына **терпяше** обиду.  
Авессалом сын был неблагодарный,  
Подобен ему Мазепа коварный.  
**Возлюбих** его яко мати сына,  
Откуду убо такова измена? (262)*

Поскольку измена Мазепы — свершившийся факт, здесь представлены только формы прошедшего времени, причем автор использует все три формы прошедшего времени, которыми располагает книжно-славянский тип литературного языка: перфект без связки (*Мазепа лютый **убил** мои чада*), аорист (***Уподобися** Россия Давиду; **возлюбих** его яко мати сына*), имперфект (*иже от сына **терпяше** обиду*). Все три прошедших времени здесь на своем месте: перфект обозначает прошедшее актуальное, результат которого в настоящем; аорист — прошедшее совершённое, результат которого остался в прошлом; имперфект — прошедшее несовершенное, и в то же время давно прошедшее (библейские времена). Следовательно, уже анализ этого небольшого риторического блока позволяет сделать предварительный вывод о том, что Стефан Яворский прекрасно осознаёт семантику времен и в целом следует строгой церковнославянской норме (к отсутствию связки при перфекте мы еще вернемся).

3) Следующая часть оды, которую в риторической традиции называют *изложением*, развивает топос измены (*Возлюбих его яко мати сына, Откуду убо такова измена?*). Поставлен вопрос, на который, собственно, и должна дать ответ эта часть риторического построения. И поскольку повествование переносится в план прошлого, то господствующей временной формой в этом композиционном блоке становится аорист (строфы 3–5):

*К нему **бысть** моя матерняя любви,  
Той же **изостри** на мя зубы.  
Аз **сотвори** ъ с вельможси сидети,  
Той же смертныя **спелете** на мя сети.  
Аз яко чадо **носих** во утробе,  
Той же мя **хочет** видети во гробе.  
Аз **напоих** ъ из камене меда,  
Той же пагубна **исполни** мя вреда.*

*Толику на мя **отрыгнул** есть злобу,  
Люте **снедаюць** матерню утробу.  
Аз любяць его мати выше меры,  
**Чаях** от него сыновския веры.  
Той же **бысть** на мя бритва **изошренна**,  
От нея же есмь люте **уязвленна**,  
Яко **прельсти** мя, не **познах** веса  
Аггела видом, **прелестию** ж **беса**.*

*Мнях, яко агнец, но волк ядовитый,  
Овчею лестно кожею покрытый.  
Сладок языком, но прегорькой делы,  
Утаи на мя пагубныя стрелы (262-263).*

На 11 форм аориста (*бысть, изостри, сотвори, сплете, носих, исполни, чаях, прельсти, познах, мнях, утаи*) приходится 2 формы презенса (*хочет* и связка *есмь*) и 1 форма перфекта (*отрыгнул есть*). Очевидно, что появление форм презенса и перфекта не нарушает общего модально-временного плана повествования, поскольку связывает прошедшее с настоящим: в первом случае настоящее актуальное и статив (*мя хочет видети во гробе; От нея же есмь люте уязвленна*), во втором — актуальный результатив (*отрыгнул есть злобу*).

4) Следующий композиционный элемент оды — **назидание** (строфы 6-10) — выстроен как каскад риторических вопросов, восклицаний и обращений к изменнику Мазепе:

*Како простерти дерзнул еси длани,  
Люте матери уязвити раны?  
Аще бы ми враг поносил сугубо,  
Претерпела бы казни его любо.  
Но от своего чада прелюбима  
О, коль матери язва нестерпима!  
Что моя вина? Что творих ти худо?  
Чесо ради мя гониши, Иудо?*

*За моя хлебы, за моя трапезы  
Горькия в жажду даеши мне слезы.  
Горе, проклятый, тебе, лицемеру!  
Како дерзнул еси изменити веру,  
Юже пред крестом и Евангелием  
Утвердил еси твоим лобзанием?  
Горе ти, горе, злобы исполненну!  
Подобен еси гробу поваплени,*

*Иже снаружи является красен,  
Внутрь ядовитым червием ужасен.  
Горе ти, горе, второму Каину!  
Горе ти, горе, погубленну сыну!  
Пролиял еси зверски кровь премногу,  
Яже вопиет гласно на тя богу.  
Божия храмы быша днесь вертепы  
От шведскаго льва и волка Мазепы (263).*

Риторические вопросы и обращения оформлены перфектом со связкой (*дерзнул еси, утвердил еси, пролиял еси*). Связка в данном случае представляет-

ся необходимой, поскольку это форма второго лица, с помощью которой ритор моделирует диалогические отношения. Ту же функцию выполняют и формы настоящего актуального: *Чесо ради мя гониши, Иудо? За моя хлебы, за моя трапезы Горькия в жажду даеши мне слезы; Подобен еси гробу поваплону, Иже снаружи является красен, Внутрь ядовитым червием ужасен; (кровь) вопиет гласно на тя богу.* Презенс и перфект являются, таким образом, господствующими временными формами в этой части оды. Отступления незначительны и тоже вполне закономерны. Единожды появляется форма сослагательного наклонения, вводящая антитезу:

*Аще бы ми враг поносил сугубо,  
Претерпела бы казни его любо.  
Но от своего чада прелюбима  
О, коль матери язва нестерпима!*

*И дважды встретила форма аориста:  
Что моя вина? Что творих ти худо?  
Чесо ради мя гониши, Иудо?...  
Божия храмы быша днесь вертепы  
От шведскаго льва и волка Мазепы.*

Очевидно, что аорист и в первом и во втором случае не разрушает здесь временного плана настоящего. В первом случае настоящее поддерживается обрамляющими риторическими вопросами (*Что (есть) моя вина?* и *Чесо ради мя гониши, Иудо?*). Понятно, что находящийся между ними риторический вопрос (*Что творих ти худо? = что я сделала тебе плохого?*) имеет перфектную семантику и соотносим с настоящим. В последнем примере (*Божия храмы быша днесь вертепы*) с планом настоящего соотносится наречие *днесь*, а форма аориста отсылает к прошедшему, но к *ближайшему* прошедшему.

5) На смену топосу «назидание» приходит топос *упование*, оформленный в футурально-императивном модально-временном ключе (строфы 9–10):

*Друг твой лев, ты волк, ты ярость сугуба,  
А людем бедным последняя пагуба.  
И что речеши в страшном судищи,  
Лишенный неба и райския пищи?  
В крови невинной осквернивший руце,  
Повинен еси нестерпимой муце.  
Иным речет бог: благий рабе верный,  
Поне же благ есть и нелицемерный,*

*Вниди в радости в рай господа бога,  
За твою веру се мзда многа.  
Тебе же горе, преступниче веры!  
Восприимеши часть со львом, лицемеры.*

*Известен буди, яко тебе, вора,  
Ад ожидает и погибель скоро (264).*

б) Завершает оду **воззвание** — самая патетическая часть, обращенная к Богу, с абсолютно преобладающими формами императива:

*Боже мой, к тебе молитву пролию,  
Услыши горце стелящу Россию.  
Ты нам сам суди и мать и сына,  
Виждь, чия правда, виждь чия измена.  
Суди, господи, обидящия мя,  
Посрами гордость востающих на мя (264).*

Как и полагается образцовому риторическому построению, концовка зеркально повторяет зачин, внося при этом и новый содержательный элемент за счет нарастания лексем с мелиоративной семантикой. Ср. зачин и концовку:

*Изми мя, боже, — вопиет Россия —  
От ядовита и лютаго змия,  
Ах, тяжку горесть терпит мати бедна,  
Утробу мою снедает ехидна.*

*Приими мечь и щит, буди помощь моя,  
Возсияй ми свет мира и покоя,  
Мене, Россию, возвесели бедну,  
А ядовитую попри ехидну!*

**3.2. Тропеическая структура оды.** Широкое распространение в литературе барокко получает принцип **персонификации**. У писателей барокко оживают и произносят речи планеты, части света, страны, моря, реки, природные стихии. Этой традиции следует и Стефан Яворский, у которого всё стихотворение построено как речь России, потрясенной изменой Мазепы.

1) В основе всей оды — развернутое сравнение: Россия — мать, Мазепа — сын неблагодарный, предавший мать и нанесший ей тяжелые раны:

*Уподобися Россия Давиду,  
Иже от сына терпяше обиду.  
Авессалом сын был неблагодарный,  
Подобен ему Мазепа коварный.  
Возлюбих его яко мати сына,  
Откуду убо такова измена? (262)*

Здесь, правда, возникает гендерный казус: с одной стороны, Россия — мать, терпящая обиду (сквозной образ оды), с другой — отец (*Уподобися Россия Давиду...*).

Заданный в изъяснении образ затем развивается во всех последующих строфах:

*К нему бысть моя матерняя любви,  
Той же изостри на мя зубы.*

...

*Аз яко чадо носих во утробе,  
Той же мя хочет видети во гробе.  
...  
Толику на мя отрыгнул есть злобу,  
Люте снедающе матерню утробу.  
Аз любяще его мати выше меры,  
Чаях от него сыновския веры.  
Той же бысть на мя бритва изошрэнна,  
От нея же есмь люте уязвленна (262)  
...  
Како простерти дерзнул еси длани,  
Люте матери уязвити раны?  
Аще бы ми враг поносил сугубо,  
Претерпела бы казни его любо.  
Но от своего чада прелюбима  
**О, коль матери язва нестерпима!**  
...  
Горе ти, горе, **второму Каину!**  
Горе ти, горе, **погубленну сыну!** (263).*

И, наконец, в заключительной части оды:

*Боже мой, к тебе молитву пролию,  
Услыши горце стеньящу Россию.  
Ты нам **сам суди и мать и сына,**  
Виждь, чия правда, виждь чия измена.  
Суди, господи, обидящия мя,  
Посрами гордость востающих на мя (264).*

2) Внутри развернутого сравнения «упакован» целый ряд сравнений, образующих ассоциативную связь с исходным образом. Объектом сравнения, как правило, выступают библейские персонажи: *Кто мне даст слезы, якоже Рахиле; Се второй Ирод, исполнь смертна яда, — Мазепа лютый убил мои чада. Уподобися Россия Давиду, Иже от сына терпяше обиду. Авессалом сын был неблагодарный, Подобен ему Мазепа коварный (262).*

По верному наблюдению Л.И. Сазоновой, «Стефан Яворский, обильно украшавший свое польско- и латиноязычное творчество антично-мифологическими реминисценциями, старался избегать их в произведениях на русском языке, отдавая предпочтение развернутым параллелизациям и метафорике, основанным на Библии. Сокращение античного реквизита означало приведение им своих творческих установок в соответствие с состоянием русской литературы того периода и уровнем осведомленности русского читателя» [12, с. 144]. В данном случае мифологические образы неуместны еще и потому, что «Стихи на измену Мазепы» связаны с церковной анафемой. Мазепа представлен прежде всего как нарушитель заповедей божиих (*како дерзнул еси изменити веру...*).

Отсюда и образные номинации, почерпнутые из Библии. Мазепа — *второй Ирод, Авессалом, сатанин сыне, Иуда, Каин*; и соответствующие зоологические метафоры библейского происхождения: *ядовитый лютый змий, ехидна, волк в овечьей шкуре*.

3) **Метафора** в оде тоже играет важную, но всё же подчиненную сравнительную роль. Она есть в каждой строфе и разрабатывает топос *раны*, нанесенной матери изменником сыном. В подавляющем большинстве это глагольно-именные метафоры (метафорическая модель «нанес рану»): *утробу мою снедает ехидна* (262); *исполнь смертнаго яда* (262); *изостри люте на мя зубы* (262); *смертныя сплете на мя сети* (262); *Толику на мя отрыгнул есть злобу, Люте снедающе матерню утробу* (262); *Той же бысть на мя бритва изошренна, От нея же есмь люте уязвленна* (263); *Утаи на мя пагубныя стрелы* (263); *Како простерти дерзнул еси длани, Люте матери уязвити раны?* (263); *О, коль матери язва нестерпима!* (263) и др. По словам А.А. Морозова, метафоры у Стефана «интерферируют, накладываются и наплывают одна на другую», образуя в результате «своеобразное метафорическое поле» [10, с. 36–37].

4) Тема предательства раскрывается с помощью приема контраста «кажущееся — сущее»:

*Аз любящъ его мати выше меры,  
 Чаях от него сыновския веры.  
 Той же бысть на мя бритва изошренна,  
 От нея же есмь люте уязвленна,  
 Яко прельсти мя, не познах веса  
 Аггела видом, прелестию ж беса.  
 Мнях, яко агнец, но волк ядовитый,  
 Овчею лестно кождею покрытый.  
 Сладок языком, но прегорькой делы,  
 Утаи на мя пагубныя стрелы. (262-263)*

Ту же функцию выполняет устойчивое церковнославянское сравнение с повапленным гробом: *Подобен еси гробу поваплену, Иже снаружи является красен, Внутрь ядовитым червием ужасен* (263).

5) В заключение этой части отметим, что метафоричность стиля Стефана Яворского исследователями зачастую сильно преувеличивается. Так, напр., А.А. Морозов пишет о том, что «Яворский выстраивает метафорические цепочки, в которых метафоры образуются путем нескончаемых сближений и пересмыслений отдельных “речений”, чаще всего заимствованных из Библии, из которых извлекается метафорический смысл. Яворский мало помышляет о том значении, в каком оно употреблено в источнике. Он создает новый динамический контекст, в котором одно и то же слово меняет свое значение в каком-то непрерывном круговращении» [10, с. 37]. П.Е. Бухаркин говорит о «тотальной метафоричности» [3, с. 156] произведений Стефана Яворского; по его словам, «в большинстве случаев» у Стефана «метафора являет себя совершенно откры-

то, что проявляется в опущении сопоставительных союзов» [3, с. 161]. В доказательство приводятся следующие примеры «метафор»: *Стрела, яже бо острый магнит сокрывает, ко звезде полунощной себе обращает. Варлаам же бяше всем во сладость едину, ко Богу ум и сердце возодящи, выну. Или: Светлость свещи проходя сквозе сосуд стеклянный, множитя и болия осязает страны. Варлаам свет смерти ума чистотою прием и зело того умножи собою* [там же].

Названные исследователи слишком широко и вольно понимают метафору; на деле же все примеры, которые они приводят, являются примерами **сравнений**, а не метафор. Другое дело (лингвистическая сторона вопроса), что сравнение в этот период еще очень редко оформляется с помощью сравнительных союзов (примеры см. выше), а метафоре книжники нередко предпочитают перифразу (*словесные овцы, мысленный взор, российский Геркулес* и т. п.).

Характеризуя поэтику барокко, Л.А. Софронова главным ее принципом, организующим любой барочный текст и даже выходящим за пределы текста, называет принцип контраста. Отсюда — **особая роль сравнения** в тропеической структуре барочного текста: «Контраст, сопоставление того, что на первый взгляд нецелесообразно и невозможно сопоставлять, связаны с таким важным принципом художественного языка эпохи, каким было сравнение. Так как неперенной частью работы художника было установление соотношения между вещами, которые внешне могли и не иметь сходства, предлагалось постоянно искать аналогии решительно всех явлений действительности. Сравнения брались из мира природы, животных. Часты упоминания о льве, слоне, пресмыкающихся, рыбах... Обращаться в поисках сравнения можно было и к человеческому телу, к мореходному искусству, ремеслам, наукам. Сравнения разворачивались, детализировались... Решительно всё в этом мире соотносилось. Не было ни одного явления, которое формально или семантически не было связано с другим» [15, с. 21].

**3.3. Фигуративно-синтаксическая структура оды.** Отметим три особенности фигуративно-синтаксической структуры «Стихов на измену Мазепы».

1) Прежде всего следует отметить, что они имеют строфическую структуру. Обычно одическая строфа представляет собой период [1, с. 49–50]. Так, в частности, будет у М.В. Ломоносова. Однако о произведении Стефана Яворского этого сказать нельзя: его одическая строфа распадается на отдельные двустушия, скрепленные парной рифмой. Поэтому синтаксис его оды характеризуется относительной простотой. Ср. напр., вторую строфу, в которой каждое двустушие представляет собой отдельное предложение:

*Се второй Ирод, исполнь смертна яда, –  
Мазепу лютый убил мои чада.  
Уподобися Россия Давиду,  
Иже от сына терпяше обиду.  
Авессалом сын был неблагодарный,  
Подобен ему Мазепу коварный.*

*Возлюбих его яко мати сына,  
Откуда убо такова измена? (262)*

С точки зрения структуры строф ода Стефана Яворского распадается на две примерно равные части. Первая часть (строфы 1–6), состоит из строф, каждая из которых представляет собой относительно самостоятельное целое, являясь разработкой того или иного топоса. Строфы 7–11 характеризуются более тесной связью: границы между строфами не совпадают с синтаксическими границами, последнее предложение предыдущей строфы продолжается в последующей строфе: *Подобен еси гробу поваплени, // Иже снаружи является красен, Внутрь ядовитым червием ужасен (263); Иным речет бог: благий рабе верный, Поне же благ есть и нелицемерный, // Вниди в радости в рай господа бога, За твою веру се мзда многа (264).*

2) Другой особенностью фигуративного построения его оды является **принцип антитезы**. На этой фигуре построены целые строфы, что обусловлено не только содержанием этого стихотворения, но и общей стилевой доминантой стиля барокко, о которой речь уже шла выше: особой семантической значимостью **контраста**, стремлением литераторов барокко к сопоставлениям и противопоставлениям. «Наличие оппозиционных пар — главная характеристика поэтики барокко» [15, с. 15]. В анализируемом стихотворении можно выделить два вида антитез:

а) антитеза, задающая структуру строфы («строфическая»):

*К нему бысть моя матерняя любви,  
Той же изостри на мя зубы.  
Аз сотвори и с вельможи сидети,  
Той же смертныя спелете на мя сети.  
Аз яко чадо носих во утробе,  
Той же мя хочет видети во гробе.  
Аз напоих и из камене меда,  
Той же пагубна исполни мя вреда (262);*

б) антитезы, задающие структуру предложения («синтаксические»): *Аггела видом, прелестию же беса (263); Мнях, яко агнец, но волк ядовитый (263); Сладок языком, но прегорькой делы (263).*

Все эти антитезы структурируют композиционный элемент «изложение». Первая антитеза оформляется анафорическими местоимениями (*аз — той же*). Второй тип антитез оформляется противительными союзами, частицами и лексическими антонимами.

3) Третьей особенностью фигуративно-синтаксического строя «Стихов на измену Мазепы» является использование **фигур диалогизации**. Поскольку, как уже было сказано, вся ода по форме представляет собой прямую речь России, обращенную к изменнику сыну, она изобилует формами 2-го лица, риторическими вопросами, восклицаниями, обращениями. Эти синтаксические формы

встречаются в девяти строфах из одиннадцати: *Кто мне даст слезы, якоже Рахиле?* (262); *Откуда убо такова измена?* (262); *Како простерти дерзнул еси длани, Люте матери уязвити раны?.. О, коль матери язва нестерпима! Что моя вина? Что творих ти худо? Чесо ради мя гониши, Иудо?* (263); *Горе, проклятый, тебе, лицемеру! Како дерзнул еси изменить веру, Юже пред крестом и Евангелием Утвердил еси твоим лобзанием? Горе ти, горе, злобы исполненну!* (263); *Горе ти, горе, второму Каину! Горе ти, горе, погубленну сыну!* (263); *И что речеши в страшном судищи, Лишенный неба и райския пищи?* (264); *Тебе же горе, преступниче веры!* (264); *Мене, Россию, возвесели бедну, А ядовитую попри ехидну!* (264).

**4. Языковые особенности книжно-славянского типа русского литературного языка.** Теперь мы можем сделать некоторые выводы о том, какими собственно языковыми (структурно-грамматическими и лексико-семантическими) особенностями обладал книжно-славянский тип русского литературного языка в Петровскую эпоху. В целом языковые особенности книжно-славянского типа в этот период совпадают с нормами церковнославянского языка. Важно только помнить, что все те языковые средства, которые исследователи квалифицируют как стилистические славянизмы, в подавляющем большинстве своем являются *архаизмами*, генетически восходящими к древнерусскому (восточнославянскому) языку в такой же степени, как и к церковнославянскому [см.: Семенов 1999, с. 58–62].

Морфологические нормы церковнославянского языка и книжно-славянского типа («гибридного» языка) подробно исследованы в монографии В.М. Живова [6], поэтому только перечислим здесь архаические грамматические формы, встречающиеся в «Стихах на измену Мазепы»:

1) архаические формы имен существительных: *мати, любви* (И. ед.), *из камене* (Р. ед), *руце, муце* (П. ед.), *людем* (Д. мн.), *делы* (Т. мн.); звательная форма: *О лицемере! О сатанин сыне! Тернием острым красящийся крине! Иудо; рабе верный; преступниче веры;*

2) архаические формы прилагательных и причастий: *второй, благий* (И. ед.); *бывшаго, лютаго, шведскаго льва, райския пищи* (Р. ед.); *адския заклеты, пагубныя стрелы, сладкия слова, горькия слезы, божия храмы* (И. мн.); усеченные формы: *снедающь, любящь, ядовита змия, тяжку горесть, смертна яда, изошренна бритва, от чада прелюбима, погубленну сыну, гробу поваплону, кровь премногу, последня пагуба, стенащу Россию;*

3) простые претериты: *возлюбих, носих, напоих, чаях, мнях, уподобися, исполни, утаи, ждаша, терпяше, бысть;*

4) перфект со связкой: *дерзнул еси, утвердил еси, пролиал еси, отрыгнул есть;*

5) императив: *виждь, буди, услыши;*

6) инфинитив на *-ти*: *сидети, видети, простерти, уязвити, изменить;*

7) формы 2 л. ед. ч. на *-ши*: *гониши, даеши, речеши, восприимеши;*

8) архаические формы местоимений: *аз, от нея, за моя, се, той* (= тот), *и'* (= ego), *чесо, чия, толику*; стяженные формы: *мя, ми, ти, на мя, на тя*;

9) архаические формы наречий: *люте, како, горце*;

10) архаические союзы, союзные слова, частицы: *иже, его же, поне же, яко, яко же, юже, аще, убо*.

При этом в «Стихах на измену Мазепы нет *ни одного* признака нового литературного языка, отличавшего книжно-славянский тип языка от канонического церковнославянского: отсутствуют европеизмы, мифологизмы, основанные на них метафоры, сравнения, перифразы (типа *Марсов плуг, фортеция правды* и т.п.). Стихи Стефана могут быть отнесены к любому предателю любого времени. Единственный намек на современность — метонимическая аллегория «Швеция — лев»: *Божии храмы быша днесь вертепы От шведскаго льва и волка Мазепы* (263); *Друг твой лев, ты волк, ты ярость сугуба, А людям бедным последняя пагуба... Тебе же горе, преступниче веры! Восприимеши часть со львом лицемеры* (264). Связано это с мировоззренческими установками автора «Стихов на измену Мазепы»: «Как и Дмитрий Ростовский, Стефан Яворский как литератор обращен прежде всего и преимущественно к Богу. Конечно, он откликается на происходящее вокруг него, случалось ему писать и прямо на злобу дня. Но за сиюминутным всегда ощущал он вечное, за политическими поступками людей — промысел Божий» [3, с. 162].

**5. Заключительные замечания.** Исследование языковой композиции «Стихов на измену Мазепы» позволяет нам сделать два вывода — частный и общий.

1) Частный вывод касается языка и стиля Стефана Яворского. Характеризуя стиль Стефана с идеологической точки зрения, И.З. Серман справедливо отмечает, «даже когда Яворский еще следовал за Петром, самая методология его доказательств и доводов в пользу реформ черпалась из старых церковносхоластических руководств, стилистически продолжала традиции литературы барокко, а идеологически не выходила за рамки богословско-догматического понимания смысла политики правительства. Проповеди Стефана Яворского были в полном смысле слова влить в новые мехи старое вино» [14, с.79–80]. В языковом отношении это проявилось в следовании традициям книжно-славянского типа литературного языка. Причем в произведениях Стефана нашла отражение строгая церковнославянская норма, его книжно-славянский тип характеризовался гораздо большей чистотой и в лексико-фразеологическом, и в грамматическом отношении, чем язык многих его современников.

2) Общий вывод относится к характеристике книжно-славянского типа русского литературного языка в рассматриваемый период. Книжно-славянский тип языка был обречен в силу перегруженности грамматической архаикой (прежде всего простыми претеритами и устаревшими падежными формами, которые к этому времени совершенно вышли из употребления в живой русской речи). По отношению к книжно-славянскому типу с полным основанием можно повторить формулу И.З. Сермана о «старом вине», которое пытаются влить «в

новые мехи». Такие деятели Петровской эпохи, как Стефан Яворский, Дмитрий Ростовский, Федор Поликарпов и другие выученики Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академий, чье творчество было теснейшим образом связано с традиционной церковной книжностью, пытались приспособить церковнославянский язык («старое вино») к выражению нового содержания, писать на этом языке не только проповеди и панегирики, но и учебники, руководства, делать переводы с европейских языков; однако у церковнославянского языка не хватало арсенала (прежде всего лексических средств) для выражения этого нового содержания.

Можно заключить, что книжно-славянский тип русского литературного языка эволюционировал в двух направлениях: первый путь — неразличимо сливался с церковнославянским языком (в собственно церковно-религиозной литературе); второй — преобразовывался в высокий «штиль» национального русского литературного языка. Первым путем шли такие писатели, как Стефан Яворский, Дмитрий Ростовский, Федор Поликарпов и др. Вторым путем шли Феофан Прокопович, Антиох Кантемир и другие авторы, обновлявшие языковой арсенал книжно-славянского типа прежде всего на лексическом уровне. Оставалось избавить этот тип литературного языка от лексической и грамматической архаики. Эту задачу предстояло решить М.В. Ломоносову.

### Список литературы

1. Алексеева Н.Ю. Русская ода: Развитие одической формы в XVII –XVIII веках. СПб.: Наука, 2005. 369 с.
2. Блудилина Н.Д. Русская нация и русская литература в эпоху Петра I // Русская литература как форма национального самосознания. XVIII век. М.: ИМЛИ РАН, 2005. 814 с.
3. Бухаркин П.Е. История русской литературы XVIII в. (1700-1750-е годы): учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. 488 с.
4. Горшков А.И. Теория и история русского литературного языка. М.: Высшая школа, 1984. 319 с.
5. Живов В.М. Из церковной истории времен Петра Великого. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 360 с.
6. Живов В.М. Очерки исторической морфологии русского языка XVII–XVIII веков. М.: Языки славянской культуры, 2004. 656 с.
7. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII века. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 591 с.
8. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 296 с.
9. Кутина Л.Л. Последний период славяно-русского двуязычия в России // Славянское языкознание. VIII Международный съезд славистов. Доклады советской делегации. М., 1978. С. 252–262.
10. Морозов А.А. Метафора и аллегория у Стефана Яворского // Поэтика и стилистика русской литературы: памяти акад. В.В. Виноградова. Л.: Наука, 1971. С. 35–44.
11. Русская syllabическая поэзия XVII–XVIII вв. / вст. статья, подг. текста и примеч. А.М. Панченко. Л.: Советский писатель, 1970. 424 с. При цитировании этого издания в тексте статьи в круглых скобках указывается страница.
12. Сазонова Л.И. Литературная культура России. Раннее Новое время. М.: Языки славянских культур, 2006. 896 с.

13. *Семенов П.А.* К проблеме разграничения церковнославянского языка восточнославянской редакции и книжно-славянского типа древнерусского литературного языка // Проблемы зiставної семантики. Збiрник статей за доповдями Мiжнародної наукової конференції. Київ, 1999. С. 58–62.
14. *Серман И.З.* Свободные размышления: воспоминания, статьи. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 368 с.
15. *Софронова Л.А.* Поэтика славянского театра XVII— первой половины XVIII в. М.: Наука, 1981. 264 с.

**Об авторе**

Семенов Петр Александрович — доктор филологических наук, доцент, декан гуманитарного факультета Балтийского института экологии, политики и права, Санкт-Петербург, e-mail: [2331638@mail.ru](mailto:2331638@mail.ru)

## ЭСХАТОЛОГИЯ И.А. БУНИНА: ДЕТАЛИЗАЦИЯ КАРТИНЫ МИРА И ФЕТИШИЗАЦИЯ ВЕЩЕЙ

И.Н. Юдкин-Рипун

Национальная Академия Художеств Украины, Киев, Украина

Лирика была источником прозы И.А. Бунина, что проявилось во внимании к подробностям повествования и истолковании частностей как синекдох, отсылающих к неопределенному кругу включающих их цельностей. Эпос определил тут назначение деталей повествования, в отличие от А.П. Чехова, который ориентировался на драму. Определяемая исторической точкой зрения эпическая полнота повествования приводит к тотальности как пределу синекдох. Интенсификация подробностей имеет следствием овеществление (реификацию) как альтернативу персонификации, создание семантической сети и, на ее основе, атмосферы повествования, представляющей отчужденные скрытые силы событийного ряда. Отчужденные детали становятся фетишами, предопределяющими волю и решения героев повествования как пассивное следствие обстоятельств, и напротив, субъектами действия становятся частные предметы. Эпическая дистанция вызывает приоритет прошлого, данного через воспоминания, что влечет за собой постоянное присутствие образов смерти, в отличие от некрофилии декаданса. Выстраивается картина мира, в которой обозначенные деталями частные предметы становятся субъектами действия, фетишами, определяющими поступки действующих лиц. Мотивы фетишизма и фатализма воссоздаются через насыщение повествования реалистическими деталями, представляющими власть частностей и случайностей и подводящими к эсхатологическим выводам.

**Ключевые слова:** фатализм, фетишизм, тотальность, синекдоха, эпическая полнота, эпическая дистанция, диатеза

Одну из особенностей бунинского творческого почерка, подмеченных уже современниками писателя, составляет внимание к подробностям. Языковые средства детализации рассмотрены в ином месте [21], здесь же обратимся к творческим установкам, стоявшим за обращением к этим средствам. Вообще увлечение частностями и мелочами — обычное дело в стилистике натурализма, представляющего суету повседневности как основу inferнальной картины мира и тем самым как средство критицизма. Однако у И.А. Бунина, продолжавшего традиции А.П. Чехова, складывалась особая «логика обстоятельств», определявшая «логику намерений» персонажа. В такой зависимости намерений, их подчиненности тому, что представляется как внешняя игра случая, лежит обоснование интереса к привлечению подробностей. Об этом, в частности, свидетельствуют чеховские записные книжки: «Иллюзия случайности — вот что такое деталь у Чехова» [18, с. 102]. Бунин, со своей стороны, в своих «Записках» высказывался откровенно: «Жизнь внешне выражалась чаще всего в ничтожном и случайном» [3, т. 9, с. 365]. Особая роль «мелочей» как основы складывающихся обстоятельств выявляется как спонтанность мотивировки событий, представляемая как роковая случайность (мотив, восходящий к ранней романтической трагедии рока), а тем самым обреченность человека отчужденным от

него силам. «Слово — не воробей, выпустишь — не поймаешь», такова пословичная формулировка этой зависимости человека от рока.

Яркий пример тут дает поздняя (из сб. «Темные аллеи») новелла «Галя Ганская» (28.10.1940), где героиня кончает самоубийством после внешне незначительного отрицательного ответа жениха на ее вопросы: «Почему же ты не сказал <...> ? <...> Почему не мне наедине?» [3, т. 7, с. 128]. Именно детали, в частности доверительность, сообщение наедине, становятся решающими в испытании отношений. Но и в более обыденных случаях мелочи обстановки просто увлекают действующее лицо, как в рассказе «Грамматика любви». Герой, посещающий отдаленную усадьбу, постепенно проникает во внутренний мир ее покойного владельца. Вначале «какая-то женщина в летнем мужском пальто, с обвисшими карманами, знала по лопухам индюшек» [3, т. 4, с. 302], она, как мельком упоминается в конце, — жена дьякона и сожительница наследника, продающего доставшуюся ему обстановку. Так выделенная и обособленная деталь не только вводит в последующие переговоры, но и своей гротескной несуразностью демонстрирует состояние «дворянского гнезда». Далее следует ряд говорящих деталей — «лубяная перепелиная клетка», зал, где «пол весь был устлан сухими пчелами» [3, т. 4, с. 303–304], готовящих гостя войти в святую святых бывшего хозяина. Вся совокупность мелочей мотивирует решение обрести заветную книжечку, именем которой названа новелла.

Между тем частные подробности, представленные в облике случайного, побуждают принять во внимание общее отношение «часть — целое», которое асимметрично в силу неравнозначности его компонентов, ибо «еще можно, обескровливая часть, отторгнуть ее от целого, однако, по меткому замечанию С.Т. Ваймана, вынуть целое из части никому еще не удавалось» [5, с. 16]. Отсюда следует приоритет целого, относительно которого часть всегда остается частичным и единичным моментом, носителем функции, предназначения: «Целое старше части, целое опережает часть. Роман старше главы, глава старше детали» [5, с. 90] — и, продолжая мысль, новелла включается в исторический эпизод, а эпизод в целую эпоху. Отсюда же проистекает и многозначность отдельных моментов повествования, выглядящих как зияния (хиатус) между событиями, например, в прозе просветительской эпохи, где «действие продвигается толчками» [5, с. 41]. В таком случае часть оказывается обособленной и постоянной величиной, тогда как целое, ее включающее, может варьироваться. Это особенно ясно демонстрируют синекдохи, которыми становятся детали у Бунина.

Обращение к детали как к амбивалентной синекдохе, к обозначению части, пригодной для включения в различные цельности, проявилось прежде всего в лирике, которая была постоянной лабораторией для выработки особой прозаической стилистики. Например, в написанном уже в эмиграции десятистишии «Сохнут, жарко сохнут травы» [3, т. 8, с. 36] представляется целая галерея мелочей, отсылающих к стоящим за ними цельностям: «В тень горячую масляны / Блик горячий и зеркальный / Льет с моря и играет / По сухим, колючим

*травам*». Тень как исходный персонаж этой сценки уже в силу своей природы (быть тенью чего-либо) указывает на то целое в пейзаже, что она представляет — на растущее среди поля дерево. Блик, другой персонаж, указывает как на зеркало, так и на море, на берегу которого расположено поле. Но эфемерная жизнь блика позволяет еще более расширить круг целостностей, к которым он причастен. Это и наличие источника света, и предметы, его отражающие, и сама степная растительность, среди которой этот блик распространяется. Такая же множественность синекдохических толкований прослеживается и в прозаическом тексте, например, в том месте знаменитой «Деревни» (1910), где *«слышался все возрастающий грохот. И вдруг вырвался наружу и загудел окрест: бело блистая цепью окон <...> разметав, как летящая ведьма, дымные косы <...> неся <...> экспресс»* [3, т. 3, с. 65]. Здесь не только неопределенность грохота, его смысл как части надвигающейся угрозы деревенскому захолустью озадачивает вначале, но и после того, как становится ясным принадлежность его железнодорожному составу, сам поезд представляется частью силы, чуждой и враждебной сельским законам. Такое толкование поддерживается отношением того, кому явлено данное знамение, — Тихона Ильича, заполучившего имение разорившегося помещика.

Но особенно существенно, что деталь выступает у Бунина не только как синекдоха, отсылающая к неустановленной, незаданной, неизвестной цельности, а потому несущая печать неопределенности, амбивалентности, синкретизма. Она предстает как голос судьбы — роковая случайность, определяющая судьбу героев. Отсюда и проистекает известный фатализм, который у Бунина заметили уже давно в том, что писатель «пытался распорядиться уже совсем не принадлежащим ему будущим» [12, с. 316]. Тут действует общая закономерность, объединяющая его с Чеховым, а вместе с тем по-разному проявляющаяся у обоих писателей.

Множественность толкований способствует обособлению и отчуждению детали, наделению ее самостоятельным художественным бытием. За отдельными вещами, обозначаемыми частными деталями, проступают неведомые самодостаточные силы в облике случайностей, что существенно изменяет положение субъектов действия в повествовании. Механизмы отчуждения, превращающие активных субъектов, «актантов» в игрушку таинственных сил случайностей, стали предметом исследования в чеховском творчестве, в частности в «Трех сестрах». Это обнаружилось в «принципе совершающегося зла и бес- сильного совершиться добра» [19, с. 175], когда ведущие субъекты действия лишаются активности: «Действуют же в пьесе только бездушные существа». Более того, силы отчуждения приводят к тому, что возникает «нечто вроде невольного диалога, в который вступают друг с другом реплики без ведома говорящих» [19, с. 176]. Таким образом, выпущенное слово, которое, по пословице, не поймал, начинает жить своей самостоятельной жизнью, диктуя персонажам свою особую логику поведения. В частности, вследствие отчуждения, общающего особую власть вещам, здесь «разбитые и пропавшие вещи ..., эти

мотивы образуют скрытые связи» [19, с. 177], выстраивая, добавим, особую семантическую сеть в дополнение явно представленному драматическому действию. Следствием оказывается утрата персонажами активности, так что, по меткому замечанию В.В. Ермилова, «они не действуют, а действуемы» [10, с. 230]. В пьесе выявлен и особый лейтмотив, выраженный возвращающейся в разных вариантах репликой «всё равно» [19, с. 180], которая и указывает на равнодушие, пассивность субъектов. Так отчуждение вещей приводит к явлению диатезы — превращению активных субъектов действия в пассивных объектов воздействия, направляемых скрытыми силами.

Это превращение субъектного источника действия влечет за собой далеко идущие последствия, связанные с формированием «бессюжетной» прозы, концепция которой сложилась в связи с практикой сценаристики, ориентированной на зрелищность кинематографа (достаточно сослаться на В.Б. Шкловского), но истоками своими укорененной в творчестве как Чехова, так и Бунина. Уже в 1887 г. в рецензии на рубежный в творческом пути Чехова сборник «В сумерках» Н.М. Михайловский находил «рассказы без начала и конца, фабулы без развязки» [16, с. 267]. Эта же особенность зрелого чеховского стиля отмечается «в так называемых открытых финалах», когда в повествовании ставится задача «не утратив неповторимости характеров, обстановки, в которой разворачивается драма, не свести ее к единичному происшествию», предоставляя возможность читателю эту драму «домыслить и осмыслить» [2, с. 421]. Отрицательное отношение к предопределенности сюжета Бунина, высказывавшегося о «сюжетной лжи», засвидетельствовано воспоминаниями его жены В.Н. Муромцевой [17, с. 34]. Однако критическое отношение к сюжетной основе повествования не означает «бессюжетности» (а следовательно, и бесцельности) повествования, но указывает на сложность его обнаружения в повествовании. Сюжет как макроскопическая предикация, как иерархия текста, определяющая его полевую структуру (расслоение на центр и периферию) присутствует всегда, но его наличие по-разному сказывается в мотивировке событий и связности повествования, а потому и в функции деталей. Натуралистическая критика условностей, повлекшая за собой обособление и отчуждение деталей, представление их как отчужденной силы, приводит к спонтанности мотивировки событийного ряда, в котором неожиданная частная мелочь оказывается решающей силой.

Именно отчуждаемость детали обеспечивает изменчивость ее функций, возможность ее отсылки, в качестве синекдохи, к различным потенциально включающим ее цельностям, а потому и превращения из подчиненной частности в представительство скрытых сил, проявляемых в облике игры случайностей. Совокупность так истолкованных деталей, несводимая к ряду поступков персонажей (макроскопической предикации, сюжету), обуславливает вышеупомянутую диатезу — субъектную пассивность. В поворотной для чеховского творчества новелле «Степь» отмечалось обращение писателя «к безличным оборотам» для достижения «зыбкости и неопределенности повествования», так что диатеза становится «мостиком, объединяющим мысли и переживания» ге-

роя и автора [1, с. 93]. Закулисной силой, направляющей развертывание деталей, становится «степь — некое сказочное могучее живое существо. Отсюда обилие олицетворений» [1, с. 99]. Более того, наряду с персонификацией выступает реификация, опредмечивание таких скрытых сил. Описывается движение вещей, а не поступки лиц, которые действуют как бы по наитию то ли автомата, то ли рока: «Возрастает роль вещи в системе деталей» [9, с. 389] в позднем чеховском стиле. Эта чеховская традиция мотивировки событий реификацией, отчужденными и овеществленными деталями, продолжена Буниным.

Диатеза как превращение героя в объект игры таинственных сил в бунинском тексте становится выражением отчуждения. Это лишь кажется не названному по имени, анонимному Господину из Сан-Франциско, будто он верховодит делами, а по существу все вещи движутся так, как если бы его и не было: пароход пересекает океан, вначале с живым господином, в конце с его трупом, да еще скрытым глубоко в трюме, а курортная жизнь успешно идет своим чередом и без господина. А в последнем абзаце упомянут и настоящий хозяин этого обезличенного мира — дьявол, восседающий на Гибралтарском мысе. Но такое движение вещей вне и помимо участия людей восходит ко вполне определенным мифопоэтическим истокам, а именно к представлению вещи как фетиша, которые в облике случайности определяют зависимость человека от скрытых фатальных сил.

Эта тенденция фетишизации отчужденных предметов как воплощения неведомых сил сказалась в отличии подходов Бунина и Чехова к проблеме детализации повествования. Если для Чехова, как отмечалось, детализация сообщает прозе свойства драмы с открытым финалом, то в бунинском творчестве своеобразной лабораторией для осмысления деталей стала лирика. Уже в первой энциклопедической статье о писателе отмечалось, что в новеллах «показ быта уступает место скорбной лирике», поэтому «когда действующие лица всё же введены, автор явно преследует цель не столько драматического развития их характеров, сколько превращения этих лиц в носителей заранее заданной лирико-философской темы», а в итоге «автор превращает новеллу в стихотворение в прозе» [7, с. 617]. Такая оценка прозы дает основание для поиска лирических истоков фетишизации деталей как роковых случайностей, и прежде всего для обращения к романтической традиции «предметной» лирики (нем. Dinggedichte), в противоположность лирике «чувственной» (нем. Sinngedichte). Очень показательным здесь стихотворение «Спутница» (28.06.1916), где из шести строк только в 4-й упоминается о внутреннем мире героини — ее реакции на внешние обстоятельства: «*В радостном взгляде — испуг / За башмаки и за платье*». Единственное чувственное и личностное здесь — это смущение от состояния одежды. Напротив, поэтизация частных предметного мира преобладает в бунинской лирике, как в стихотворении «Свет» (1927), открывающемся полемикой против нигилизма: «*Ни пустоты, ни тьмы нам не дано: / Есть всюду свет, предвечный и безликий*». И далее на постоянное присутствие света указывает целый ряд деталей, представляемых как аргументы полемики, среди них —

«узкое окно, / Далекое, чуть видное, слепое, / Мерцающее тайною» [3, т. 8, с. 35]. Повсеместность света, его неуничтожимое мерцание как основа бытия обосновывается через синекдохи — частности, отсылающие к целому, к свету. Такое же обращение к синекдохам демонстрирует и созданное сорока годами ранее пятистишие «В полночь выхожу один из дома, / Мерзло по земле шаги стучат ...» (Ноябрь 1888) [3, т. 1, с. 65]. Целый ряд перечислений — бездомье, стук по земле, наконец, «трауры полночные» — все они отсылают к подразумеваемой цельности, которую надлежит понять. Стихотворение «В дачном кресле» (09.07.1918) [3, т. 8, с. 7] вообще содержит целую программу жизни в согласии с мелочами: «Будь доверчив, кроток и спокоен». Умиротворенность дает сознание необходимости своего субъективного мира, суммирующего созерцаемые детали: «То, что есть в тебе, ведь существует».

Именно к поэтизации мелочей в предметной лирике восходят особенности истолкования деталей в прозе. Если Чехов выстраивал субъектную перспективу повествования, подразумевая возможность его драматизации, то для Бунина эта перспектива объективируется, преобразуется в предметный ряд, а новелла предстает как элегия. Такое продолжение в новеллистике тургеневских традиций стихотворений в прозе прослеживается в переосмыслении обозначенных частностей — меронимов, предстающих как лирические синекдохи. Таковы поэмы в прозе, созданные в 1930 г. «Первая любовь» дает описание дождливого летнего дня в усадьбе, отмеченное деталями, отсылающими к целой картине образа жизни, такими, как «дождь светлей, реже», «самовар в сенцах — бальзамический запах дыма», «к закату совсем чисто, тишина, успокоение», и далее следует описание бора, куда идут на вечернюю прогулку. И лишь в последнем абзаце дается намек на микроскопическую драму — «притворно веселится кадетик», а со взрослыми «степенно, грациозно шла девочка-подросток», «в клетчатом легком пальтишке, почему-то очень милым» [3, т. 5, с. 422–423]. Так сеть деталей создает «предлагаемые обстоятельства» театральной игры, в которую вовлекаются персонажи. Поэма «Петухи» вообще состоит из единственного абзаца, где рассказчик-наблюдатель находится «с папиросой на пороге избы», что вызывает реплику хозяйки «уж не рано, петухи опевают ночь» [3, т. 5, с. 426]. Здесь частности отсылают к целому ряду выводов: курить папиросу на пороге — значит задуматься, размышлять о чем-то беспокойном, и хозяйка сама проникается этим переживанием. В поэме «Ужас» ночевка охотника в крестьянской избе прерывается непонятным стуком среди ночи, который вызвало почесывание одичавшей старой лошади о косяк окна: автор отсылает тут к исконному образу кобыльей головы как истоку кошмара. Место происшествия — «широкая деревянная кровать без матраца, с одной подушкой» [3, т. 5, с. 431], вместе с тут же перечисленными полом, гумном, порогом, окошечком очерчивает обстоятельства, неодолимо ведущие к описанному переживанию героя.

Поэтизация прозы, привнося свойства лирического субъективного видения, оборачивается объективацией самой предметной активности субъекта дей-

ствия, обращения ее в самостоятельное движение вещей. Особенно целенаправленно это превращение наблюдается там, где автор намеренно развенчивает гордыню. Герой новеллы «Отто Штейн» (1916), путешествующий по Средиземноморью, в завершение «строго глядя в черное звездное небо своими надменными германскими глазами» [3, т. 4, с. 411], на протяжении всего повествования демонстрирует пустоту души, выполняя лишь функции, которые требует предметное окружение: «курил, читал газету» [3, т. 4, с. 408], так же, как его предшественник, персонаж «Господина из Сан-Франциско». Субъекты действия оказываются плотно окружены сетями подробностей, создающими «атмосферу повествования» — то, что С.Т. Вайман предложил определять «как оригинальное образное жизнеощущение, идущее на нас поверх слов, деталей и ситуаций. Как настроение, еще не развившееся в понятие. Как отношения предметов, отпавших от самих предметов в их цельности и суверенности» [5, с. 140]. Атмосфера вовлекает персонажей в происходящее помимо их воли, подчиняет их намерения обстоятельствам, согласно с логикой отчуждения. Но парадоксальность атмосферы проявляется и в том, что она порождает вторичное отчуждение уже отчужденных деталей: «Детали, соткавшие ее, теперь и сами объаты ею, преломлены в ней, как в линзе» [5, с. 135]. Реификация повествования, преобразование имен обособленных вещей как синекдох, отсылка к включающим их цельностям, порождает семантическую сеть, в которую эти предметные детали вплетаются и которую они представляют, определяя поведение персонажей. Здесь синекдоха превращается в фетиш. Атмосфера повествования оказывается проявлением роковых сил, действующих через вещи. Фатализм предстает как фетишизм.

Такое истолкование атмосферы повествования было отмечено в уже упомянутой повести «Деревня», своеобразном итоге натуралистического использования частностей как средства создания inferнальной картины мира, первым ее рецензентом В.В. Воровским: «Жирная почва русской земли словно цепкими щупальцами захватила мужика, превратила его в какое-то орудие, в придаток, осужденный вечно ковырять ее, бессильный поднять голову и стряхнуть это рабство, эту “власть земли”, ставшую “властью тьмы”» [6, с. 308]. Такая картина отчуждения и подчинения субъекта фетишизированной овеществлению создается сетью деталей.

Именно атмосфера повествования сгущается в ткань предметных деталей и как «логика обстоятельств» становится реальной мотивирующей силой, определяющей решения персонажей. Об этом свидетельствует, например, история отказа от самоубийства в новелле «Казимир Станиславович» (1916) [3, т. 4, с. 341–349]. О герое сообщается только что он «*выехал из Киева в Москву восьмого апреля по чьей-то телеграмме, заключавшей в себе только одно слово: Десятый*». Изначально задается атмосфера таинственности: загадочный посетитель столичного города поселяется в гостинице, которая «*была и дешевая, и скверная*», а в облике его самого отмечены «*характерные руки привычного пьяницы и давнего жильца подвалов*». Следующий день он проводит в ресторане,

причем указана характерная деталь — стояли горшки с цветами *«из тех, что переезжают с похорон на свадьбу и обратно»*: намек на дальнейшие события. Герой возвращается в гостиницу, узнает в соседе по коридору того, с кем встречался здесь же *«двадцать три года тому назад»*, десятого числа (которое было указано в телеграмме) *«тщательно привел себя в порядок»*, *«подсчитал свои средства»* и прибыл в церковь, где венчалась *«та, которая даже не знала о его существовании на свете»*, а вернувшись в гостиницу, *«плакал так ужасно, так обильно»*. Уехав из гостиницы, он на вокзале просил у встречных подавание на билет, а тем временем в гостинице *«вышвыривали сор, а вместе с сором — его разорванную записку»* с просьбой *«никого не винить»* в смерти. Можно только догадаться, что герой побывал на свадьбе знакомой ему особы, пытался свершить самоубийство, но — *«умереть от своей руки был не в силах»*. Мотивировку этого окончательного решения невозможно раскрыть без учета полной совокупности деталей. Показательно, что в первой редакции в предсмертную записку была добавлена фраза, разъясняющая происходившее: *«Был на свадьбе единственной дочери»* [14, с. 490]. Но именно это единственное указание на субъективные мотивы событий намеренно устранено из окончательного текста, так что всё определяется отчужденным движением вещей.

Такая самостоятельность деталей, обретаемая ими в процессе отчуждения, превращает их из синекдох, отсылающих к целому, в фетиши, определяющие мотивировку действия. Это превращение синекдох в фетиши становится возможным вследствие того, что целое, к которому отсылает обозначение частности, само обращается в часть более объемного целого, образуемого сплетением деталей в атмосфере повествования, а в пределе указывает на тотальность, охватывающую все возможные частности. Объективация событийного ряда, подчинение субъективной воли фатальному ходу вещей неизбежно ведет к пределу цельности, к тому, что охватывает все частности. Но тотальность неравнозначна цельности, обнаруживая еще дополнительные свойства, проистекающие из предельности. Предполагается, прежде всего, полнота представления частностей в картине мира, включая отношения сущего к отсутствующему, бытия к небытию. Обращение Бунина к тотальности, полноте, предельности имеет эпическую основу, противоположную той ориентации на драму, которая свойственна Чехову. Таким образом, поэтизация прозы у Бунина влечет за собой парадоксальные следствия: лирическое осмысление повествования ведет к эпической полноте, которая влечет за собой предельность, пребывание на грани бытия.

Эпическая полнота и предельность обуславливают и особенности детализации повествования. Деталь как представление случая становится связующим звеном между тотальным роком и частными событиями повествования. У Чехова в подготовительных материалах прослеживается *«возведение мелочи в жизненную проблему и, наоборот, низведение жизни до мелочи»* [18, с. 61]. Деталь здесь подобна драматической реплике в том смысле, что она принципиально неполна. Это отмечалось и применительно к творчеству Мих. Зощенко,

широко использовавшего коллоквиализмы разговорной речи: «Каждая отдельная реплика оказывается неполной» [20, с. 83]. Она отсылает к событийной цепи, как это происходит на сцене в текущем эпизоде настоящего времени, и поэтому у Чехова, ориентировавшегося на театр, диалог часто строится как «вопросы и не-ответы, признания без отклика ..., всё существо тут — в несоответствии ответов» [19, с. 279]. Напротив, приоритет эпоса у Бунина сказывается в том, что «мелочь» становится не просто мотивирующей силой, а отсылкой к тотальному, предельному кругу явлений. Эпическая полнота повествования, тотальность картины мира включает то, чего нет, что ушло в прошлое, что может созерцаться только с эпической дистанции. Поэтому прошлое преобладает, а события представляются отдаленными от наблюдателя, отделенными этой дистанцией.

Повествование как воспоминание — такова общая установка новеллистики Бунина. В этом — принципиальное отличие от Чехова, который предстает как свидетель и современник событий, протекающих в настоящем времени драмы, в эпизоде сценической игры. Напротив, для Бунина речь идет прежде всего о невозвратимом прошлом, о том, что ушло в небытие. Отмечалось, что писатель направляет внимание на «процесс протекания, неуловимость его и неотвратимость», откуда возникает характерный бунинский мотив «ухода из жизни по дням и месяцам» [8, с. 131–132]. Нетрудно усмотреть тут традицию романтической резиньяции, самоотречения, однако для Бунина существенна именно эпическая дистанция, проистекающая из полноты, требующей включения прошлого и обращения к предельным ситуациям, которые неизбежно порождаются фатальным ходом событий, их тотальностью. Если у Чехова предельность происходящего заключена в самом драматизме отдельных событий, их взаимоисключающей альтернативности, то у Бунина она выступает через подчиненность частных полноте, тотальности, определяя особую атмосферу обреченности и преобладание мотивов бренности бытия.

Показательно, что обращение к этим мотивам обосновывается у Бунина самой сущностью эпического повествования, которое предполагает воспоминания, размышления о прожитой жизни. Мемориальная основа эпоса порождает мысли о конечности существования, так что историзм, распространяемый на видение личной судьбы, оборачивается пессимистическими выводами об эпохе как сплетении судеб. Можно было бы увидеть тут отблески мировоззрения экзистенциализма, предполагающего нерасторжимую связь судеб мира в целом и частных лиц, однако писатель чужд такой нарочитой поучительности (которую можно найти, к слову, у его скандинавской современницы Сельмы Лагерлеф). Могло бы показаться воспевание смерти у Бунина восходящим к общим умонастроениям «конца века». Однако имеется иная родословная, которая ведет к «физиологическому очерку» гоголевского круга, где критика современности опиралась на inferнальную картину мира как царства адских сил. Частности, о которые «спотыкаются» судьбы персонажей, являются фетишами отчужденных сил. Разумеется, мотив роковой беспомощности постоянно мигрировал в

текстах эпохи (вспомним *«нас всех подстерегает случай»* Ал. Блока). Но в прозе Бунина подразумевается отчуждение, персонифицированное дьяволом над Гибралтаром из концовки *«Господина из Сан-Франциско»*, а в безликом виде присутствующее повсеместно как неминуемая грядущая гибель. Овеществленная жизнь, устремленная к гибели, не только частична, но и все частности сплетаются в «атмосфере повествования», отсылающей к тотальности. В отличие от романтической резиньяции и декадентской некрофилии у Бунина требование эпической полноты оказывается решающим, и оно определяет обращение к предельным вопросам бытия, когда элегия становится эпитафией.

Как эпическая полнота приводит к объединению миров бытия и небытия, может продемонстрировать новелла *«Воды многие»* (1926), построенная как путевой дневник морского путешествия, где дана не только обычная для данного жанра череда размышлений о бытии в уединении посреди океана, но, что более существенно, поток мыслей вызывают мелкие частности обстановки — *«ветер веял и веял в каюту <...> падал и снова рос шум волн»* [3, т. 5, с. 322]. Размышления о бренности всего сущего — вот что вызывают эти детали: *«И неужели в некий день все это, мне уже столь близкое, привычное, дорогое, будет у меня отнято?»* [3, т. 5, с. 322]. В конечном счете, ход мыслей приводит к встрече с покойниками: *«А в рубке были, кроме рулевого, отец и мать, давно, как я хорошо понимал, умершие»*, причем отмечаются их *«ласковые, милые улыбки, с которыми они смотрели на меня»* [3, т. 5, с. 336]. Корабль предстает как ладья Харона. От ветра и волн до встречи с запредельным миром — таково развертывание фетишизма и фатализма в новелле, представленной как описание путешествия. Мысль о бренности бытия выводится из накопления предметных деталей.

Наиболее крупное прозаическое произведение Бунина, *«Жизнь Арсеньева»*, представляет собой настоящую энциклопедию образов смерти. Эту особенность повести особо отметил ее исследователь: *«Взволнованный и радостный рассказ о детских и юношеских годах Арсеньева многократно пересекает траурной чертой зловещая цепь смертей»* [15, с. 320]. Повествование о детских впечатлениях становится анализом процесса постижения человеком знания о собственной личной бренности. *«Жизнь, может быть, дается единственно для состязания со смертью»* — это высказывание писателя [цит. 11, с. 326; 15, с. 311] оказывается программой повести о постоянной борьбе (совсем по Фаусту!) как оправдании жизни. Напоминание о бренности бытия сквозит уже в наброске с характерным наименованием *«Зеркало»*. Отрывок 5 завершается риторической фигурой эпифоры с характерной повторяемой концовкой: *«Тайна, тайна! И всюду она ... Три свечи в комнате — к чьей-нибудь смерти. Вой собачий ночью — к смерти ... Разбитое нечаянно зеркало — к смерти»* [3, т. 6, с. 298]. Первый же раздел завершается описанием гибели мухи в паутине [3, т. 6, с. 293] — очевидная аллюзия к имени Вельзевула, дословно — повелителя мух. С размышлений о смерти начинается повествование: в упреке *«жаль, что мне сказали, когда именно я родился. Если бы не сказали <...> был бы избавлен*

от мысли, что мне будто бы полагается лет через десять или двадцать умереть» выражена мысль о счастье безвременья, равнозначного вечности как возможности жить, «о самом существовании смерти не подозревая» [3, т. 6, с. 7], то есть о блаженстве как альтернативе бренности бытия. Это поминание о детских годах придает тексту черты беллетризованных мемуаров, побуждающие искать истоки в творчестве М. Пруста, против чего возражал сам автор: «*Поди доказывай, что я и в глаза не видал Пруста*» [цит. по: 15, с. 321]. Не воспоминания, а поминальную речь представляет собой повесть.

Черета поминок, повествующих о роковых кончинах, проходит через весь текст. В кн. 2 смерть приходит как возмездие за предательство приказчику, выдавшему полиции брата автора, так что «*этого приказчика убили деревом, которое, по его распоряжению, рубили в саду*», так что «*дерево <...> с шумом, все возрастая в быстроте, тяжести и ужасе, ринулось сквозь ветви соседних деревьев на него*» [3, т. 6, с. 85]. Гибель происходит в сплетении подробностей — от шума до ветвей. Смертью мужа двоюродной сестры, Писарева, заканчивается кн. 2 — событием, которое пришлось на пасхальные дни, так что на панихиде «*зловеще звучали возгласы священнослужителей, странно сменявшиеся радостно и беззаботно настойчивым Христос воскрес из мертвых*» [3, т. 6, с. 104]. Создается арка, обрамляющая целый раздел повести. События идут своим ходом, и кончина отдельного лица подчиняется их неодолимому чередованию, подчиняющему себе субъективную волю. Вновь рефрен бренности возвращается в кн. 4 как присутствие на похоронах великого князя.

Но все эти повторения рефрена оказываются только введением в ту роковую картину неизбежного ухода из жизни, которую дает гл. 31 кн. 5. Разлука с возлюбленной, Ликой (реальный ее прообраз — Варвара Владимировна Пашенко, дочь врача из Ельца), осмысливается и представляется как уход из жизни. Об отождествлении смерти и разлуки свидетельствует и такая особенность композиции, как, сразу вслед за эпизодом с отказом отца Лики на обращение автора, появление картины, где «*стояло большое кладбище <...> Там только ветер дул — грусть и глушь*» [3, т. 6, с. 207]. Дальнейшее развитие отношений, борьба любви и ревности завершается окончательным разрывом как символическим завершением жизненного цикла. В психоаналитическом истолковании это — борьба комплексов любви (Эроса) и смерти (Танатоса): «В противоборстве Эроса и Танатоса поведение Эроса принуждает до определенного предела силу Смерти служить себе... Зарождается комплекс агрессии» [13, с. 162]. Выйти за пределы такого эгоцентрически замкнутого круга позволяет комплекс родовой необходимости — так называемое Ананке, причем «стоящий у истоков культуры поединок Эроса и Ананке сплошь и рядом приводит к победе необходимости» [13, с. 166]. Таковы же мотивы любви и смерти в обоих иных крупных произведениях Бунина эмигрантского времени — «Митина любовь», «Дело корнета Елагина», где эти мотивы с неизбежностью вводят главную действующую силу — Судьбу.

В заключение приведем новеллу «Богиня разума», где все рассмотренные мотивы представлены наглядно. О значимости произведения свидетельствует уже то, что новелла не только неоднократно переиздавалась при жизни писателя, но им же и перерабатывалась. Предмет повествования — судьба актрисы Терезы Анжелики Обри, назначенной в годы французской революции конца XVIII века играть роль высшего божества в свежесозданном культе, которая через несколько лет, уже при наполеоновском правлении, в результате несчастного случая на сцене была искалечена и остаток жизни провела в нищете и заботе о тяжело больной дочери, умершей через несколько недель после смерти матери. Автор разыскивает могилу Обри, описывая ее жизнь через собственные воспоминания, и соответственно в новелле выделяются две линии повествования: самого писателя, пребывающего в Париже в поисках могилы, и исторических событий, в канве которых дается биография героини. Эти две линии переплетаются, так что их событийные ряды дробятся на фрагменты, которые чередуются в потоке повествования. Создается так называемая спиральная композиция, где оба ряда сходятся в определенный момент. Таким моментом оказывается обнаружение могилы, которое происходит совершенно случайно, после безуспешных поисков: *«Я <...> рассеянно сделал несколько шагов по аллее, потом зачем-то в сторону, среди деревьев, крестов и памятников <...> и вдруг увидел себя как раз перед ее могилой»* [4, с. 83] (подчеркнуто мною — И.Ю.-Р.).

Как видим, роковой случай, неведомая сила приводит автора к искомой цели, а предметы кладбищенской обстановки как бы влекли его по пути. Далее речь идет уже о самой героине, и все поворотные события ее жизни предстают как случаи, связанные с окружающим ее миром вещей. Уже само назначение оказалось неожиданностью, оно *«свалилось <...> как жуткий снег на голову»*, и автор передает переживание героини восклицанием, *«какой неопишутый ужас должен был туманом стоять весь день над полуголой, до костей продрогшей и обще до потери чувств замученной заместительницей Божьей матери!»* [4, с. 85]. В день назначения ее на исполнение упомянутой роли *«накануне лил как из ведра ледяной дождь»*, так что на устроенном празднестве *«давка, говор, крики, смех, остроты, а ноги чавкают по грязи, попадают в лужи, ветер рвет голубую мантию и красную шапочку посиневшей богини, кордебалет тоже стучит зубами в своих вздувающихся от ветра белых рубашечках, забрызганных грязью»* [4, с. 85–86]. И наконец, роковое событие, превратившее героиню в калеку, предстает как знамение, когда *«в присутствии самой императрицы»* подвешенная к потолку рама, *«театральный термин того времени — “Слава”, на которой восседала она, внезапно сорвалось и обрушилось»* [4, с. 86]. Итак, предметное окружение, от тумана до сценической бутафории, сопутствует всей судьбе, определяя ее превратности. И в первых шагах героини на сцене подчеркнуты детали, когда после репетиций *«она надевала грошовое платье и бежала домой, дома же хлебала гороховую похлебку и укладывалась спать в чердачной каморке»* [4, с. 80]. Очень показательны авторские размышления,

рефлексии о характере героини: «Разрушает “старую жизнь” во время революций не презрение народа к ней, а как раз наоборот — острая зависть к ней, жажда ее. А у Обри даже и зависти не было» [4, с. 84]. Говоря отвлеченно, субъектное начало тут отступает на второй план за событийный ряд, созданный объективацией деталей. А в целом фатализм и фетишизм оказываются созвучны требованиям эпической полноте картины мира, нацеленной на тотальность, всеохватность как предельное свойство исторической эпохи, заключающей в себе множество кажущихся самыми незначительными мелочей.

Итак, восходящая еще к натурализму, а через него к более отдаленным стилистическим направлениям традиция критики современности через детализацию картины мира как тщеты и суеты раскрывает в бунинском творчестве новые возможности развития. Обличительные речи времен Аввакума, inferнальные силы мелочей у писателей гоголевского круга обретают новый облик в углубленном изучении деталей, обращающихся в фетиши и управляющих судьбами. Сумма частных подробностей рутины, мелочей быта, деталей обстановки накапливается в критическую массу микромира повседневности, энергия которого неизбежно этот микромир разрушает. Демонизм повседневности, исследованный еще Э. Т. А. Гофманом, теперь предстает как магия самой обычной, привычной обстановки. Ядерная энергия повседневности, запускаемая критической массой подробностей, оборачивается угрозой для самого этого привычного микрокосмоса. Синекдохи отчужденных вещей, ставшие фетишами, отсылают уже не только к охватывающим их цельностям, а к тотальности преходящей исторической эпохи, к необратимому времени. И потому тексты новелл, как отмечалось, сами без начала и без конца, но включены в гипертекст эпохи, указывая на ее завершение.

### Список литературы

1. Бердников Г.П. А.П. Чехов. Идеи и творческие искания. Изд. 2-е, допл. Л.: Худож. литература, 1970. 592 с.
2. Бердников Г.П. Творческие искания Чехова середины восьмидесятых годов // Чехов А.П. В сумерках. М.: Наука, 1986. (Литературные памятники). С. 380–473.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений в 9 т. М.: Худож. литература, 1965–1967.
4. Бунин И.А. Богиня разума // Иван Бунин. Литературное наследство. Т. 84: в 2 кн. Кн. 1. М.: Наука, 1973. С. 78–87.
5. Вайман С.Т. Бальзаковский парадокс. М.: Сов. писатель, 1981. 368 с.
6. Воровский В.В. Литературные наброски // Воровский В.В. Литературная критика / сост. и подготовка текста О.В. Семеновского и И.С. Черноуцана. М.: Худож. литература, 1971. С. 302–310.
7. Горбов Дм.А. Бунин // Литературная энциклопедия / отв.ред. В.М. Фриче. Т. 1. М.: Изд. Коммунистической Академии, 1929. Ст. 615–619.
8. Гречнев В.Я. Категория времени в литературном произведении // Анализ литературного произведения / под ред. Емельянова Л.И. и Иезуитова А.Н. М.: Наука, 1976. С. 126–144.
9. Добин Е.С. Сюжет и действительность. Искусство детали. Л.: Сов. писатель, 1981. 432 с.
10. Ермилов В.В. Драматургия Чехова. М.: Гослитиздат, 1954. 340 с.
11. Котляр Л.В. Примечания // Бунин И.А. Собр. соч. в 9 т. Т. 6. М.: Худ. литература, 1966. С. 324–339.

12. *Кучеровский Н. Г.* И. Бунин и его проза. 1887–1918. Тула: Приокское книжное издательство, 1980. 320 с.
13. *Левчук Л.Т.* Психоанализ: от бессознательного к «усталости от сознания». К.: Вища школа, 1989. 183 с.
14. *Михайлов О.Н.* Примечания // Бунин И.А. Собр. соч. в 9 т. Т. 4. М.: Худож. литература, 1966. С. 449–497.
15. *Михайлов О.Н.* Примечания // Бунин И.А. Собр. соч. в 9 т. Т. 6. М.: Худож. литература, 1966. С. 311–323.
16. *Михайловский Н.К.* Ан.П. Чехов. В сумерках. Очерки и рассказы. СПб., 1887 (Северный вестник, 1887, № 9) // Чехов А.П. В сумерках. М.: Наука, 1986. (Литературные памятники). С. 266–274.
17. *Муромцева-Бунина В.Н.* Жизнь Бунина 1870–1906. Беседы с памятью. М.: Сов. писатель, 1989. 512 с.
18. *Паперный З.С.* Записные книжки Чехова. М.: Сов. писатель, 1976. 392 с.
19. *Паперный З.С.* «Вопреки всем правилам ...». Пьесы и водевили Чехова. М.: Искусство, 1982. 288 с.
20. *Чудакова М.О.* Поэтика Михаила Зощенко. М.: Наука, 1979. 200 с. (Литературоведение и языкознание).
21. *Юдкин-Рипун И.Н.* Перечисления меронимов как дейктическое средство построения мотивной структуры в новеллах И.А. Бунина // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: сб. науч. трудов VI Междунар. конференции. Орел: Картуш, 2022. С. 90–100.

#### Об авторе

Юдкин-Рипун Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины, Национальная Академия Художеств Украины, Киев, Украина; e-mail: [dr.iyudkin@gmail.com](mailto:dr.iyudkin@gmail.com)

**МОТИВ ДОРОГИ / ПУТИ****В «ЛОЛИТЕ» И «ВОЛШЕБНИКЕ» В. НАБОКОВА****К.А. Беглецова, Н.В. Семенова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются реализации мотива дороги / пути в романе В. Набокова «Лолита» и его рассказе «Волшебник». Выявлены и проанализированы ядро мотива и его периферия.

*Ключевые слова:* ядро мотива, периферия мотива, фабульный вариант, фабульный топос, семантический блок.

Множество подходов применяется филологами к изучению природы мотива. В своей работе мы ориентируемся на вероятностный подход, в основе которого лежит дихотомическая природа мотива. Этот подход подразумевает двусоставность семантической структуры мотива: ядро мотива и периферию (оболочку) мотива, состоящую из неограниченного количества фабульных сем [3, с. 17]. Реализация мотива пути у В. Набокова связана с понятиями фабульный вариант, событийные реализации мотива, или события, взятые в фабульно-сюжетных контекстах конкретных нарративов.

В ходе исследования нами выполнен анализ романа В. Набокова «Лолита» и его эскиза «Волшебник» с точки зрения мотива дороги / пути. На основе проведенного исследования определена семантическая структура мотива, которую мы представили в виде вероятностной модели. В результате мы выявили ядро — мотив дороги/пути (инвариант), а также его оболочку, которая показана в виде следующих вариантов: мотив «любовь в экипаже», мотив «мотельная Америка», мотив «дорожная полиция», мотив «дорожные маски», мотив «окончание странствий», мотив рока, мотив пророчества, мотив писательского творчества, мотив похищения ребенка, мотив «путешествие по сказочной стране», мотив преследования, мотив «преследование двойника», мотив «островное существование», мотив «пересечение границы государства», мотив увоза, мотив выбора маршрута.

Диффундирующий мотив «мотельная Америка» в романе «Лолита» представлен рекламным щитом с надписью «Автомобили». Сами мотели — это облик Америки 50-х гг. Диффундирующий мотив рока формируется благодаря такому понятию, как дорожная катастрофа. На дороге происходят судьбоносные повороты в жизни героев, которые предсказывают события, например смерть собаки, повлекшая за собой кончину Шарлотты в романе «Лолита». В «Волшебнике» это дорожное столкновение двух автомобилей, которое наблюдают главный герой и девочка через окно, а затем следует гибель персонажа под колесами грузовика. Мотив дорожной полиции и мотив увоза в «Лолите» взаимопроникают друг в друга в эпизоде первой поездки Гумберта с Лолитой на автомобиле. В «Волшебнике» это сцена ночного визита в гостинице двух полицейских к герою. Мотив дорожных масок проявляется в ситуации, когда

герои «Лолиты» в путешествии разыгрывают перед другими людьми роли отца и дочери, которые путешествуют по стране с целью образования и воспитания. Настоящие роли: Гумберт — водитель, похититель и мучитель, а Лолита — пассажир и жертва.

Опираясь на работу К. Проффера «Ключи к Лолите» [4, с. 5–55], мы выявили интертекстуальные мотивы в романе, формирующие семантический блок дорожных передвижений (мотив «пересечение границы» коррелирует с произведением П. Мериме «Кармен» и романом М. Твена «Приключение Гекльберри Финна»; мотив «похищение ребенка» — с балладой Гете «Король эльфов»; мотив преследования — с трагедией К. Марло «Трагическая история доктора Фауста»; мотив «путешествие по сказочной стране» — с романом Л.Ф. Баума «Удивительный волшебник из страны Оз»). Литературные переключки были обнаружены и в номерах автомобилей, которые мы встречаем в процессе чтения романа (например, отсылка к готическому роману Р. Мэтьюрина «Мельмот Скиталец»). Мотив «преследования двойника» в большей степени проявляется через личность Вильяма Вильсона Э. По, герои которого также гонялись за своими двойниками.

Помимо этого, мы обнаружили, что отношение «предикат–актант» представлено в обоих произведениях в форме события как реализация взаимодействия мотива и действующего лица. Актанты — это действователи в ситуациях дорожного движения (Лолита и Гумберт в «Лолите», главные герои в «Волшебнике»), а предикат — это сама дорога. Одновременно являются актантами и предикатами в романе «придорожники», т. е. случайные люди, с которыми встречаются герои на дороге: это дорожные полицейские или молодые люди, а в форме фабульной реализации — это некая опасность, которая исходит от таких встреч.

Кроме того, мы выделили сильно-вероятностные и слабо-вероятностные фабульные модели. К сильно-вероятностным в «Лолите» мы отнесли запланированную поездку Лолиты с Диком на Аляску и реализуемую Шарлоттой поездку на Очковое озеро. В «Волшебнике» это поездка главного героя за девочкой после смерти матери, путешествие персонажей к морю. К слабо-вероятностным — ложные обещания в романе Гумберта друзьям Шарлотты относительно поездки в Калифорнию или Новую Мексику с Лолитой после возвращения из лагеря «Ку»; желаемую Шарлоттой поездку в Англию с Гумбертом, которая с самого начала обречена на неудачу; мечты главного героя о волшебном острове нимфеток; предлагаемую Гумбертом Лолите поездку с целью возвращения прошлой кочевой жизни. В «Волшебнике» это утопические мечты главного героя о «миниатюрной вилле в слепом саду» со своей наложницей, который уподобляется желанному Гумбертом острову нимфеток, а также планируемая поездка героя с девочкой на юг, за границу, после их воссоединения. Мы выявили и тесную связь мотива пути с другими (увоз, путешествие, преследование, выбор маршрута, мотив «любовь в экипаже» (карете, поезде автомобиле), который обозначил в рассказах Чехова Ю. Щеглов [5, с. 207–240]. В «Ло-

лите» это остановки машины на обочине с эротическими намерениями: «Внутренне обмирая, внутренне изнывая, я смутно увидел впереди сравнительно широкую обочину и с подскоками и покачиванием съехал на траву. Помни, что это ребёнок, помни что это... Не успел автомобиль остановиться, как Лолита так и всплыла в мои объятия...» [1, с. 161].

Нами выявлены фабульные топосы мотива пути в романе: утопические (Мексика — страна резвящихся нимфеток), фикциональные (городок Эльфинстон, озеро Оникс и озеро Эрикс), реальные (названия американских городов).

К «вещным признакам пространства» в романе мы отнесли дорожные карты, путеводители, марки автомобилей («Серый Волк» Крайслера, «Серый Шелк» Шевролета, «Серый Париж» Доджа); придорожные отели («Тополевая Тень», «Привал Зачарованных Охотников»).

Используя метод ретроспекции, мы предсказали маршрут Клэра Куильти с Лолитой (название отеля «Привал Зачарованных Охотников», которое совпало с названием пьесы, где главная героиня должна была играть роль, указывает на то, что автор произведения и человек, встретившийся героям в отеле, одно и то же лицо). Куильти в точности повторяет маршрут Гумберта с Лолитой.

Исследование Д. Циммера [6] помогло нам восстановить все остановки Лолиты и Гумберта в двух поездках по датам, расстояние от одного города до другого. Получился маршрут протяженностью 27 тысяч миль, где 15 городов Новой Англии являются воображаемыми (начало первого путешествия), а остальные имеют реальный топос. Мы попытались выяснить названия путеводителей, которыми пользовались герои. Были выделены две категории путешествующих людей: путешественники и туристы. Лолита и Гумберт отнесены нами к обеим категориям. Помимо этого мы попытались рассмотреть юридическую сторону вопроса о путешествии законного представителя с падчерицей. Оказалось, что в разных штатах имеется свой взгляд на данный вопрос: «Алабама запрещает опекуну менять местожительство подопечного ребенка без разрешения суда; Миннесота <...> предусматривает, что, если родственник принимает на себя защиту и опеку дитяти, не достигшего четырнадцатилетнего возраста, авторитет суда не пускается в ход» [1, с. 204].

Хочется отметить такое свойство пути, как его трудность. Путь обязательно строится по линии возрастающей опасности для героя. Были выделены следующие виды пути при незакрепленности в реальном пространстве начала и конца: свой (влечение героев к девочке-нимфетке) / чужой (похищение Лолиты Куильти, как вынужденные изменения в целях жизни Гумберта Гумберта / окончательный переезд девочки к друзьям матери после свадьбы); видимый (мания героев, их одержимость нимфетками) / невидимый (воображаемый Гумбертом идеальный остров нимфеток/миниатюрная вилла в «Волшебнике», как некая крепость запретной связи, защищающая героев от внешнего мира). «Невидимый» путь Гумберта представлен в романе мотивом «островное существование». Его природу мы рассмотрели детально, прибегая к научным трудам Д. Тресиддера, Р.С. Патке, С. Стефанидесса, С. Басснета. В результате мы уста-

новили, что остров — это не только катализатор желаний и фантазий героя, но и место осуществления запретных сексуальных желаний, стремление уйти от ответственности.

Было установлено, что отмеченность начала и конца пути выражается и изменением статуса персонажей в финале. В романе Лолита — будущая мать и жена, а в начале романа — 12-летний подросток, Гумберт — преступник и убийца, а в начале романа — преподаватель французской литературы. В «Волшебнике» главный герой — мертвец, а в начале повести — пожилой господин с большим влечением к маленькой девочке, главная героиня — сирота, жертва судьбы, в начале повести — жизнерадостная девочка, безоговорочно верящая незнакомцу. Обратившись к реализации инварианта и варианта жизненного пути для Гумберта и Лолиты, мы выяснили, что жизнь отца Гумберта в романе эквивалентна жизни главного героя в дальнейшем. Жизненный путь Лолиты определяет и Шарлотта (она мечтает отправить дочь в пансионат «Св. Алгебра» после ее возвращения из лагеря), и сам Гумберт (или отвезти ее в глушь, или заточить в исправительном заведении). Здесь проявляется мотив «окончание странствий», который преобразуется в мотив пророчества. В «Волшебнике» главный герой сам пытается управлять своей судьбой, но выходит наоборот, из-за чего герой погибает: «...и пленка жизни лопнула» [2, с. 28]. Что касается жизненного пути героини, то в данной повести, как и в «Лолите», за нее все решают другие: сам герой (уехать с пленницей к морю) и мать (жизнь вдали от родного дома и больной матери)

Таким образом, мотив дороги / пути является для двух произведения центральным и смыслообразующим.

### Список литературы

1. *Набоков В.* Лолита. М.: Мартин, 2006. 480 с.
2. *Набоков В.* Волшебник // Звезда. 1991. №3. С. 9-28.
3. *Силантьев И.В.* Мотив в системе художественного повествования. Проблема теории и анализа. Новосибирск: ИДМИ, 2001. 236 с.
4. *Проффер К.* Ключи к «Лолите». СПб.: Симпозиум, 2000. 302 с.
5. *Щеглов Ю.К.* Молодой человек в дряхлеющем мире (Чехов, «Ионыч») // Щеглов Ю.К. Проза. Поэзия. Поэтика. Избранные работы. М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 207-240.
6. *Zimmer, Dieter E.* Lolita, USA // Dieter E. Zimmer 1934–2020 [электронный ресурс]. URL: <http://www.dezimmer.net/LolitaUSA/LoUSpre.htm> (дата обращения 22.05.2023.)

### Об авторах

Беглецова Кристина Андреевна — магистрант 1-го года обучения филологического факультета ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: [kristina.begletsova@inbox.ru](mailto:kristina.begletsova@inbox.ru)

Семенова Нина Васильевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории и теории литературы ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: [ninasemenova@yandex.ru](mailto:ninasemenova@yandex.ru)

## ПОЛИВАЛЕНТНОСТЬ ЗАГЛАВИЯ «АННА И КОМАНДИР» В РОМАНЕ ТИМУРА КИБИРОВА «ГЕНЕРАЛ И ЕГО СЕМЬЯ»

**Н.В. Семенова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Исходя из четырех версий интерпретации заглавия первой главы «Анна и командир» в романе Тимура Кибирова «Генерал и его семья», устанавливаются отношения между субъектами речи и субъектами сознания. Обосновывается возможность прочтения книги Тимура Кибирова не как «семейной саги», а как повествования об отношениях поэтов с властью.

*Ключевые слова:* субъект речи, субъект сознания, роман, заглавие, Тимур Кибиров.

Б.О. Корман, определяя специфику субъектной организации в трех литературных родах, описал вариант, когда в заглавие драмы вынесена речь персонажа; в этом случае сознание героя оказывается максимально приближено к сознанию автора: «В драматическом произведении наибольшей близостью к автору отличается субъект сознания, которому принадлежит текст заглавия» [4, с. 33]. Можно предположить, что это справедливо и для эпического текста.

Так, название романа Владимира Набокова «Смотри на арлекинов!», которое воспроизводит реплику двоюродной бабушки героя, баронессы Бредовой, рожденной Толстой, отражает взгляд на искусство самого писателя:

« — Довольно кукситься! — бывало, восклицала она. — Смотри на арлекинов!

— Каких арлекинов? Где?

— Да везде! Всюду вокруг. Деревья — арлекины. Слова — арлекины. Сложи любые две вещи — остроты, образы, — и вот тебе троица скоморохов. Давай же! Играй! Выдумывай мир! Твори реальность!» [7, с. 106].

Помимо «резко экспрессивных вопросительных и восклицательных форм» [6, с. 71], здесь можно увидеть также «отзвук чужой индивидуальной экспрессии» [1, с. 193] — персонажа и автора.

Вместе с тем не все случаи столь очевидны, и у писателей-постмодернистов заглавие часто представляет осознанную игру с читателем.

В романе Тимура Кибирова «Генерал и его семья» заглавие первой части «Анна и командир» только на первый взгляд продолжает семейную тему (генерал — «командир», а Анна — его дочь). Такое толкование соответствовало бы позиции критиков, объявивших книгу Кибирова «семейной сагой», «авторизованным письмом», «историческим романом» [2].

Здесь следует обратиться к записям Кормана, который утверждал, что в романе «субъект сознания не зафиксирован, субъектная характеристика текста лабильна, подвижна, изменчива. В отрывке текста любого размера (вплоть до отдельного слова), формально принадлежащем одному субъекту, могут сменяться, сочетаться и взаимонакладываться разные сознания [5, с. 528].

Мы будем исходить из того, что критерии определения субъекта речи в романе — лексикон персонажа и автора, изменение значений слова в дискурсе персонажа/персонажей и автора, окказиональное употребление слов, речевые штампы.

Рассматривая заглавие «Анна и командир», следует вспомнить о цитатной роли паронимической аттракции, поскольку, на взгляд филолога, и графически, и фонетически «Анна и командир» прочитывается как «Анна и командор». Само использование паронимической аттракции, по определению, эксплицитно фиксирует сознание автора — это художественный прием. Что касается субъекта речи, то в этом качестве выступает главный герой — генерал Василий Иванович Бочажок. И не важно, что, по Корману, «герой в эпосе говорит о своих практических отношениях с ближайшим бытовым окружением. А об общем говорит повествователь (за героев)» [5, с. 522].

Василий Иванович — не обычный генерал, а поклонник классической музыки и меломан. И свой конфликт с дочерью он осмысляет сквозь призму музыкальных аллюзий (речь идет о либретто оперы Моцарта «Дон Жуан»: «Даже волшебный «Дон Жуан» был отравлен навязчивыми ассоциациями: там-то донна Анна соблазнительно не дала и мстила ему за отца, а эта наоборот» [3, с. 390].

Отказавшись от этой филологической версии в пользу бытовой (конфликт отца и дочери), мы не сможем идентифицировать субъект речи в заглавии. «Художественный, концепированный» автор свою героиню ни разу в романе не называет Анной. Имя «Анна» звучит дважды из уст Левы Блюменбаума:

«Дева Света! Где ты, донна Анна!  
Анна! Анна! — Тишина» [3, с. 302].

В номинации «Анна» здесь подразумевается «донна Анна». Вторично подтверждается таким образом прочтение заглавия «Анна и командир» как «Анна и командор»: стихотворение Блока, которое цитирует Лева, называется «Шаги командора».

Генерал только дважды называет дочь Анной в ситуации, когда «все смешалось в доме Бочажков». «Анна!! Совесть есть у тебя!?» [3, с. 46] И: «Генерал постучал и громко, но старательно бесстрастно произнес:

— Анна, к тебе» [3, с. 52].

Соединение имени «Анна» с отчеством, или фамилией, или фамилией и отчеством встречается разово и имеет официальный характер или сигнализирует дистанцию по отношению к собеседнику. «Анной Васильевной» называет героиню навязчивый поклонник Барановский. Имитирует первичный речевой жанр анкеты автор, представляя героиню: «Анна Васильевна Бочажок, год рождения 1954-й» [3, с. 26] и так далее. Штамп «идеологическая червоточина <...> Анны Бочажок» [3, с. 99] характеризует другой субъект сознания — работника идеологического фронта, возможно, замполита Пилипенко в романе.

Частотное же именование — «Анечка» (325 раз); «Аня» (112); редко встречаются «Ань» и «Анька» (и то и другое 13 раз); другие именования («Ан-

ка», «Анюта», «Нюрка») единичны. Именование «командир» принадлежит, вне сомнения, автору.

Рассогласованность субъекта речи и субъекта сознания в заглавии «Анна и генерал» заставляет выдвинуть еще одну версию: Анна — это Анна Ахматова, а один из сюжетов, включенный в «роман воспитания» героини Анечки поэтессой Анной Ахматовой, — это отношения генерала с поэтессой Анной Ахматовой («роман воспитания» маркирован цитатой: «...воспитанием и отчасти обучением Анечки занялась Анна Андреевна Ахматова») [3, с. 119].

«К беде» привел Анечку слишком буквально воспринятый ахматовский миф: «Для нее ведь тогда существовали только те мужчины, у которых можно было при случае спросить: «Тебе покорной? Ты сошел с ума?» [3, с. 270].

Попытка строить свою жизнь в соответствии с чужим биографическим мифом подтверждается еще одной строкой из Ахматовой: «Все ведь «бражники здесь, блудницы», а ее от алкоголя тошнит, а секс этот ваш хваленый кажется каким-то смешным и глупым. Но она это тщательно и искусно скрывает... *No-lesse oblige!*» [3, с. 59].

Для Василия же Иваныча знакомство с Ахматовой, начавшееся статьей в Большой советской энциклопедии, поначалу никакой опасности не предвещало. Больше того, «подлил этого яда в протянутый неразумной дочерью смертельный фиал» сам генерал. Достал «Избранное» Ахматовой, «нещадно переплати[в]», а том «Библиотеки поэта» выменял за трилогию Дюма-отца, собрание сочинений Горького и «страшно дефицитную книгу о половой жизни «Три влечения» [3, с. 99].

Это уже потом, оглядываясь назад, понимает генерал: «А все она, Ахматова эта, всё с нее, гадины, началось» [3, с. 20]. И тут же на страницах романа творится параллельный пушкинскому биографический миф. «Ты у нас никогда не виноват» (говорит генерал сыну). «Пушкин, наверное, виноват.

Может быть, и Пушкин, а уж Ахматова — вне всякого сомнения!

Тут я вынужден согласиться — без нее не обошлось.

О Муза плача!») [3, с. 25].

И далее: «Пора уже, видимо, объяснить ту роковую роль, которую эта прекраснейшая из муз играла, и то большое значение, которое это шальное исчадие ночи белой имело, к ужасу и гневу генерала, в судьбе семьи Бочажков» [3, с. 26].

В восприятии генерала цветаевского «шального исчадия ночи белой» уже мало, Ахматова видится Василию Ивановичу во главе шабаша. «Вон они мятутся перед его воспаленным внутренним взором, мерзкие, наглые, кривляющиеся, все эти стилиаги и живаги, патлатые жуки в мерзких жабо, литературные власовцы и солженицины, вон они сосут свои разноцветные коктейли из трубочек и пляшут, пляшут в круге бесконечном, извиваются похабно со своими порнографическими тунеядками, дергаются под вой саксофонов, под пронзительный визг рогатых электрогитар и людоедский грохот барабанов, окружая

пьедестал, на котором высится она, окаянная полумонахиня-полублудница, разоблаченная, но не обезвреженная товарищем Ждановым.

Et Satan conduit le bal!

Что в переводе означает — Сатана там правит бал!

И слышит Василий Иванович, как эта Сатана в юбке (узкой-узкой, чтоб казаться еще стройней и бесстыжей) и в окаменевшей ложноклассической шали, и с красным розаном в inferнальных волосах хохочет, как Фантомас, и говорит, измываясь надо всем, что есть святого в нашей жизни, над всем, что нам дорого:

Принесите-ка мне, звери, ваших детушек,

Я сегодня их за ужином скушаю!

И в смятении генерал думает: «Да это же никакая не Ахматова!»

Так точно, товарищ генерал!

Никакая не Ахматова!

Это — Корней Иванович. Вы же сами Анечке читали.

А с Ахматовой этой вы совсем уже сбрендили.

При чем тут, спрашивается, она?

Нет, я с нее вины не снимаю, но все-таки, Василий Иванович?

Ну не беременеют барышни от мертвых поэтесс! Понимаете?

Даже от бессмертных» [3, с. 40].

И потом, после получения письма, где дочь сообщала о своем решении эмигрировать с мужем в Израиль, во всем винит Василий Иванович Ахматову: «...многое, конечно, объяснялось тлетворным влиянием Ахматовой, Блюменбаума и «Голоса Америки» [3, с. 602]. Жалееет он даже о том, что в свое время не оказалась Анечка на БАМе: «Там бы уж тебе не до Ахматовой твоей горбоносой было бы!» [3, с. 552]. И финальная расправа над Ахматовой завершает сюжет: «Портреты Ахматовой он сразу по получении страшного письма сорвал со стены и изодрал на клочки, а заодно уж и Степкиных Жуков, но прямоугольные следы вражеских изображений на старых, клеенных еще Травиатой Захаровой обоях наглядно изображали ту неисцелимую порчу и всепроникающую заразу, которая погубила такую простую и хорошую жизнь в этих стенах» [3, с. 549].

В данном случае и субъект речи, и субъект сознания — автор, именно ему приходит в голову столкнуться в поединке комдива и поэтессу.

Еще одна возможная интерпретация заглавия: «Анна и командир» — это Анна Ахматова и советская власть («Верховный главнокомандующий» в романе).

Отношения Анны Ахматовой и власти только обозначены: упоминается «полумонахиня-полублудница» из доклада Жданова, сделанного по постановлению ЦК ВКП(б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград». Журналы эти публиковали произведения «пасквилянта» Зоценко и стихи Ахматовой.

О Жданове упоминает библиотечарша Римма Геннадиевна в разговоре с Анечкой:

— Ну как можно сказать про что... (речь идет о «Реквиеме» Ахматовой — Н.С.) Про что? Ну если очень грубо и приблизительно — про сталинские репрессии. У нее ведь мужа расстреляли и сына посадили. Представляешь? И саму мучили.

— Пытали? — ужаснулась Анечка.

— Можно сказать, пытали. Не печатали, травили, Жданов оскорблял. Такой был тоже сталинский прихвостень и палач. Постановление было о ней и Зощенко. Ужасное» [3, с. 95].

Рассказанный Ленкой Дроновым армейский анекдот про то, «может ли один солдат шагнуть в ногу, а вся рота не в ногу?», имеет неожиданное разрешение: «Может! В том случае если этот солдат один из всего подразделения по команде «Шагом марш!» начал движение, как положено, с левой ноги, а все остальные раздолбай — с правой!» [3, с. 106].

От анекдота автор переходит к постановке главного вопроса в романе: «Не в том дело, кого больше, а кто действует в строгом соответствии с приказом командира <...>

И кто ж у вас командир, товарищ генерал?

Брежнев, что ли?

Или покойный генералиссимус из адовых глубин подает вам команды?

Или, может, Маркс — Энгельс — Ленин?» [3, с. 106].

В языке советской и постсоветской эпохи, понятном посвященным, идеологема «Маркс — Энгельс — Ленин» стала обозначением советской власти.

При таком толковании заглавия «Анна и командир» субъект речи и субъект сознания совпадают. «Командир» контекстуально — советская власть, использование прописной буквы маркирует изменение значения слова в особом контексте — субъект письменной речи, следовательно, автор. Что касается субъекта сознания, то здесь, по Корману, его можно отграничить, «если выйти за пределы субъектного опосредования авторского сознания» [5, с. 526]. В романе это подлинные документы, подтверждающие деяния советской власти.

Можно подвести итоги. Полное или частичное соответствие субъектов речи и субъектов сознания встречается во всех рассмотренных версиях, кроме одной, казалось бы, самой очевидной и лежащей на поверхности: «Анна и командир» — это не об отношениях главных героев, генерала и его дочери. И если в центре первого романа Тимура Кибирова «Лада, или Радость» не Александра Егоровна с Ладой, а русская поэзия, то и в романе «Генерал и его семья» герои — не генерал с дочерью, а поэты в их отношениях с властью.

### Список литературы

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. 732 с.
2. Елина Е.Г. Жанровые модификации и «поиски жанра» в романе Тимура Кибирова «Генерал и его семья» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2022. Т. 22, вып. 2. С. 192-198.
3. Кибиров Т. Генерал и его семья: исторический роман. М.: Индивидуум, 2020. 624 с.

4. *Корман Б.О.* Автор и субъектная организация текста // Образцы изучения лирики: Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1997. С. 24-31.
5. *Корман Б.О.* Приложение 1. Наброски, записи, конспекты, планы // Корман Б.О. Избранные труды. Теория литературы. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. 552 с.
6. *Корман Б.О.* Субъектная структура стихотворения Баратынского «Последний поэт» // Корман Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1992. С. 68-84.
7. *Набоков В.* Собрание сочинений американского периода: в 5 т. Т. 5. СПб.: Симпозиум, 1999. 704 с.

**Об авторе:**

Семенова Нина Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории и теории литературы Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: [ninasemenova@yandex.ru](mailto:ninasemenova@yandex.ru)

## ФИГУРА АНАЛЕПСИСА В РОМАНЕ А. ПЕЛЕВИНА «ПОКРОВ-17»

**В.А. Близнюк**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматривается постмодернистский роман А. Пелевина «Покров-17», который характеризуется сложной нарративной структурой, образуемой системой встроенных повествований и параллельно разворачивающихся отдельных нарративных линий, а также жанровым эклектизмом. Анализируются включенные в роман документальные вставки, которые представлены первичными речевыми жанрами протокола, допроса, отчета, доклада, дневника эксперимента, приказа и т. д. Все вставные жанры находятся в «прошедшем» по отношению к основной нарративной линии и мотивируют ввод нарративной фигуры аналепсиса метадиегетическим нарративом; аналепсисы в романе не только участвуют в построении нарратива, но и формируют нарративную интригу постмодернистского детектива с элементами научной фантастики.

*Ключевые слова:* аналепсис, нарратив, первичные речевые жанры, нарративная мотивировка, постмодернизм, детектив.

Постмодернистский роман А. Пелевина «Покров-17» характеризуется сложной нарративной структурой, образуемой системой встроенных повествований и параллельно разворачивающихся отдельных нарративных линий. В нашем исследовании мы задались целью показать специфику нарративной и жанровой стратегии романа, так как основной проблемой исследования видим определение функций нарративной фигуры аналепсиса в этом произведении.

Для начала кратко опишем сюжет романа А. Пелевина «Покров-17». Из-за загадочных событий, происшедших во время Великой Отечественной войны в поселке Недельный, в 1981 г. на том же месте возникла полностью засекреченная зона, давшая название роману. На территории этой зоны располагается научно-исследовательский институт, который занимается как изучением, так и контролем аномальных явлений, происходящих здесь и потенциально опасных для внешнего мира. Осенью 1993 г. журналист и писатель Андрей Тихонов получает задание написать репортаж об этой местности и отправляется собирать материал для расследования в близлежащие поселения, однако ввиду странных обстоятельств он оказывается внутри засекреченной зоны «Покров-17» и пытается оттуда выбраться. В финале Тихонов приближается к разгадке тайны Покрова-17: он понимает, что попал сюда не случайно и лишь в его силах уничтожить Покров-17 и зло, которое порождает эта местность.

Ж. Женетт выделяет две категории художественного времени — время истории и время повествования [2, с. 72]. Первую по-другому в современной нарратологии называют диегетическое время, то есть время излагаемых событий. По замечанию А.Е. Ефименко, оно может включать от одной до трех временных граммем: «настоящее», «прошедшее», «будущее» персонажей [1, с. 37-38]. Чтобы охарактеризовать нарративную стратегию романа А. Пелевина, мы

определили внутридигетические темпоральные отношения между этими тремя временными граммемами.

В композиции наррации романа вслед за каждым блоком эпизодов, состоящим из диалогических и недиалогических сцен и развертывающимся в «настоящем персонажей», следует вставная конструкция из «прошедшего персонажей» или «будущего персонажей», представленная тем или иным речевым жанром. Наррация романа А. Пелевина «Покров-17» построена как многоплановая цепь эпизодов, которая формирует четыре параллельные линии нарративной истории.

В «настоящем персонажей» разворачивается первая, или основная, нарративная линия, события которой территориально разворачиваются в закрытом административно-территориальном образовании Покров-17 в Калужской области с 21 сентября по 4 октября 1993 г. Повествование на первом нарративном уровне ведется от лица главного героя Андрея Тихонова и представляет собой внутренний монолог, рассказ в форме потока сознания о текущих событиях.

К «настоящему персонажей» в романе А. Пелевина добавляется еще одна грамма — «прошедшее персонажей», представленная двумя параллельно разворачивающимися нарративными линиями. Вторая, или, как мы ее назвали, документальная нарративная линия в «прошедшем персонажей», — это линия из вставных первичных речевых жанров, в которых повествование ведется от лица героев истории.

Третья нарративная линия также разворачивается в «прошедшем персонажей», однако читатель узнает об этом позднее: роман Андрея Тихонова «На Калужский большак» оказывается неосознаваемым героем-автором воспоминанием. Повествование, соответственно, ведется от лица автора романа Андрея Тихонова.

Грамма «будущее персонажей» актуализируется на четвертом нарративном уровне: эта нарративная линия представляет собой историю мальчика Саши и его дедушки Василия Георгиевича Селиванова (главный герой «невыдуманного» романа Андрея Тихонова «На Калужский большак»). Она начинается 21 сентября 1993 г. и заканчивается 9 мая 2019 г. Повествование в четвертой нарративной линии ведется от безличного нарратора.

Наше внимание было направлено на многочисленные включенные в роман документальные вставки, которые представлены первичными речевыми жанрами протокола, допроса, отчета, доклада, дневника эксперимента, приказа и т. д. Все вставные жанры находятся в «прошедшем» (по отношению к основной нарративной линии), являются аналепсисами.

Аналепсис — это нарративная фигура «оглядывания назад» [5, с. 120], употребляемая в наррации многочисленных художественных произведений. Термин «аналепсис» введен в теоретическую нарратологию в 1972 г. Ж. Жеттом в исследовании «Повествовательный дискурс». В российской нарратологии наиболее исчерпывающе фигура аналепсиса, ее типы, мотивировки и функции описывается в диссертации А.Е. Ефименко «Фигура аналепсиса и по-

рождение наррации» [1]. В нашем исследовании мы опираемся на его классификацию мотивировок, обеспечивающих ввод этой нарративной фигуры в художественный текст.

Итак, особенностью аналепсисов в романе А. Пелевина является то, что их ввод в наррацию мотивируется, в терминологии А.Е. Ефименко, метадиегетическим нарративом [1, с. 132-140]. Метадиегетический нарратив — это нарратив в нарративе, «повествования, осуществляемые тем или иным персонажем» [1, с. 138]. Особенностью метадиегетического нарратива является то, что рассказ может быть дан не только в речи персонажа, но и в виде всех возможных вставных первичных речевых жанров. Так, в романе А. Пелевина мы найдем много примеров, когда аналепсис мотивирован письменным или печатным, т.е. неустным, нарративом.

Мотивировки вводом в наррацию письменного метадиегетического нарратива в романе сочетаются с другими мотивировками. Как отмечает А.Е. Ефименко, «мотивировки по самой своей природе являются синтагматическими категориями: они непременно подразумевают, что в тексте некий член А вызывает в тексте появление члена В — или сразу после А, или на некотором текстовом расстоянии от него» [3, с. 301].

Продемонстрируем на примере первого вставного документа механизм ввода аналепсиса в наррацию романа. После эпизода, в котором Андрей Тихонов впервые сталкивается с наступлением «абсолютной темноты», с «Черным Покровом», как эту аномалию называют местные, основная нарративная линия прерывается «документальной». В диегесис вводится документ №1 (Д1), озаглавленный «Из материалов к пособию по экспериментам в условиях абсолютного поглощения светового потока», также в заголовочно-финальном комплексе указано учреждение, внутри которого был создан документ («Научно-исследовательский институт аномальных световых явлений ЗАТО «Покров-17»»), а также фамилия составителя, его должность и дата написания («Зав. архивом НИИ аномальных световых явлений Старший научный сотрудник ГОНЧАРОВ И.И. 25.07.1988»). После документального фрагмента повествование вновь возвращается в «настоящее» и главный герой не понимает, что с ним произошло, каковы причины появления «абсолютной темноты», ее особенности для него остаются невыясненными.

Однако читатель по воле нарратора знакомится с документом, представляющим собой первичный речевой жанр пособия. Пособие по экспериментам — это первичный речевой жанр учебно-методической литературы, представляющий собой практические рекомендации к научной работе в условиях эксперимента. Материалы к пособию включают теоретическую часть, с которой исследователю необходимо ознакомиться, прежде чем приступить к эксперименту. Содержательно этот документ объясняет читателю с научной точки зрения (разумеется, «научной» в мире романа) явление абсолютного поглощения светового потока (АПСП), его основные признаки, причины возникновения

(неизвестны), историю возникновения аномального явления на территории «Покрова».

Д1, как и все документальные вставки, — это аналепсис. Охарактеризуем его: это аналепсис-пауза среднего размера, акториальный (т.к. указан автор документа — Гончаров И.И.), сочетающий сингулятивный (раздел «ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АПСП НА ТЕРРИТОРИИ ЗАТО «ПОКРОВ-17») и итеративный (разделы о признаках, причинах возникновения и связи с Объектом-1 АПСП) типы, дальний, внешний частичный.

У аналепсиса, представленного Д1, есть две мотивировки ввода в нарратив. Первая — это диегетическая мотивировка аналепсиса вводом письменного метадиегетического нарратива. Эту мотивировку можно назвать формальной, так как именно форма — вставной текст, письменный документ о «прошедшем персонажей» — мотивирует ввод аналепсиса. Вторая мотивировка располагается на основном уровне нарратива. Наррационный блок А («Приезд Тихонова в Покров-17, три убийства и встреча с Капитаном») состоит из нескольких сцен, одна из которых — диалогическая сцена, в которой Тихонов и Капитан едут в научно-исследовательский институт. Во время этой сцены главный герой впервые переживает Черный Покров, и это событие выступает диегетической мотивировкой, вводом референта-события для последующего включения в нарратив аналептического компонента Д1.

Из вставного документа №1 (Д1) читатель узнает важные для истории подробности — не только о явлении абсолютного поглощения светового потока (АПСП) — хаотически наступающей временной темноте, которая способна поглощать свет и звуки, но и об образовании «Покрова-17» как закрытой засекреченной территории с исследовательским институтом.

Использование в романе документальных текстов в качестве вставных не случайно. Документ и художественное произведение подразумевают разные режимы восприятия текста, то есть разные модусы прочтения, отсылают к разным навыкам понимания и задают разные режимы читательской и авторской идентичности. Установка на фактуальность, а также определенные трафареты, устойчивые формы словесного овладения действительностью того или иного документального жанра формируют определенные жанровые ожидания у читателя: читатель понимает, что документам можно безоговорочно доверять. Это становится особенно важным в научно-фантастическом тексте А. Пелевина, так как произведения этого жанра стремятся к обоснованию фантастического как реального.

Главная функция документальных вставок в романе — нарративообразующая. В романе повествование организуется всеведущим вездесущим нарратором, который выходит за рамки определенной пространственной и временной точки зрения. За счет специфической модели построения нарратива с включением в нее отдельной линии, состоящей из первичных речевых жанров, мотивирующих ввод аналепсиса, нарратор ставит и читателя в положение всеведущего наблюдателя. В романе «Покров-17», таким образом, центральные отно-

шения — отношения нарратор-читатель, так как активность нарратора заключается в том, чтобы создать нарративную интригу, сначала «запутать», а затем «распутать» сюжет и привлечь читателя к ведущемуся в книге расследованию. Активность читателя определяется его готовностью к разгадыванию.

Нарративная интрига чрезвычайно важна в жанровой стратегии произведения. В жанровом отношении роман А. Пелевина «Покров-17» — открытая множеству различных жанровых кодов структура. В качестве магистральной жанровой парадигмы, на наш взгляд, используется детективная парадигма. Также в романе присутствует особая, заданная детективным жанром так называемая «уликовая» парадигма (К. Гинзбург) — специфический познавательный метод, позволяющей реконструировать представление о предположительном, интуитивном целом на основании определенных «улик», «признаков», «косвенных данных». «Уликовая» парадигма реализуется в романе на метадиегетическом уровне в виде вставных первичных речевых жанров — многочисленных документов, которые нарратор адресует читателю.

Детективная канва — это основа сюжета, но она строится на фантастическом допущении. Важная презумпция классического детектива — презумпция познаваемости, которая позволяет читателю быть уверенным в том, что сюжетная и эмоциональная напряженность разрешатся к концу повествования понятным способом. Центральная тайна романа А. Пелевина «Покров-17» снимается не с помощью детективной жанровой модели — она не способна объяснить фантастическое в произведении, а с помощью научно-фантастических жанровых стратегий, допускающих использование реально существующих в науке теорий, идей и образов в художественных целях.

Чтобы объяснить аномалии Покрова-17, в роман вводится научная идея из области квантовой физики, способная связать реальность и фантастику, факт и вымысел. Физик Фрэнсис Эверетт предложил концепцию о множественности миров. В основе концепции Эверетта лежит допущение, что различные возможные результаты измерений соответствуют различным мирам, и каждый раз, когда результаты измерений расходятся, происходит ветвление истории вселенной, при этом количество новых развилок совпадает с количеством возможных результатов. Любой возможный исход ситуации реализуется в альтернативных проекциях.

Граница между мирами в романе не пространственная, а временная. Вследствие «сильнейшего сопряжения боли, страха и смерти в одной конкретной точке времени и пространства, которое называют Объектом» [4, с. 268], образовался новый мир — параллельная физическая реальность, как бы аномально застывшая во времени и порождающая необъяснимые явления. Селиванов-Тихонов ввиду странных обстоятельств переместился из одного мира в другой (день смерти Селиванова — день рождения Тихонова — день образования Покрова-17). После того как в финале романа миропорядок восстанавливается, параллельный мир перестает существовать, равно как перестает существовать и победивший страх смерти Селиванов-Тихонов.

Постмодернистская игра с маркерами различных жанров позволяет А. Пелевину осуществить уникальное жанровое решение и создать, по выражению Ц. Тодорова, «собственный жанр» [4, с. 36].

Таким образом, фигура аналепсиса — это сильный нарративопорождающий прием, «двигающий» сюжет. Аналепсисы в романе А. Пелевина «Покров-17», мотивированные документальными первичными речевыми жанрами (метадиегетическим нарративом), не только участвуют в построении нарратива, но и за счет жанровой информации формируют определенные жанровые ожидания; адресуются читателю для корректного воссоздания причинно-следственных цепочек, составляющих историю; участвуют в формировании нарративной интриги постмодернистского детектива с элементами научной фантастики.

### Список литературы

1. Ефименко А.Е. Фигура аналепсиса и порождение наррации: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. М., 2022. 239 с.
2. Женетт Ж. Повествовательный дискурс // Женетт Ж. Фигуры. Т. 2. / пер. с франц. М.: Изд. им. Сабашниковых, 1998. С. 60-280.
3. Пелевин А. Покров-17. М.: ИД «Городец», 2021. 304 с. (Книжная полка Вадима Левенталя)
4. Тодоров Цв. Введение в фантастическую литературу / пер. с фр. Б. Нарумова. М.: Дом интеллект. кн., 1999. 143 с.
5. Тюпа В.И. Лекции по неклассической нарратологии. Torun, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2018. 194 с.

### Об авторе

Близнюк Вероника Александровна — магистрант 1 года обучения направления подготовки «Филология», профиль «Отечественная филология в междисциплинарном контексте», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: veronika.bliz@mail.ru.

# МИР ДЕТСТВА В ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ

---

## МИР ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ П.И ЧАЙКОВСКОГО И Н.А РИМСКОГО-КОРСАКОВА

**А.К. Кравченко, Н.Р. Скребнева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье раскрываются художественные особенности произведений П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова, посвященных теме и образам детства. Творчество композиторов рассматривается с точки зрения характерных черт композиторского стиля при воплощении «детской темы». Проанализировано значение «детского» репертуара для развития музыкальных навыков детей.

**Ключевые слова:** *«детский альбом», детство, музыка XIX века, образы детства, оперная музыка, программность, русская музыка, сказка, фортепианная музыка*

Детство — благоприятный и весьма ответственный этап в художественно-творческом развитии личности. Запас эстетических впечатлений, полученных ребенком в раннем возрасте, как считает З.И. Гладких, невосполним на последующих этапах его жизненного пути [1]. Поэтому тема детства в искусстве — одна из интереснейших тем мировой музыкальной культуры. К ней обращались русские и зарубежные композиторы: Й. Гайдн (симфония «Детская»), Р. Шуман (фортепианный цикл «Альбом для юношества»), К. Орф (собрание пьес «Музыка для детей»), М. Мусоргский (цикл «Детская»), А. Гречанинов (цикл «Бусинки»), Г. Свиридов (цикл «Детский альбом»).

Наиболее полно мир детства и «детские» образы воплотили в своем творчестве русские композиторы XIX в. П.И. Чайковский и Н.А. Римский-Корсаков. Музыка Чайковского и Римского-Корсакова охватывает широкий круг жанров, раскрывающих глубинные психологические процессы человеческой души посредством остродраматических внутренних столкновений. В их творчестве наблюдается две тенденции: это создание произведений для детей и о детях. В первом случае произведения сочинялись для начинающих музыкантов, они были предназначены для исполнения, доступны для восприятия; во втором —

произведения были более трудны, но важна их «детская» направленность как попытка взглянуть на мир ребенка глазами взрослого.

С повышением внимания к данной теме связано появление и оформление жанра «Детский альбом». «Детский альбом» Чайковского представляет собой цикл пьес для фортепиано, в котором раскрывается многообразие жизни ребенка, рассказывается об особых моментах, трогающих его сердце. Этот сборник пьес стал первым подобным произведением в музыкальной культуре России, т.е. произведением для детей и о детях. Позднее этот цикл вошел в золотой фонд сочинений, написанных специально для детей. Это не просто сборник — это целый мир, волшебная страна детства, пересказанная в звуках.

К мысли написать сборник небольших пьес специально для детей Чайковского натолкнуло два фактора: во-первых, пример Роберта Шумана с его «Альбомом для юношества» — Петр Ильич тоже хотел написать цикл простых пьес, которые смогли бы свободно исполнять дети; во-вторых, общение Чайковского со своими племянниками: композитор очень тепло относился к детям своей сестры, часто навещал их, рассказывал разные истории про свои путешествия, играл им на фортепиано и сам с интересом слушал их рассказы. Он тонко понимал детей, вникал в мир их детских игр, танцев, фантазий и грез.

В цикл входят произведения: «Утренняя молитва», «Зимнее утро», «Игра в лошадки», «Мама», «Марш деревянных солдатиков», «Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Вальс», «Новая кукла», «Мазурка», «Русская песня», «Мужик на гармонике играет», «Камаринская», «Полька», «Итальянская песенка», «Старинная французская песенка», «Немецкая песенка», «Неаполитанская песенка», «Нянина сказка», «Баба-Яга», «Сладкая греза», «Песня жаворонка», «Шарманщик поет», «В церкви».

Программное содержание сборника построено в определенной последовательности: утро, день и вечер. Кроме того, в цикле просматривается сразу несколько сюжетных линий. Первая сюжетная линия раскрывает перед слушателями образы пробуждения ребенка и начало дня. Пьеса «Игра в лошадки» открывает сюжетную линию игрушек и детской комнаты; сюда же относятся пьесы «Марш деревянных солдатиков», «Кукла», «Болезнь куклы», «Новая кукла». Еще одна сюжетная линия связана с народной темой — ее можно даже назвать своеобразной «русской сюитой»: «Русская песня», «Камаринская», «Мужик на гармошке играет». Следующая сюжетная линия связана с впечатлениями от посещения композитором разных стран: «Немецкая песенка», «Итальянская песенка», «Старинная французская песенка». Это как бы рассказы, зарисовки о том, что композитор увидел во время своего путешествия. Не обошлось в «Детском альбоме» и без сказок, их тут две («Нянина сказка» и «Баба-Яга»). А вместе с пьесой «Сладкая греза» они образуют сказочно-мечтательную линию, которую дополняет пьеса «Песня жаворонка». Можно сказать, что это не просто 24 миниатюры, это 24 часа из жизни ребенка. Это удивительное по своему замыслу и воплощению произведение, которое заслуженно входит в золотой фонд мировой музыкальной литературы для детей.

Сегодня пьесы из «Детского альбома» Чайковского входят в содержание педагогического репертуара начинающих исполнителей. С методической точки зрения цикл прекрасно подходит для освоения и развития технических навыков младших школьников, в то же время раскрывает специфический мир ребенка, отличающийся наивностью, любопытством, свежестью восприятия («Нянина сказка», «Болезнь куклы»). Маленькие пианисты знают и любят пьесы из «Детского альбома», воспринимают и играют каждую пьесу как часть их доступного детского мира [2, с. 112]. Поэтому «Детский альбом» Чайковского — это не только сборник детских пьес, посвященный любимому племяннику. Это калейдоскоп ярких образов, целый ряд живых впечатлений самого композитора, а также детских эмоций, которые он смог очень точно передать в музыке.

В творчестве Чайковского выделяются и более сложные и масштабные произведения, но доступные для детей в плане восприятия ярких образов (музыка из балетов «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Спящая красавица»). Конечно, в балетах доминирует лирическая линия, однако сам колорит сказки нередко ассоциируется именно с детством. А в данных образцах этот эффект усиливается и включением детских персонажей в основную канву сюжета (Клара, Фриц из «Щелкунчика»).

Еще одним русским композитором, который писал музыку для детей, по праву считается Н.А. Римский-Корсаков. Творчество Римского-Корсакова в контексте данной темы имеет иные особенности. Большая часть его произведений написана на сказочные сюжеты. Не случайно его называют композитором-сказочником. Он признавался: «Для меня мир народных преданий, сказок, былин, мир сказок А.С. Пушкина до конца жизни останется неисчерпаемым источником вдохновения». Произведения композитора роднит с «детским миром» сказочная основа, присущая его операм («Снегурочка», «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Золотой петушок»).

Из всех сказочных сочинений композитора «Сказка о царе Салтане» считается наиболее чистым олицетворением данного жанра, «без примеси языческой обрядовости, черт былинного или лирического жанра». Написана она Римским-Корсаковым к 100-летию юбилею А.С. Пушкина в 1899 г. Опера «Сказка о царе Салтане» — одно из наиболее солнечных произведений оперной литературы. Это последняя светлая сказка Римского-Корсакова, в которой сатира хоть и видна, но не выступает на первый план. Для маленьких исполнителей сегодня существует множество упрощенных переложений, например для исполнения на фортепиано в 4 руки. Ведь именно непосредственное музицирование является одним из мощных факторов музыкального и общего развития ребенка. В связи с этим произведения Римского-Корсакова, как и произведения Чайковского, представляют собой отличный материал для развития технических навыков детей и могут быть включены в педагогический репертуар начинающих исполнителей.

В творчестве обоих композиторов можно выделить общие черты художественного стиля при воплощении детских образов. Это, во-первых, программ-

ность — ввиду того, что сочинения имеют яркие образные названия («Мама», «Сладкая греза» из «Детского альбома» Чайковского; «Сцена таяния» из оперы «Снегурочка»; «Окиан-море синее» и «Колыбельная Волховы» из оперы «Садко» Римского-Корсакова). Во-вторых, народная основа произведений, соотносящаяся с наивным детским представлением о мире (в сцену проводов Масленицы Римский-Корсаков помещает подлинную народную песню «Веселенько тебя встречать-привечать»; реплика «Ой, честная масленица» близка языческим напевам). Также в творчестве этих композиторов особое внимание уделяется сказке. Именно сказочные сюжеты занимают немалое место в их творческом наследии («Баба-яга» Чайковского; «Шехерезада» Римского-Корсакова). Народные песни, находясь в контексте оперного содержания, обрабатываются композитором в авторском ключе: ясная четкая структура, повторность звеньев мотивов, введение инструментальной орнаментики в мелодии раскрывают фольклорный материал по-новому [6].

Еще одной особенностью творчества Чайковского и Римского-Корсакова является то, что в их произведениях нередко встречается воплощение картин природы, которые особенно чутко воспринимаются человеком в детстве, когда он только начинает познавать мир («Зимнее утро», «Песня жаворонка» из «Детского альбома» Чайковского; «Хор цветов» из оперы «Снегурочка» Римского-Корсакова и др.). Еще одной общей чертой стиля композиторов является отражение внутренних переживаний ребенка («Болезнь куклы», «Похороны куклы» Чайковского). Так, в пьесе «Болезнь куклы» из «Детского альбома» — образ расстроенной девочки, убаюкивающей и утешающей заболевшую куклу, вполне доступен для эмоционально-образного восприятия детей. Тихая и грустная мелодия пьесы передает печаль девочки: мы слышим жалобные интонации заболевшей куклы, как будто ее вздохи и стоны [3, с. 1]. «Детскость», наивность, чистота переживаний характеризует и персонажей сказочного мира Римского-Корсакова (арияетта Снегурочки «Как больно здесь» из оперы «Снегурочка»).

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что произведения Чайковского и Римского-Корсакова являются одним из достояний великой русской культуры, которой присущи гуманизм, вера в лучшее, доброта, верность, смелость, то, что люди стремятся непременно сохранить и воспитать в подрастающем поколении. В то же время знакомство детей с «детским» творчеством данных композиторов является одним из условий развития музыкальной культуры, музыкальной грамотности и технических навыков начинающих исполнителей [5; 6]. Неоценимо значение музыки Чайковского и Римского-Корсакова и в аспекте творческого развития детей в целом. Завораживающие мелодии, причудливые гармонии, фольклорная основа сочинений, образность, яркость сюжетов и характеров персонажей — всё это оказывает огромное влияние на воображение маленьких исполнителей и слушателей. При восприятии данных произведений дети учатся понимать значение средств музыкальной выразительности для создания того или иного образа.

**Список литературы**

1. *Гладких З.И.* Роль детских впечатлений в художественном творчестве // Искусство в начальной школе: опыт, проблемы, перспективы: материалы региональной научно-практической конференции, Курск, 26–27 сентября 2001 г. / под ред. М.Л. Космовской (отв. ред.), З.И. Гладких, Е.Н. Кирносовой. Курск: Курск. гос. ун-т, 2001. С. 21–36.
2. *Кешуан Л.* «Детский альбом» П.И. Чайковского и его музыкальный контекст // Университетский научный журнал. 2023. № 76. С. 110–116.
3. *Королева А.В.* Фольклор в операх Н.А. Римского-Корсакова // Молодой ученый. 2021. № 47 (389). С. 458–468.
4. *Милюгина Е.Г.* Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
5. *Милюгина Е.Г., Королева М.Е.* Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
6. *Сорокина Е.А.* Мир детства в русской музыке XIX века: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.02. Саратов, 2006. 26 с.

**Об авторах**

Кравченко Алиса Константиновна — магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия, Тверь

Скребнева Наталья Ростиславовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и изобразительного искусства в образовании Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия, Тверь

## ПОЭТИКА ДЕТСКИХ СТИХОВ ВАЛЕНТИНА БЕРЕСТОВА: И НАШИМ И ВАШИМ, ИЛИ ПЯТАЯ «АХМАТОВСКАЯ СИРОТА»

**В.В. Калмыкова**

Независимый исследователь, г. Москва

Валентин Дмитриевич Берестов (1928–1998) — детский поэт советской эпохи, и его творчество постепенно начинает забываться. Вместе с тем в детской поэзии ему удалось создать тексты нового типа, кардинально отличающегося от стилистики более знаменитых современников. Обращаясь к маленькому адресату, поэт явно предполагал ситуацию совместного семейного чтения стихотворений (родитель читает вслух) и делал свои произведения привлекательными и для взрослых, вставляя в них разного рода аллюзии.

*Ключевые слова:* В. Д. Берестов, поэзия для детей (детская поэзия), метафора, возрастные особенности восприятия текста, когнитивная функция, прескриптивная функция, гедонистическая функция.

Возможно, Берестов остался бы никому неизвестным среднестатистическим гуманитарием, если бы лет в 14, находясь в Ташкенте, куда его семью эвакуировали во время Великой Отечественной войны, не познакомился с Н.Я. Мандельштам и А.А. Ахматовой, а позже благодаря им и с К.И. Чуковским. Ахматова дала ему путевку в жизнь, отправив рекомендательное письмо в Москву, в интернат для одаренных детей; Чуковский способствовал его журнальным публикациям и выходу книг детских стихов [1]. Позже они были оценены не только читателями, но и государством: за книгу стихов «Улыбка» Берестов в 1990 г. получил Государственную премию РСФСР.

По профессии Берестов — историк, по роду первоначальных занятий — археолог. С археологией связаны его первые стихи, увидевшие свет в журнале «Юность». Этой же теме посвящено то стихотворение, с разбора которого и предлагается начать анализ одного из аспектов поэтики Берестова, а именно тех средств, с помощью которых автор моделирует восприятие сразу двух поколений читателей:

Потеряла девушка перстенок  
И ушла, печальная, с крылечка.  
А спустя тысячелетье паренек  
Откопал ее любимое колечко.  
Я б и рад ей то колечко возвратить,  
Да не в силах... Время любит пошутить.  
(«Колечко») [2]

Известен случай, когда некий отец прочитал это стихотворение пятилетней дочери. Вероятно, он рассчитывал, что ребенок сделает когнитивный скачок и ответит нечто вроде: «О быстротечности/необратимости времени», — т.е. сформулирует по-взрослому. Но дочь, недолго подумав, ответила: «О бережливости».

Этот реальный жизненный пример позволяет поставить проблему определения средств, с помощью которых автор делает свои детские стихи одинаково привлекательными и для детей, и для взрослых: первые получают из них положенные знания о мире, а вторым не скучно их читать и интерпретировать. В «Колечке» имеет место неоднозначное, «открытое» определение темы, т.к. их в крошечном тексте действительно не одна, а две: первая задана в начале (потеря украшения), а вторая — шутки времени — в конце. Пятилетний ребенок, если он, конечно, не вундеркинд, только-только начинает воспринять метафору, тогда как возможности ее понимания и использования приходят в более старшем возрасте, ведь известно, что «период восприятия метафорических знаний приходится на 5 лет, стадия развития метафорических знаний — на 6 и 7 лет, а период рационального принятия метафорических решений — на 8 лет» [8]. Дочь действовала в соответствии с возрастными возможностями: «Детская метафора, в отличие от метафоры взрослых, предметна и возникает на основе чувственного опыта ребенка. Ее предметность проявляется в установлении сходства между конкретными объектами, тогда как у взрослых актуализируются представления о признаках не только конкретных, но и отвлеченных объектов. Область-источник метафоры у детей более компактна и однородна, чем у взрослых. Расширение объема области-источника и дальнейшее развитие метафоры обусловлено увеличением когнитивно-языкового и социокультурного опыта человека» [3].

Детская поэзия преследует несколько целей и обладает аналогичными функциями. Среди них *когнитивная* (знания о мире в доступной, запоминающейся форме), *прескриптивная* (что такое хорошо и что такое плохо), *гедонистическая* (первоначальное представление о том, что мир устроен гармонично и прекрасно) и др. Стихи для самых маленьких носят преимущественно описательный характер, а чем старше становится ребенок, тем глубже обобщение в предназначенном ему тексте: предполагается, что по аналогии он и сам научится осуществлять процесс обобщения [4].

К первой группе можно отнести стихотворение Берестова «Верблюжонок»:

Закидывая голову, как птица,  
Пьет верблюжонок воду из корытца.  
Он пьет и пьет. Напился наконец.  
— Пей про запас! — советует отец, —  
Ведь то, что на верблюдах возят люди,  
Наш брат верблюды везет в самом верблюде [2].

Сразу заметим, что в структуру текста входит загадка («то, что...») и лингвистическая игра автора с предлогами: люди возят воду *на* верблюде, но для себя верблюды носят воду *в* себе. Попутно формируется столь важный прием, как различение внутреннего и внешнего посредством языковых средств.

Вторую группу представляет стихотворение «Как хорошо уметь читать», которое все-таки известно, и приводить текст не стоит. Уметь читать хорошо,

не уметь — существенно хуже (Берестов не делает откровенно моралистического вывода «плохо», он довольствуется модальностью «не надо»).

Обратим внимание на значительно менее известный текст. В нем проявляются и первая, и вторая функции, а вот третья не затронута никак, напротив, выводится за пределы картины мира:

Скрип-скрип. Какой печальный звук!  
Скрипит под ветром старый сук.  
Скрип-скрип. Вернулись из починки  
И радостно скрипят ботинки.  
Скрип-скрип. Кузнечик! А теперь —  
Скрип-скрип! — разохшаяся дверь.  
Скрип-скрип — и перья заскрипели.  
А скрипки? Скрипки вдруг запели.

Как-то совестно скрипеть,  
Если ты умеешь петь.  
(«Скрип-скрип») [2]

В финале дана мораль совершенно не в духе «дедушки Крылова»: если ты в состоянии быть благозвучным (и в метафорическом смысле тоже: этот уровень смысла для взрослого и ребенка постарше), лучше будь таким, но если нет — тоже ничего, можно. Вывод подготавливается не столько сюжетом, как в баснях, сколько неоднократным повтором междометия, глагольными формами и однокоренными словами, значения которых так далеко разошлись, что их родство неожиданно даже для опытного носителя языка. В словаре М. Фасмера этимология слова «скрипка» непосредственно возводится к глаголу «скрипеть», а сам он происходит от звукоподражательного *скри* (см. русское *крик*, латинское *screpo* — «трещу, скриплю» [5]). Ребенку важен, конечно, образ, возникающий на основе созвучия, а взрослый считает игру слов.

Ну-ка в сторону карандаши!  
Ни костяшек. Ни ручек. Ни мела.  
Устный счет! Мы творим это дело  
Только силой ума и души.  
Числа сходятся где-то во тьме,  
И глаза начинают светиться,  
И кругом только умные лица,  
Потому что считаем в уме.  
(«Устный счет») [2]

Это стихотворение рассчитано на ученика младшей школы. Основная эмоция — побуждение, но не к устному счету как таковому, а к творчеству ума, недаром «ум» повторяется дважды, подкрепленному душевным порывом («Мы творим <...> силой ума и души»), поддержанным интонацией отказа, отречение

(троекратно повторенная усилительная частица *ни*). Глаза, светящиеся изнутри благодаря умственному и душевному творчеству, — образ для взрослого.

Сосредоточимся на тех детских стихах Валентина Берестова, в которых он шел на явный лингвистический эксперимент, что и делает произведение интеллектуально ресурсным для обоих читателей, точнее читателя и слушателя, если принимать как данность типичную ситуацию: ребенок, не умеющий или не очень хорошо умеющий складывать слова самостоятельно, и взрослый, читающий вслух.

Не идетя и не едетя,  
Потому что гололедица.  
Но зато  
Отлично падается!  
Почему ж никто  
Не радуется?  
(«Гололедица») [2]

Как известно, для «взрослого» поэта глагольная рифма — дурной тон. В детском стихотворение, построенное на рифмовке глагольных форм, Берестов вводит две редкоупотребимых безличных («идетя», «едетя»), один неологизм, тоже безличный («падаетя») и одну общераспространенную форму третьего лица («радуется»). Смысл стихотворения — обманка: обыденная картина мира показывает нам, что идти и ехать — хорошо, а падать, напротив, плохо. Автор же уверяет нас, что это «отлично», задействуя сразу два смысла слова: «очень хорошо получается» и «наивысшее достижение с моральной и т.п. точки зрения». Действие падения в гололедицу осуществляется действительно хорошо, но падать — плохо, а поэт запутывает нас, разрушая инерцию языкового восприятия.

В следующем примере речь идет об игре со значениями не отдельных слов, а устойчивых сочетаний, причем не общеязыковых, а распространенных, во всяком случае в момент возникновения, в определенной социальной группе.

«Дана Козявке по заявке справка  
В том, что она действительно Козявка  
И за Козла не может отвечать».  
Число и месяц. Подпись и печать.  
(«Делопроизводство») [2]

Известное блатное выражение: «За козла ответишь» — реакция на уничижительное именование «козел», основанное опять-таки на узко распространенном смысле, — здесь обыгрывается благодаря ложной паронимической аттракции: козел и козявка не однокоренные слова и даже не паронимы, поэтому Козявка за Козла отвечать и не может. Если этимология слова «козел» общераспространенная, то о происхождении «козявки» сказать этого нельзя, поэтому приведем объяснения Фасмера и Шанского: «козя́вка. От коза́ ввиду сход-

ства усиков с рогами...» [5]; «Искон. Уменьшит.-ласкат. суф. производное от *козява* (ср. *малявка*), в диалектах еще известного образования с суф. -яв- от коза. Насекомое названо по усикам, похожим на рожки» [6].

В текст включен и элемент пародии: абсурдность справки как бы снимается тем, что она оформлена по всем бюрократическим правилам.

Игра с неопределенными местоимениями явственна видна в «Искалочке»:

Если где-то нет кого-то,  
Значит, кто-то где-то есть.  
Только где же этот кто-то,  
И куда он мог залезть? [2]

Здесь подозреваются интертекстуальные связи с известными советскими песнями «Незримый бой» (слова Анатолия Горохова, музыка Марка Минкова): «Если кто-то кое-где у нас порой / Честно жить не хочет...» (звучала в сериале «Следствие ведут знатоки») и с «В моей душе покоя нет...» (слова Роберта Бернса в переводе С.Я. Маршака, музыка А. Петрова, звучала в фильме «Служебный роман»): «Но нет со мной кого-то, / Мне грустно отчего-то...» Трудно сказать, реальны ли эти связи — или здесь сказался общий лингвистический контекст эпохи.

Рассуждения о мотивации даны в стихотворении «Заяц-барабанщик», где три констатации морального характера, следующие друг за другом, нивелируются четвертой, выражающей чисто материальную причину:

За уши зайца  
Несут к барабану.  
Заяц ворчит:  
— Барабанить не стану!

Нет настроения,  
Нет обстановки,  
Нет подготовки,  
Не вижу морковки! [2]

Игра с категорией одушевленности-неодушевленности, основанная на однокоренных словах, реализуется в следующем тексте:

— Учитель у меня в портфеле!  
— Кто? Быть не может! Неужели?  
— Взгляни, пожалуйста! Он — тут.  
Его учебником зовут.  
(«Учебник») [2]

В «Козе» знания о поведении домашних животных соединяются с острашением категории рода. Все мы знаем, что коза — женского рода, но здесь ис-

пользован средний — «животное», что, конечно, позволяет ввести рифму существительного, появившегося в результате субстантивации, с относительным прилагательным:

В дверь вошло животное,  
До того голодное:  
Съело веник и метлу,  
Съело коврик на полу,  
Занавеску на окне  
И картинку на стене,  
Со стола слизнуло справку  
И пошло опять на травку [2].

Многочисленные козы Берестова, вероятнее всего, имеют источник в богатой фольклорной традиции, одновременно и вербальной, и визуальной: в русском фольклоре, в народном и авторском лубке коз множество, поскольку это символ плодородия.

Козе  
Преподнесли  
Букет  
– Ну, что ж!  
Спасибо  
За обе-е-ед! [2]

Здесь обыгран обычай дарить букеты цветов женщинам (коза на лубках изображена в народном женском костюме) и то, что перед нами травоядное животное.

Столкновение антонимов позволяло Берестову создавать стихотворения сентенциозно-афористического характера: «Он, дескать, глуп. Он, дескать, мал. / А наш глупыш, собой владея, / С большим умом осуществлял / Свои дурацкие идеи» («Хитрец») в духе С. Михалкова. Паронимическая аттракция при переходе на чистую лирику, как в стихотворении «Лось», ввиду насыщенной метафоричности все-таки предназначенном скорее взрослым, порождает нетривиальные ассоциации: «Лес, породивший лося, / Прячет свое дитя».

Думается, проведенного анализа достаточно, чтобы с определенностью заявить: главное для Валентина Берестова — само слово с его возможностями сочетаться с другими словами и порождать смыслы. Паронимия, антонимия, повтор, этимологические экскурсы — всё это автор применяет для создания стихотворений, предназначенных как детям, так и взрослым. Такой подход был свойствен Анне Ахматовой, называвшей, как помнится, слово «царственным». Берестов, по-видимому, унаследовал от нее самый главный прием поэтики. Вот почему «ахматовских сирот», наверное, все же пять, а не четыре, хотя пятая реализовала полученное наследство в области, где никто этого не ожидал. Достаточно лишь одного примера для подтверждения гипотезы — стихотворения «Мир», в котором речь идет именно о *слове* мир, которое в будущем без войн

исчезнет из словаря, поскольку его значение определяется через антоним: «Нет, слово “мир” останется едва ли, / Когда войны не будут люди знать». Обычай названия останется неизменным: историзм выбывает из актуальной речи, когда отмирает явление. И в конце текста идет речь тоже о слове, а не о состоянии социума:

И только дети, знатоки былого,  
Играющие весело в войну,  
Набегавшись, припомнят это слово,  
С которым умирали в старину [2].

В тексте есть и контекстная антонимическая пара «играть-умирать», также восходящая к речевой культурной ситуации Серебряного века.

### Список литературы

1. Берестов В.Д. Светлые силы: Из книги воспоминаний // *Берестов В. Д. Избранные произведения*: В 2 т. М.: Изд-во им. Сабашниковых: Вагриус, 1998. Т. 2. С. 509–601.
2. Валентин Берестов: Стихи // Рустих: Стихи классиков. URL: <https://rustih.ru/valentin-berestov/> (дата обращения: 23.07.2024).
3. Дубцова О.Р., Емельянова О.Ю. Способность понимать метафоры у детей с нормальным развитием и у детей с расстройствами аутистического спектра // Образовательная социальная сеть Nsportal. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/11/11/sposobnost-ponimat-metaforu-u-detey-s-normalnym> (дата обращения: 23.07.2024).
4. О детской литературе, детских поэтах и детском чтении: дискуссия [участники: С.М. Лойтер, Н.В. Ровенко, М.Д. Яснов] // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 5 (182). С. 101–107.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/vasmer> (дата обращения: 23.07.2024).
6. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка // URL: <https://gufo.me/dict/shansky/> козявка (дата обращения: 23.07.2024).
7. Происхождение слова козявка // Этимологические онлайн-словари русского языка [Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г.А.; Этимологический онлайн-словарь русского языка Семёнова А.В.; Этимологический онлайн-словарик школьника «Почему не иначе?» Успенского Л.В.; Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера; Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М.]. URL: <https://lexicography.online/etymology/к/козявка> (дата обращения: 23.07.2024).
8. An empirical study on the development of metaphorical comprehension of Chinese children / Lulu Cheng, Yingming Guan, Ting Zhang, Linlin Zhan, Yanqin Liu, Peng Wang, Shanshan Yu, Yule Peng // *Frontiers in Psychology*. 2023. Section Developmental Psychology. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1254129 (дата обращения: 23.07.2024).

### Об авторе

Калмыкова Вера Владимировна, кандидат филологических наук, независимый исследователь, Москва; [vkalmykova67@mail.ru](mailto:vkalmykova67@mail.ru)

## КРУГ КАК ОБРАЗ-СИМВОЛ В ПРОЗЕ В.П. КРАПИВИНА

**М.В. Комин**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассмотрено символическое значение круга, колеса в произведениях Владислава Крапивина. Показано творческое переосмысление писателем аллегорических образов колеса Фортуны, колеса Судьбы, «защитного круга». Отмечено введение В.П. Крапивиним разумного Колеса как самобытного персонажа. Отражены связанные с символом круга, колеса мотивы: обретение гармонии, спасение, повторение истории.

*Ключевые слова:* Владислав Крапивин, круг, колесо, монета, судьба, Космос, гармония, дружба.

Во всех мировых культурах символу круга придавалось особое значение. Круг «принадлежит к числу важных и наиболее распространенных символов с глубокой древности, его форма уже задается внешним видом солнца и луны. Изначально небосвод — вследствие вращения звезд вокруг небесного полюса — представлялся как круглый купол, поэтому круг соответствует небу и всему духовному» [7, с. 127]. Как отмечает Н.С. Ширяева, «в представлениях наших предков ‘круг’ символизировал солнце, поэтому все, что имело форму круга, с одной стороны, несло „тепло и свет“, а с другой — было „защищено“ самим солнцем» [8, с. 3]. У славянских народов круг также относился «к числу основных форм структурирования пространства и времени, деления на ‘свое’ и ‘чужое’, где круг выступал как граница замкнутого, охраняемого пространства» [7, с. 127].

В произведениях Владислава Крапивина образ круга, колеса всегда получает символическое прочтение. События романа «Рыжее знамя упрямота» (2006) начинаются с находки Рыжиком таинственного громадного колеса: «Это было... даже и не колесо в прямом смысле. Скорее всего — ворот от старинного колодца. Ростом со Словко. Обод — как согнутая в кольцо балка. Вместо спиц — могучие брусья. Они расходились от ступицы (размером с ведро) не лучами, а двойным крестом. Два бруса шли параллельно, а еще два были наложены на них поперек. А концы их врезались в обод с внутренней стороны. От колеса пахло древесной плесенью. И ржавчиной» [4, с. 14]. Старшие ребята помогают Рыжику закрепить колесо на балке и раскрутить его, однако не могут до конца понять смысл этой необычной задумки:

«Помолчали (а колесо поскрипывало, качаясь). Игорь спросил у мальчика:

— А зачем тебе это сооружение?

— Чтобы вертелось. Он ведь уже объяснял, — ответил за притихшего пацаненка Словко.

— Это он тебе объяснял, а мы-то не слышали, — сказала Ксения. — Зачем чтобы оно вертелось?

— Ну, я и сам не понимаю, — на полувздохе выговорил мальчик. — Не знаю, как объяснить... А зачем Земля вертится?

Вот это был ответ! Ни Слово, ни близнецы не нашлись, что сказать на такие слова. А мальчик умно подышал рядышком и вдруг признался:

— Я буду приходить сюда и раскручивать его...

— И тогда... что? — негромко спросил Игорь.

Было заметно, что мальчик пожал плечами:

— Тогда... не знаю. Будет лучше...

— Лучше жить? — осторожно уточнила Ксения.

— Ну... да...» [4, с. 21].

Старинное колесо хранит в себе тайну, которую пытаются разгадать герои. Оно незримо связано с мировым порядком, его мерные обороты соотносятся с вращением Земли и других космических тел. Такое колесо выступает частью подвижного механизма Вселенной: «Желтая звезда вздрагивала, и Слово вдруг показалось, что ритм ее дрожания тот же, что у колеса Рыжика» [4, с. 27]. Раскручиваясь, колесо Судьбы вносит в жизнь Рыжика значимые перемены: мальчик избавляется от одиночества, встречает верных друзей в отряде «Эспада», получает защиту и поддержку в момент испытаний, преодолевает сложности в отношениях с родителями. В романе заложена отсылка к античному образу Колеса Фортуны: достаточно прикоснуться к нему рукой, чтобы привлечь удачу на свою сторону.

Рыжик носит на груди талисман — игрушечное колесико. Покручивая его в руках, мальчик одновременно поддерживает вращение своего главного колеса, чтобы то не остановилось. Светлая детская мечта, при своей кажущейся наивности, в самом деле способна сделать мир добрее. По мнению В.П. Крапивина, Колесо Миропорядка должно находиться в руках детей: в авторской концепции Детство аккумулирует в себе высшие нравственные идеалы: доброту, искренность, открытость, непосредственность; «крапивинские мальчики» стремятся научить мир жить по совести. Рыжик раскручивает старинное колесо — и верит, что от этого «будет лучше».

Профессор Александр Медведев, выпускник отряда «Эспада», всю жизнь посвятил физико-математическим и астрономическим исследованиям, стремясь открыть закон Вселенской гармонии. В его зашифрованных записях внимание ребят привлекает один узнаваемый символ: «Что-то вроде колечка со спицами и петелькой сверху. И таких значков там, кстати, на странице немало» [4, с. 98]. Корнеич, командор отряда, тут же напоминает собравшейся компании о двух связанных колесах Рыжика — большом и маленьком: «Мне всё время вспоминается почему-то это колесико. И кажется: вот возьмешь такое двумя пальцами за ось, и оно вдруг начинает вертеться. И вокруг зажигаются фонари, и по всей земле начинают работать моторы» [4, с. 374]. Саня Салазкин видит во вращающемся Колесе Миропорядка источник первичной Вселенской энергии: «Энергия Времени — чистая энергия. Она не может быть обращена во зло. <...> Может быть, ее и не удалось пока высвободить потому, что столько людей нена-

видят друг друга... <...> Получается замкнутое кольцо. Без добрых отношений на всей планете не станет действовать чистая энергия Времени. Без действия этой энергии нельзя ничего поправить на Земле... Но какие-то выбросы двух энергий есть и сейчас. Времени и Любви... И есть возможность их синтеза, нарастания, перехода в новое качество. Об этом и записи в тетради» [4, с. 375].

Сам того не осознавая, Рыжик приводит в действие застывший генератор «чистой энергии»: правильный ритм вращения Колеса способен затормозить рост зла и увеличить в мире добро, направить человечество на верный путь. Пока ученые и философы — представители «мира взрослых» — строят расчеты и проводят сложные вычисления, дети налаживают ход Колеса Миропорядка интуитивно, полагаясь на свои представления о добром, светлом и справедливом. Та же идея заложена писателем в романе «Топот шахматных лошадок» (2005): сотрудники секретного Института пытаются разгадать тайны пространства и времени, но даже не догадываются, что самое настоящее Колесо Миропорядка скрыто на заброшенных Институтских дворах. Доступ к нему получают лишь дети — шестиклассница Белка Языкова и ее друзья. «Пока наше колесико вертится, на свете, говорят, убавляется немало всего худого» [6, с. 183], — убеждены ребята.

Романы «Рыжее знамя упрямства» и «Топот шахматных лошадок» написаны В.П. Крапивиним в середине 2000-х гг.: еще ощутимы отголоски «лихих 90-х», в обществе высок уровень социальной напряженности, политические противоречия приводят к возникновению «горячих точек», террористическим актам (Чеченская война, захват школы в Беслане, трагедия мюзикла «Норд-Ост»). В сложившей обстановке писатель ищет философские пути преодоления обрушившихся на страну проблем. Сошедшее с оси Колесо Миропорядка — «скрипучее колесо судьбы» [4, с. 19] — все чаще появляется на страницах его книг, и юные герои непременно налаживают его правильное вращение. Вдохнув в движение Колеса свою любовь к миру и жизни, дети пропитывают ей «чистую энергию Времени», тем самым восстанавливая гармонию Мироздания.

В повести «Колесо Перепёлкина» (2003) Колесо от сломанного детского велосипеда становится одним из главных героев; поскольку у Васи есть с ним «созвучие», они могут общаться и разговаривать: «Вася так и не мог объяснить себе, почему подошел и поднял колесо. Может быть, потому, что оно было одинокое? Как он сам... <...> Ни к чему ему было это колесо. Но вот так взять и отбросить его он уже не мог. Это будто погладить беспризорного котенка, а потом отпихнуть» [3, с. 79]. С появлением говорящего Колеса обыденная жизнь одинокого и никем не понятого второклассника Перепёлкина мгновенно меняется в лучшую сторону: Колесо катает Васю по улицам и учит его выполнять сложные трюки, помогает мальчику выиграть гонку, сыграть Меркурия в юношеском спектакле, помириться с любимой девочкой — Микой Таевской. На Колесе Вася въезжает на старый пароход «Богатырь»; проживающие здесь сторож Акимыч и художник Филипп становятся его добрыми друзьями и защитниками.

Колесо для Васи — «Вовсе не игрушка. Это... всё равно что друг» [3, с. 104]. С ним мальчик обретает твердую веру в себя: «До недавней поры был он ничем не знаменитый (кроме скандала в школе) второклассник Перепёлкин, и даже немного плакса, а тут все ему хлопали, все хвалили» [3, с. 137].

Колесо волшебным образом переносит Васю в нарисованный на картине город Осинцев. Чтобы отыскать дом девушки Оли, в которую влюблен художник Филипп, Вася решает осмотреть городок сверху и садится на колесо обозрения. «А ведь мы с ним родственники, — гордо заметило Васино Колесо. — Все колеса на свете родственники, не то что люди...» [3, с. 218]. Также Колесо часто думает о луне: «Да, у нее очень правильная форма. Круглая форма — самая совершенная. Поэтому все колеса — очень совершенные сооружения...» [3, с. 200]. Колесо способно подчинить своим оборотам ход времени и вместить в свою окружность любое пространство. Символ круга, пришедший из Космоса, вечный и неизменный, объединяет галактики и параллельные миры, на Колесе герой перемещается из реального мира в мир фантазии. Колесо символизирует собой совершенство: оно отвечает на каждый вопрос мальчика и помогает ему с решением любой проблемы, самой сложной или необычной; Васино Колесо проявляет лучшие качества настоящего друга — верное, надежное, чуткое, понимающее: «Вася знал: если Колесо даже сломается, перестанет катать его, всё равно они останутся друзьями. Лишь бы не разучилось говорить! Лишь бы можно было вот так по вечерам шептаться и секретничать. Чтобы оно понимало Васю...» [3, с. 128]. Колеса, в отличие от людей, не забывают о своем родстве и всегда готовы помочь друг другу, их гармоничное и мирное существование противопоставлено войнам и конфликтам человечества. При помощи двух колес — своего говорящего Колеса и громадного колеса-карусели — Вася находит затерявшийся в старом городе Барашков переулок с домиком Оли. Слаженное вращение большого и малого колес образует механизм гармонии.

С символом Колеса связан мотив спасения. Колесо рассказывает Васе историю о том, как оно, еще будучи частью детского велосипеда, спасло мальчика Сашу, чуть было не попавшего под машину: «Я толкнуло себя в щель между досками. Так, чтобы мальчик слетел с седла, но не в сторону дороги, а к забору» [3, с. 88]. В другом разговоре с Колесом Вася обращает внимание на необычные названия японских кораблей:

«Вчера передавали в новостях: потерпевших бедствие сахалинских рыбаков спас японский танкер „Осака-мару“. У них все названия кончаются на „мару“...»

«А что это такое, знаешь?» <...> „Мару“ как раз означает „круглый, совершенный“, такой, что лучше не надо...» [3, с. 201].

В японской традиции обязательное прибавление «мару» к имени корабля было призвано защитить его, будто магическим кругом, от всех угроз и несчастий [1]. Танкер «Осака-мару» не только остается невредимым во время шторма, но и выручает попавших в беду мореплавателей с других судов.

Говорящее Колесо Перепёлкина также играет в повести роль «защитного круга»: на нем Вася уходит от преследующих его хулиганов.

Круг, не имеющий начала и конца, непрерывный и целостный, предстает символом вечности, олицетворяет цикличность времени и жизни. Во многих произведениях Владислава Крапивина фигурируют монеты, при этом деньги представляют для героев ценность не сами по себе как средство обмена и купли-продажи: старинные монеты с богатой чеканкой — это артефакты прошлого, хранящие свои тайны. В повести «Выстрел с монитора» (1989) Лотик достает со дна реки серебряную монетку с профилем мальчика. «Да, мальчик... Он уже в те времена был легендой. Это один из Хранителей, маленький трубач. Он спас Лехтенстаарн, когда в него хотели тайно пробраться враги, заиграл тревогу... Любопытная находка» [2, с. 48], — говорит ребятам ученая мадам Валентина. Образ мальчика, отчеканенный на монете в знак почтения, вовлечен в круг: память о подвиге Хранителя остается в веках, ее не в силах стереть ни время, ни стихия, ни злые люди. Лотик дарит монетку своему лучшему другу Гальке. В дальнейшем Галиен Тукк повторяет судьбу юного трубача: во время войны спасает родной город Реттерхальм и становится его главным героем. Круг связывает судьбы мальчиков и сохраняет в истории их подвиги и имена.

В романе «Семь фунтов брамсельного ветра» (2003) Женька Мезенцева очень дорожит коллекцией юбилейных монет с кораблями, но всё же решается раздать всем своим друзьям по монетке: «Это... ну, будто игра такая... — Мне прямо из всех сил сейчас хотелось, чтобы завязался у нас какой-то „парусно-таинственный“ узелок. Раз уж мы „сообщники“... — Или даже не игра, а примета. Чтобы все получилось хорошо» [5, с. 94], — признается девочка. Круг выступает символом сплоченности, единения друзей. Братство ребят становится нерушимым: героев сближает верность дружбе, любовь к морю и парусникам, светлые мечты, желание сделать мир лучше, благородство души и намерений. «Защитный круг друзей» помогает Женьке Мезенцевой преодолеть все невзгоды: подполковник Будимов и дядя Костя выручают задержанного по ошибке Женькиного брата; знакомые журналисты из газеты «Городские голоса» незамедлительно публикуют сообщение Женьки об издевательствах над детьми в летнем лагере; вместе Женька, Люка и Стаканчик дают отпор хулигану Булыскину.

Таким образом, в своих произведениях В.П. Крапивин предлагает различные варианты прочтения и толкования символа круга. Круг — символ вечности, бесконечного течения времени и цикличности жизни; символ единства, дружбы и защиты; представление совершенства и сосредоточение добра. Писатель обращается к аллегорическим образам колеса Фортуны, колеса Судьбы. В фантастике Крапивина колесо Миропорядка предстает источником первичной светлой энергии, космическим механизмом Вселенской гармонии. Автор подчеркивает связь круга со стихией неба, Космоса (круглый купол небосвода, круглые планеты и небесные тела). Вращающееся колесо выступает предвест-

ником добрых перемен. Символ круга, колеса в прозе В.П. Крапивина связан с мотивами обретения гармонии, защиты, повторения истории.

### Список литературы

1. *Каланов Н.А.* Это загадочное «мару» // «Морская библиотека Каланова»: Интернет-портал [Электронный ресурс]. URL: <http://kalanov.ru/kalanov-n-a-eto-zagadochnoe-maru/> (дата обращения: 01.12.2023).
2. *Крапивин В.П.* Выстрел с монитора. М.: Издательский дом Мещерякова, 2017. 155 с.
3. *Крапивин В.П.* Колесо Перепёлкина. М.: АСТ, 2003. 345 с.
4. *Крапивин В.П.* Рыжее знамя упрямыства. М.: Издательский дом Мещерякова, 2015. 396 с.
5. *Крапивин В.П.* Семь фунтов брамсельного ветра. Екатеринбург: Сократ, 2003. 367 с.
6. *Крапивин В.П.* Топот шахматных лошадок. М.: Издательский дом Мещерякова, 2018. 244 с.
7. *Тимкин Ю.Н.* «Магический круг» как один из символов русского мировоззрения // Вестник ВятГУ. 2008. №4. С. 127–129.
8. *Ширяева Н.С.* Символика «Круга» в вятской (русской) колыбельной традиции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №5-2. С. 1–7.

### Об авторе:

Комин Максим Вадимович — аспирант кафедры филологических основ издательского дела и литературного творчества ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»; область научных интересов: русская литература и литературы народов РФ, литература для детей и юношества; e-mail: mvkomin@gmail.com.

## «КРАПИВИНСКАЯ ДЕВОЧКА» КАК САМОБЫТНЫЙ ТИПАЖ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**М.В. Колин**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье исследован образ «крапивинской девочки», описаны основные типы героинь-девочек в произведениях В.П. Крапивина. Отмечено многообразие ролей персонажей-девочек в сюжетах крапивинских книг. Раскрыты особенности характера девочки, выступающей главной героиней произведения. Образ «крапивинской девочки» сопоставлен с типажом «крапивинского мальчика».

*Ключевые слова:* «крапивинская девочка», «крапивинский мальчик», протагонист В.П. Крапивина, девчонка-пацанка, типы в детской литературе.

Центральной фигурой в прозе Владислава Крапивина выступает «крапивинский мальчик» — оригинальный типаж подростка, получивший признание критиков и широкую популярность в читательской среде. Феномену «крапивинского мальчика» посвящено большое количество разнонаправленных исследований, в «Энциклопедический словарь русского детства» включена статья о Серёже Каховском, главном герое романа «Мальчик со шпагой» (1975). При этом образ «крапивинской девочки» до настоящего времени во многом остается за пределами внимания литературоведов, что говорит о сохраняющейся лакуне в изучении прозы В.П. Крапивина: без освещения типажа «крапивинской девочки» невозможно полностью описать систему детских образов, концепцию мира детства в творчестве писателя [4, с. 55].

Целью статьи является описание образа «крапивинской девочки».

Восприятие образа «крапивинской девочки» осложнено сложившимся в читательской среде представлением о том, что творческий мир Владислава Крапивина — «сугубо мальчишеский». На литературных форумах в Сети нередко можно встретить субъективные мнения читателей о том, что «он <В.П. Крапивин> писал книги про мальчиков для мальчиков», «девочки Крапивина не интересуют. Ни их дружба. Ни их отношения с родителями. Ни их интересы и черты характера» [1]. Сам Владислав Крапивин отмечал, что ему приходилось слышать «упреки» некоторых читательниц: «Почему вы никогда не пишете про девочек? Почему у вас все только мальчишки?» [10]. «Я им, правда, огрызался, как умел, — рассказал писатель в своем выступлении. — Отвечал, что у меня достаточно девочек, приводил примеры, называл имена. Они говорили: “Да, но они все-таки не самые главные герои, и вообще это всё как-то так...”» [10].

«Крапивинские мальчики», бесспорно яркие и самобытные, нередко затмевают собой героинь-девочек, отесняя их на второй план. При этом сложившаяся установка — «книги Крапивина только про мальчиков» — препятствует объективному рассмотрению образа девочки в произведениях писателя и даже накладывает отпечаток на проводимые исследования. В частности,

И.А. Сергиенко пишет, что «персонажи-девочки у Крапивина или скучны и урядны, или откровенно враждебны мальчикам <...>. Даже героини, являющиеся подругами главных героев или объектами их влюбленности, описаны чрезвычайно схематично и бледно. <...> С героинями-девочками не связано ни одного самостоятельного сюжета» [17, с. 160].

Приведенные утверждения нельзя считать обоснованными, поскольку девочки присутствуют практически в каждом произведении В.П. Крапивина. Как правило, они выступают не просто намеченными штрихами эпизодическими персонажами, а полноценными второстепенными героями с проработанным характером. Героини-девочки оказывают существенное влияние на развитие и продвижение сюжета, нередко ставят главного героя (крапивинского мальчика) перед выбором, требуя от него решительных действий и поступков. Роль девочки в крапивинских сюжетах всегда значима и при этом вариативна. В зависимости от характера и сюжетной роли можно выделить следующие типы «крапивинских девочек».

1. «Любимая девочка» — объект влюбленности главного героя (крапивинского мальчика): красивая, утонченная и романтическая. В повести «Лето кончится не скоро» (1995) Шурка Полушкин влюблен в Женьку: «И ощутил Шурка такое счастливое спокойствие, такой уют <...>. — Ну да. Женька. С косами... Баб-Дусь, я в нее, кажется, влюбился. — Это он без всякого смущения, с неодолимым желанием поделиться радостью» [11, с. 78]. «Крапивинский мальчик» готов пойти ради любимой девочки на подвиг и выручить ее из беды; так, кульминацией повести «Самолёт по имени Серёжка» (1994) становится сцена спасения Сойки: Ромка Смородкин превращается в самолет, чтобы в волшебном полете унести девочку от пьющей бабки к родителям. В эпилоге говорится, что впоследствии повзрослевшие герои создали семью, у них «родилась дочка Наденька — славная такая, веселая» [13, с. 184].

2. «Боевая девчонка-пацанка» — своя в мальчишеской компании, любительница мальчишеских игр: надежная и смелая, на нее можно положиться в любых приключениях и испытаниях, она не отступит перед трудностями и не бросит друзей в беде. В повести «Взрыв генерального штаба» (1996) Динка помогает растерянным Лёну и Зорко выбраться из давки на площади и отводит мальчиков на бастион к старику Августу: «Длинноногая, решительная, в таких же, как у деда, очках, с такими же разными глазами и зрачком-скважиной. <...> Динка приходила каждый день. <...> Купалась с мальчишками на узком каменистом пляже под скалами» [6, с. 34]. Динка в одиночку ходит из старой крепости в город, охваченный войной. Она же открывает пугающую тайну Безлюдного пространства: на болотах за городом живет осиротевший Ермилка, ставший невидимым после гибели родителей. Динка, как может, утешает печального мальчика-призрака и обещает хранить все его секреты.

В крапивинской трилогии «Паруса Эспады» (1975–2006) девочки состоят в парусном отряде наравне с мальчиками: «деловитая Маринка — отрядный лекарь, пекарь и аптекарь» [5, с. 197]. В романе «Рыжее знамя упрямства» (2006)

Ксения Нессонова управляется с яхтой не хуже мальчишек, а ее брат Игорь сочиняет фантастические истории о приключениях принцессы Прошки — главной заводилы в звездной системе Примуса: «Была Прошка наследницей престола, <...> и такая должность не очень-то ей нравилась. Радостей никаких, а дополнительных обязанностей и забот целая куча... Поэтому ее высочество иногда удирала из дворца к своим друзьям, на край старого парка. <...> И в этот раз <...> она тоже удрала. С урока Придворных правил и приличий. Конечно, понимала, что вечером будет скандал, но очень уж хотелось на свободу. <...> Из дупла старого ясеня Прошка вытащила мальчишечью одежду: клетчатую рубаху, штаны с бахромой и с пряжками на ляшках, растоптанные башмаки и шляпу с широкими полями. На той планете многие пацаны носили такие шляпы» [12, с. 48]. Полное имя юной принцессы — Прозерпина-Пропорция, однако она предпочитает называть себя Прошкой на мальчишеский манер. Избранный вариант имени отражает непоседливый характер, упрямство героини, ее стремление походить на ребят с улицы. Прошка демонстрирует несвойственное для наследницы престола поведение и не уделяет внимания придворным церемониям, в уличных играх она стремится примерить на себя роль мальчишки.

3. «Подруга из детства» — пусть и не слишком близкий, но значимый человек, с которым связаны теплые воспоминания о добром прошлом, беззаботном детстве. В романе «Бронзовый мальчик» (1994) Даня Рафалов и Алка Баранова дружили в детском саду. В школе Даня уже не считает Алку близкой подругой: спорит с ней по каждому поводу, полушутя дразнит ее и нередко грубит ей по телефону. Однако узнав, что Алка навсегда уезжает за границу, Даня всерьез огорчился: «Постоял Кинтель в будке. Подумал: не набрать ли номер снова? Не решился. Да и что тут скажешь? <...> „Эх ты, Алка... Как же я теперь без тебя-то? Ни английский сдать, ни подразнить, как бывало...“ Но если копнуть себя поглубже, было за этой несерьезной грустью что-то еще. Более скрытое, тревожное и горькое. Словами не скажешь» [5, с. 278].

4. «Младшая девочка», которую главный герой (крапивинский мальчик) окружает своей заботой. Тандем «старший — младший» типичен для прозы В.П. Крапивина: в нем старший (крапивинский мальчик, подросток) выступает по отношению к младшему (малышу, ребенку) как добрый друг и наставник. Старший играет с младшим, обучает его новым вещам и открывает для него большой мир, при необходимости защищает младшего и помогает ему стать увереннее в себе. В большинстве книг В.П. Крапивина роль «старшего» в таком тандеме отведена образцовому «крапивинскому мальчику», при этом место «младшего» может занимать и младший друг, и младший брат, и младшая девочка, сестренка. Даня Рафалов заботится о сводной сестренке Регишке, потерявшей мать: «Регишка хотела быть только с Даней. Утром, когда он уходил, ее обезьянья мордашка горько морщилась, а когда Кинтель возвращался, она сияла. <...> Дома Регишка тоже старалась быть рядом. Не то чтобы надоедливо

липла, но всё время как-то оказывалась поблизости. И следила преданным вопросительным взглядом: ты про меня не забыл?» [5, с. 258].

В повести «Выстрел с монитора» (1989) Павлик Находкин утешает по телефону плачущую сестренку Майку и понимает, как важна для нее поддержка старшего брата: «Он увидел, как она, растрепанная, с расплетенными косами, в мятой рубашонке, стоит у телефона и, глотая слезы, топает голой пяткой: „Сию же минуту!“ И желание немедленно оказаться дома резануло Павлика Находкина нестерпимо. Ворваться в комнату, прижать Майку, вытереть ей, глупой, мокрые щеки» [7, с. 153]. Изгнанный из Реттерхальма Галиен Тукк больше всего тоскует из-за разлуки с сестренкой Вьюшкой: «Подходила Вьюшка, но Галька убегал от нее. Чувствовал: если Вьюшка начнет жалеть и утешать, сердце у него разорвется. <...> А кто пожалеет Гальку? <...> Ну, родные, и сильнее всех — Вьюшка» [7, с. 89].

5. «Вредная девчонка» — антагонист или его сторонник, строящий преграды главному герою. Мика Таевская выдает личное письмо Перепёлкина учительнице, которая зачитывает его перед всем классом. «Мика сидела неподвижно, даже бант ее ничуть не шевелился. И Вася понял, что всё кончено. Если даже она теперь глянет на него глазами-бабочками, в душе его ничего не дрогнет» [9, с. 23]. По замечанию И.А. Сергиенко, девочки в произведениях В.П. Крапивина порой «откровенно враждебны мальчикам (доносчицы, подлизы, недалекие и лояльные по отношению к начальству)» [17, с. 160].

Таким образом, в произведениях Владислава Крапивина представлены разнообразные типажи девочек, проработанные с достоверным психологизмом. Героини-девочки всегда играют важную роль в развитии крапивинского сюжета, с их участием связаны:

*ключевые сюжетные повороты:* Шурка Полушкин вынимает из груди золотую рыбку (свое искусственное сердце), чтобы подарить ее Женьке на день рождения; Динка открывает тайну мальчика-призрака Ермилки; Белка Языкова находит укрытое в Институтских дворах Колесо Миропорядка;

*кульминация:* Ромка Смородкин превращается в самолет, чтобы отвезти Сойку к родителям; Севка отчаянно молится Богу о выздоровлении любимой подруги Альки, зная, что из-за этого ему не вручат пионерский галстук: «Ну... Если иначе нельзя, пускай... Пускай не принимают в пионеры. Только пусть поправится Алька!» [15, с. 162]; Павлик Находкин чудесным образом переносится с придорожной станции в свой город: любовь к сестренке и желание утешить плачущую Майку «сию же минуту» помогают мальчику пробиться сквозь время и расстояние;

*сюжетообразующие конфликты:* Гайка Малютина без позволения Леся пробирается в загадочную «Бухту, о которой никто не знает»; после того как Мика Таевская передает письмо Перепёлкина учительнице, Вася оказывается втянутым в целый ряд неприятностей в школе.

В крапивинском сюжете девочка может выступать в роли антагониста, но чаще находится в добрых отношениях с главным героем — «крапивинским

мальчиком», поскольку, как и он, представляет мир Детства — в философии В.П. Крапивина, добрый, чистый и непосредственный. Мика Таевская раскаивается в своем поступке и признается Васе: «Понимаешь, я была очень-очень глупая... <...> Была еще вся такая... очень послушная. Бабушка всё время учила: „Ты должна всё-всё рассказывать учительнице. И если к тебе кто-то пристаёт со всякими глупостями...“» [9, с. 123]. По мысли автора, за неправильными поступками детей нередко стоят навязанные взрослыми искаженные установки и ошибочные модели поведения. «Крапивинской девочке», желающей быть правильной и послушной, порой не хватает присущей «крапивинским мальчикам» независимости, напористости и смелости, чтобы возразить заблуждающимся взрослым.

Нередко в книгах В.П. Крапивина девочка выступает фокальным персонажем, героем-рассказчиком. Повесть «Дырчатая Луна» (1994) написана автором от третьего лица, ее главный герой — четвероклассник Лесь Носов, однако в первой главе повествование представлено с позиции Гайки Малютиной, ученицы из параллельного класса. Атмосфера начала учебного года в южном приморском городе подана в восприятии девочки: «Гайка шагала по ракушечным плитам, заляпанным круглыми солнечными пятнами. <...> Где аллея кончалась, полыхал белый солнечный жар. Гайка уже не первый раз позавидовала мальчишкам: их не заставляют ходить в школьных костюмах. А девочкам сказали: «Вам полагается носить форменные платья и фартучки» [8, с. 3]. Именно глазами Гайки читатели впервые видят главного героя: «Вон впереди шагает в ту же сторону мальчишка. <...> Они даже чуточку знакомы. Вернее, Гайка знает его фамилию. Слышала, как ребята его окликали: „Эй, Гулькин!“ Гайка заметила Гулькина еще в первый день» [8, с. 3]. Описание героя-мальчика с позиции влюбленной в него девочки выступает удачным художественным решением, которое позволяет приблизить героя к читателю-ровеснику, романтизировать его внешность, привычки и манеры, а также подчеркнуть черты его характера: уверенность, независимость: Гайка всерьез расстраивается, когда Лесь не хочет брать ее в свою загадочную «Бухту, о которой никто не знает».

В ряде произведений В.П. Крапивина девочке отведена роль главного героя. В одной из своих лекций писатель поделился историей появления романа «Семь фунтов брамсельного ветра» (2003): «Я давно задумывал роман на такую тему, как этот <...> — о приключениях, о путешествиях, о дружбе ребят. <...> И тут приходит письмо от девочки по имени Надя из Комсомольска-на-Амуре. <...> С рассказом о себе, со своими стихами и всё прочее. <...> Так вот, пришло это письмо, одно, второе, третье, я ей ответил, и у нас завязалась переписка. Очень интересная, и каждое письмо ее можно было читать как отдельный рассказ и даже маленькую повесть: об отношениях с ребятами, о школьных делах, о том, как она сочиняет стихи (а стихи были иногда просто великолепные), об отношениях с родителями, со старшим братом <...>. Ну и стал у меня складываться образ. <...> Я добавил туда черты своей племянницы, Иринки, которая потом стала журналистом, <...> а в детстве была очень боевой девчонкой.

<...> Мне казалось, что образ этот у меня получается. <...> И так вот мне помогла эта Надя, помог этот склеившийся образ» [10].

Роман написан В.П. Крапивинным от лица двенадцатилетней Женьки Мезенцевой, образ которой несет в себе многие узнаваемые черты «крапивинских мальчиков». Как и они, Женька увлечена морем и парусниками: «Мне было известно: ‘девочка’ по-испански — ‘нинья’. Так называлась самая маленькая каравелла Колумба. Уж в кораблях-то я разбираюсь получше ненаглядного братца» [14, с. 4]; ее любимый писатель — Александр Грин: «Писатель Грин и я, Евгения Мезенцева, родились в один день <...>. Мне кажется, что есть между нами какая-то ниточка. Будто свои книги он писал специально для меня, для Женьки. „Алые паруса“ я прочла еще в семь лет и просто обалдела» [14, с. 10]; она любит исследовать незнакомые места в поисках приключений: «Часто бродила по улицам одна, просто так. И забрела на пустырь <...>. Я вообще люблю пустыри (ненормальная, да?)» [14, с. 29].

При знакомстве Лоська поначалу принимает Женьку за мальчика: «Я сперва подумал, что ты парень. Не разглядел. <...> В самом деле — волосы, подстриженные по уши, джинсы, мальчишечья футболка» [14, с. 32]. Женька относится к своей внешности безразлично, потому что убеждена: «Сколько ни обматывай швабру мишурой, новогодней елкой она не станет» [14, с. 17]. За это подружка Люка упрекает ее: «За внешностью следить пора как следует. Ты в классе единственная, кто ни разу не красился. Из девчонок, конечно... <...> Ты просто закомплексована, <...> вбила себе в голову, что уродина. А при некоторых усилиях ты могла бы иметь очень импозантную внешность» [14, с. 17].

Как типичный крапивинский протагонист Женька противопоставлена своему окружению: пока ее одноклассницы помешаны на моде, она пытается лучше разобраться в себе и понять происходящее в мире. Женька тяжело переживает гибель отца и даже дает себе обещание никогда не фотографироваться (чтобы хотя бы на фото навсегда остаться той счастливой девочкой со снимка, который с любовью сделал папа). Ее тяготит царящая в обществе несправедливость и жестокость: отец Лоськи посажен в тюрьму по ложному обвинению, следователи и судьи берут взятки и нарушают законы, дворовый кот Умка убит неизвестным. Подобно честным и отважным «крапивинским мальчикам», Женька Мезенцева не выносит подлости и готова без раздумий броситься в бой с любым злом: «Может, сделаться врачом? Иногда хочется куда-то мчаться и кого-то спасать» [14, с. 76]. Женька разоблачает вожатую Гертрудю, издевавшуюся над детьми в летнем лагере, выручает несправедливо выгнанного с урока Толю Морозкина, помогает Никите Стаканову отбиться от хулигана Булыкина.

Женька собирает коллекцию глобусов и особенно дорожит маленьким стеклянным «глобусенком»: «О таком вот, „хрустальном“, я только мечтала» [14, с. 14]. Этот прозрачный глобус нужен «не только чтобы любоваться, но и для всякой пользы» [14, с. 15] — сквозь него можно глядеть на все, что вокруг, и тогда мир будет казаться лучше. Раскручивая необычный глобус, Женька

размышляет о чистых и светлых параллельных мирах, наполненных добротой и не пускающих в себя зло. Словно Ассоль, она верит в свою мечту и надеется на чудо из сказки, несмотря ни на что.

Шестиклассница Белка Языкова — главная героиня романа В.П. Крапивина «Топот шахматных лошадок» (2005). В отличие от Женьки Мезенцевой, она уделяет куда больше внимания своим нарядам (хотя и не считает моду главным в жизни): «Белка надела пышную, как абажур, юбку в крупную клетку. Черно-красно-коричневую, с множеством складок. Натянула пестрые гольфы и ярко-зеленую майку с отпечатанным на ней черным всадником в латах. <...> Крутнулась перед зеркалом. Ничего...» [16, с. 14]. При этом ее облик (более изящный и женственный, чем у Женьки Мезенцевой) автор также сравнивает с мальчишеским: «Папа как-то сказал, что в таком наряде дочь похожа на длинноногого шотландского мальчишку. Белка фыркнула и возразила: пусть лучше шотландские мальчишки считаются похожими на нее. <...> Сейчас она с усилием расчесала короткие жесткие волосы <...>, поправила большие квадратные очки. То есть чуть-чуть перекосила их — так выглядит артистичнее» [16, с. 14]. Экстравагантный внешний вид подчеркивает яркий темперамент Белки, ее творческую натуру, независимость характера и уверенность в себе.

При всем многообразии характеров девочек, описанных в прозе В.П. Крапивина, девочка, выступающая главной героиней произведения, всегда относится к типу «боевой девчонки-пацанки», который в авторском представлении максимально схож с классическим типажом «крапивинского мальчика» по психоэмоциональным, поведенческим характеристикам, идейно-нравственным установкам, убеждениям и принципам. Основной круг общения такой девочки составляют мальчишки: друзья Женьки — Пашка Капитанов, Лоська, Никита Стаканов, Толя Морозкин; Белка Языкова дружит с Вашеком и Сёгой. Крапивинские девчонки-пацанки разделяют мальчишеские увлечения: Женька Мезенцева хочет попасть в модельный кружок и разыскивает редкую книгу по судостроению, гуляет с Лоськой по пустырям, обучает Никиту Стаканова приемам карате; в компании Вашека и Сёги Белка отправляется исследовать заброшенные Институтские дворы.

При этом от типичного «крапивинского мальчика» Лоськи, погруженного в уличные игры и не уделяющего внимания своей опрятности («Он и правда был в земле и глине, в травяном соке, в прилипших стеблях и листиках. Даже в волосах глиняные крошки» [14, с. 34]), Женьку отличает аккуратность и требовательность к порядку: она немедленно отводит Лоську мыться, после чего кормит мальчика обедом и подбирает ему книжку для чтения. Попутно Женька рассказывает Лоське, как в летнем лагере она помогала вожатой и ухаживала за младшими ребятами: «Обормотов „вроде тебя“ мне приходилось мочалить в лагере. Подшефных из младшего отряда. Они тоже собирали на себя пыль, песок и глину. И чуть что бежали ко мне, потому что свою вожатую боялись...» [14, с. 46].

Таким образом, «крапивинская девочка» воплощает в себе традиционные положительные черты женского образа: она аккуратна, заботлива, считает своим долгом следить за чистотой, порядком в доме и опрятностью близких, терпеливо пытается перевоспитать неряшливого мальчишку. Такая девочка прекрасно справляется с ролью вожатой, воспитательницы, поскольку умеет найти общий язык с детьми, увлечь их, организовать времяпровождение. Так, Женька читает младшим ребятам рассказы Грина и разыгрывает с ними спектакли: «В лагере „Отрада“ ребяташки из младшего отряда липли ко мне с первого дня. <...> С младшим народом — лет семи-девяти — мне было „самое то“. Хорошо с теми, кому ты нужен. Старшие девчонки стали было хихикать и называть меня „мама Женя“, но я поговорила с двумя... они поняли» [14, с. 127]. Дети не боятся Женьку (в отличие от строгой вожатой Гертруды) и тянутся к ней, чувствуя ее искренность и душевную теплоту, доверяют девочке свои тайны.

Подобно «крапивинским мальчишкам» из авторских циклов «В глубине Великого Кристалла» (1985–2006) и «Сказки и были Безлюдных пространств» (1994–2010), Белка Языкова способна путешествовать по граням Кристалла Вселенной и перемещаться в параллельные миры: так она открывает тайну Институтских дворов, где укрыто громадное Колесо Миропорядка. Хранительницей этого пространства также является девочка — «лет восьми с белобрысыми хвостиками волос, в сером платье с рисунком из васильков» [16, с. 19] — именно она указывает Белке дорогу. В фантастике В.П. Крапивина время, пространство и вселенская энергия внутри Великого Кристалла подчиняются героиням-девочкам наряду с героями-мальчишками.

На первый взгляд «крапивинская девочка» — «самая обыкновенная девочка с самым обыкновенным девчоночьим характером» [3], и в то же время она наделена исключительными чертами, которые делают ее узнаваемой героиней крапивинских книг. Она ценит дружбу больше всего на свете и верна ей до конца; она может терпеливо принять мелкие слабости своих друзей (неряшливость, разгильдяйство), но ни за что не простит лжи, подлости и предательства. «Крапивинские девочки», с виду робкие и незащищенные, остро переживают малейшую несправедливость и готовы самоотверженно броситься в бой с любым злом, никогда не оставят слабого в беде, они «скромны, немногословны, рассудительны, умеют прийти на помощь в трудную минуту» [2, с. 20], даже если для этого им придется жертвовать чем-то своим (Женька Мезенцева бросает отдых в летнем лагере, чтобы скорее сообщить журналистам об издевательствах вожатой Гертруды над детьми; Белка Языкова отдает часть своей доброй энергии, чтобы спасти Сёгу во время припадка). При этом «крапивинская девочка», собранная и рассудительная, сохраняет спокойствие и самообладание в самых сложных ситуациях, тем самым уравновешивая горячий и отчаянный нрав «крапивинских мальчишек». Нередко она спасает мальчишку от опрометчивого шага, глупого поступка (Женька отговаривает Пашку Капитанова от идеи похитить редкую книгу «Фрегат „Виола“» и обещает сделать ему ксерокопию этой книжки). Романтизированный образ «крапивинской девочки» наря-

ду с типажом «крапивинского мальчика» выражает идеализированные представления писателя о светлом Детстве.

### Список литературы

1. Акан Троянский. Памяти Крапивина — первого русского серевика // Author.Today: Интернет-портал [Электронный ресурс]. URL: <https://author.today/post/196664> (дата обращения: 23.12.2023).
2. Богатырёва Н.Ю. Владислав Крапивин // Литература в школе. 2009. № 11. С. 20–22.
3. Клыков М. Владислав Крапивин: миры Командора // Миры фантастики: Интернет-портал [Электронный ресурс]. URL: [http://mir-fantastiki.ucoz.com/index/vladislav\\_krapivin/0-38](http://mir-fantastiki.ucoz.com/index/vladislav_krapivin/0-38) (дата обращения: 23.12.2023).
4. Комин М.В. Творчество Владислава Крапивина в научном освещении // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2023. № 1 (76). С. 47–61.
5. Крапивин В.П. Бронзовый мальчик. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2016. 347 с.
6. Крапивин В.П. Взрыв Генерального штаба. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2016. 107 с.
7. Крапивин В.П. Выстрел с монитора. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2017. 155 с.
8. Крапивин В.П. Дырчатая Луна. М.: Лабиринт Пресс, 2021. 156 с.
9. Крапивин В.П. Колесо Перепёлкина. М.: АСТ, 2003. 345 с.
10. Крапивин В.П. Лекция № 07 «Выбор героя книги» // YouTube [видеохостинг]. Лекции В.П. Крапивина (плейлист Андрея Зиновьева). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qzWDCida3ag&list=PLDC1NU8gBTfxMVmlnDsElfT02OLuNr9g8&index=5> (дата обращения: 23.12.2023).
11. Крапивин В.П. Лето кончится не скоро. М.: Лабиринт Пресс, 2022. 204 с.
12. Крапивин В.П. Рыжее знамя упрямства. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2015. 396 с.
13. Крапивин В.П. Самолет по имени Серёжка. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2014. 187 с.
14. Крапивин В.П. Семь фунтов брамсельного ветра. Екатеринбург: Сократ, 2003. 367 с.
15. Крапивин В.П. Сказки Севки Глущенко. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2016. 172 с.
16. Крапивин В.П. Топот шахматных лошадок. М.: Изд. Дом Мещерякова, 2018. 244 с.
17. Сергиенко И.А. «Формула Крапивина»: сюжетная модель реалистической прозы Владислава Крапивина 1960–1980-х годов // Сюжетология и сюжетография. 2019. № 2. С. 151–165.

### Об авторе:

Комин Максим Вадимович — аспирант кафедры филологических основ издательского дела и литературного творчества ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»; область научных интересов: русская литература и литературы народов РФ, литература для детей и юношества; e-mail: [mvkomin@gmail.com](mailto:mvkomin@gmail.com).

# ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

---

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Иванова<sup>1,2</sup>, Е.Г. Милюгина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

<sup>2</sup>МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», Тверь

Возможности проектных и игровых технологий и проблемного обучения анализируются в статье в контексте формирования эстетической культуры юных художников. Предложены варианты применения данных технологий в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** *современные педагогические технологии, эстетическая культура, юные художники, изобразительное искусство, дополнительное образование.*

Социально-экономические преобразования в России повлекли за собой изменения в характере и содержании обучения и воспитания в системе дополнительного образования. Одной из ключевых задач современного образования является всестороннее гармоничное развитие личности, ядром которого выступает эстетическая культура. В Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства (2012) сформулировано положение о внедрении в учебный процесс образовательных технологий, основанных на лучших достижениях отечественного образования в сфере культуры и искусства, с целью создания оптимальных условий для эстетического развития обучающихся, формирования их художественного вкуса, интереса к искусству и художественной деятельности [4].

В соответствии с задачами, поставленными в регламентирующих деятельность образовательных организаций нормативных документах, мы ставим

вопрос о выборе современных педагогических технологий, оптимальных для развития эстетической культуры обучающихся в условиях дополнительного художественного образования. В условиях аудиторной деятельности мы опираемся прежде всего на проектные и игровые технологии и технологии проблемного обучения. Рассмотрим возможности использования данных технологий на занятиях по изобразительному искусству более подробно.

*Технология проектного обучения* подразумевает «специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый детьми на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации» [5, с. 147]. На занятиях по изобразительному искусству целесообразно использовать учебные творческие проекты, ориентированные на создание «самостоятельно разработанного и изготовленного продукта (материального или интеллектуального) от идеи до ее воплощения, обладающего субъективной или объективной новизной, выполненного под контролем и консультированием преподавателя» [5, с. 146]. Т.А. Канунникова предлагает использовать технологии проектного обучения в условиях дополнительного художественного образования в процессе композиционного поиска: «создавая учебно-творческие проекты, ученики разрабатывают ряд композиционных тем, активно применяя на поисковом этапе выразительные возможности различных художественных материалов и техник» — и отмечает, что такого рода проект стимулирует активность обучающихся в эстетической деятельности [1, с. 183].

Сопоставив возможности проектного обучения с формируемыми компонентами и показателями эстетической культуры обучающихся, мы полагаем, что использование данной технологии позволяет стимулировать эстетическую мотивацию во время учебно-поисковой эстетической деятельности младших школьников, а также обогащать систему их знаний об искусстве и комплекс умений применять полученные знания в творческой и учебно-искусствоведческой деятельности.

Актуализация *игровых технологий* в формировании эстетической культуры юных художников обусловлена той легкостью вхождения в образы, которая характерна для младшего школьного возраста. В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация «проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане» [5, с. 132]. Одним из видов игровых технологий является *деловая игра* — «педагогический метод моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и их групп принятию решения» [5, с. 133]. В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама. Для решения конкретных задач С.Н. Куштинова предлагает исполь-

зовать следующие виды игр: игры-упражнения (кроссворды, ребусы, викторины) способствуют развитию когнитивных способностей учащихся, закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях; игры-путешествия способствуют осмыслению и закреплению учебного материала; игры-соревнования предполагают разделение на команды с целью совместного решения поставленной проблемы [2].

Мы предлагаем использовать на занятиях по изобразительному искусству имитационные виды игровых технологий и ролевые игры, которые дают возможность обучающимся принять на себя некую социально значимую роль (например, экскурсовода, хранителя музея). Преимущество использования подобной ролевой игры в том, что она создает ситуацию общения в коллективе юных художников, при которой происходит актуализация умения использовать искусствоведческую терминологию (в пределах программы) в речи школьников, принявших на себя роль экскурсовода и хранителя музея, а также побуждает школьников, выступающих в роли посетителей музея, формулировать вопросы и собственные оценки обсуждаемых произведений искусства, что развивает интерес детей к освоению эстетических ценностей и способность к эстетическому суждению.

Рассмотрим *проблемное обучение* как одну из технологий преподавания в дополнительном художественном образовании. Сегодня под технологией проблемного обучения понимается организация учебного процесса, при которой в сознании учащихся под руководством преподавателя создаются проблемные ситуации и организуется активная самостоятельная деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей (СУД) [5, с.140], что составляет основу для формирования соответствующих компетенций обучающихся. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации — проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию: решение научных проблем (научное творчество) — теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; решение практических проблем (практическое творчество) — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; создание художественных решений (художественное творчество) — художественное отображение действительности на основе творческого воображения [5, с.142]. Под решением проблемных задач на занятиях по изобразительному искусству И.Н. Польшинская понимает активную самостоятельную мыслительную деятельность обучающихся, где требуется применение имеющихся знаний, опыта, новых способов оперирования ими [3].

Для решения поставленной в настоящем исследовании проблемы мы считаем продуктивным использовать все виды проблемного обучения: например,

для развития когнитивного и мотивационного компонента эстетической культуры личности — научное творчество, для развития ее эмоционального и поведенческого компонента — практическое и художественное творчество.

Рассмотрим подробнее возможности применения игровых и проектных технологий и технологии проблемного обучения на занятиях с юными художниками в дополнительном образовании (на примере занятий по изобразительному искусству в МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», Тверь).

Технологию проектной деятельности мы считаем целесообразным применить в период изучения раздела «Живопись. Цветовой круг». Обучающимся предлагается изучить информацию о способах использования цветового круга (поиск контрастных и смежных цветов, сочетаемых и несочетаемых цветов, нейтрализующих цветов и т.д.), затем самостоятельно создать творческую работу с использованием одного из правил (например, натюрморт на контрастном фоне) и результаты работы представить в виде небольшого сообщения. Цель данного задания — сформировать знания о колорите, композиции и пропорциях в окружающем мире и способствовать развитию умения применять знания в практической работе. От реализации проектной технологии мы ожидаем закрепления знаний обучающихся о цветовом круге и возможностях его применения в творческой работе.

Технология проблемного обучения способствует формированию эстетической культуры юных художников. На занятии по теме «Смешивание цветов» мы предлагаем обучающимся через проблемную ситуацию прийти к самостоятельному решению проблемы. Перед юными художниками ставится проблемная задача — нарисовать копию картины В.Д. Поленова «Золотая осень» (1893), не используя зеленый цвет. Учащимся предлагается смешивать на палитре различные цвета с целью поиска нужного оттенка. Цель данного задания — научить использовать основные цвета для получения новых оттенков, а также способствовать развитию эстетической мотивации к учебно-поисковой деятельности. Решение проблемной задачи поможет учащимся закрепить знания об особенностях живописных картин, умение подбирать необходимые оттенки при помощи смешивания цветов, развить эстетическую мотивацию в процессе творческой деятельности.

Применение игровой технологии на занятии с юными художниками уместно в контексте творческого соревнования. Изучая раздел «Контраст цвета», мы предлагаем создать игровую ситуацию, при которой группа будет разделена на команды (по 3–4 человека) с целью совместного решения поставленной проблемы. Для начала каждой команде необходимо отсортировать репродукции картин с контрастными и смежными цветами. Затем, выбрав любую из предложенных контрастных картин (например, «Дорогу с кипарисом и звездой» Ван Гога), составить ее художественное описание, опираясь на предложенный преподавателем план и отражая в описании полученные ранее знания (композиция, колорит, художественные средства). По завершении представитель каждой команды демонстрирует всей группе командное описание, и после

коллективной дискуссии выбирается команда-победитель. Целью задания является закрепление знаний о контрастных цветах и умения применять эти знания при анализе произведений живописи.

Таким образом, мы проанализировали технологии проектного обучения, игровые технологии и технологии проблемного обучения в контексте формирования эстетической культуры юных художников на занятиях по изобразительному искусству. Перспективой нашего исследования является апробация описанных технологий в аудиторной и внеаудиторной деятельности с целью формирования эстетической культуры юных художников в условиях дополнительного образования.

### Список литературы

1. *Канунникова Т.А.* Метод проектов в преподавании изобразительного искусства // Наука и школа. 2016. № 3. С. 181–186. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-prepodavanii-izobrazitelnogo-iskusstva/viewer> (дата обращения 05.01.2024)
2. *Куштынова С.Н.* Использование игровых технологий на занятиях по истории изобразительного искусства // Концепт. 2015. № 12. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovyyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-po-istorii-izobrazitelnogo-iskusstva/viewer> (дата обращения 06.01.2024)
3. *Полынская И.Н.* Проблемная ситуация как средство активизации художественно-творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 64–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnaya-situatsiya-kak-sredstvo-aktivizatsii-hudozhestvenno-tvorcheskoy-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-izobrazitelnogo> (дата обращения 06.01.2024)
4. 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 [официальный сайт]. URL: [https://culture.gov.ru/documents/ob\\_utverzhdanii\\_federalnykh\\_gos352749/](https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdanii_federalnykh_gos352749/) (дата обращения 25.11.2023)
5. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.

### Об авторах:

Иванова Александра, магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель МБУ ДО «Художественная школа имени В.А. Серова», Россия, Тверь, e-mail: [aleksandraivanova64941@gmail.com](mailto:aleksandraivanova64941@gmail.com)

Милюгина Елена Георгиевна, доктор филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия, Тверь, e-mail: [elena.milyugina@rambler.ru](mailto:elena.milyugina@rambler.ru)

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К МИРУ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.А. Желагина, Ю.А. Корпусова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Раскрыта сущность понятий «эстетическое воспитание» и «эстетическое отношение к миру», выявлена связь между ними, выделены компоненты эстетического отношения к миру, выявлены и описаны показатели сформированности эстетического отношения к миру у обучающихся.

*Ключевые слова:* эстетическое отношение к миру, компоненты эстетического отношения к миру, показатели сформированности эстетического отношения к миру, эстетическое воспитание, эстетическая культура, подростковый возраст.

Проблема формирования эстетического отношения подростков к миру является актуальной на сегодняшний день. Эстетическое неразрывно связано с нашей жизнью и оказывает влияние на все сферы деятельности людей, определяя формирование эстетической культуры личности, эстетических основ ее творческой деятельности и креативной самореализации [5; 6]. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание формированию эстетического отношения к действительности в рамках школьного обучения. В частности, особенно важно проводить данную работу среди обучающихся подросткового возраста, так как именно на данном этапе дети ярко и остро переживают возникающие жизненные ситуации, склонны к протестности и конфликтности, в связи с чем повышается риск формирования негативно окрашенных представлений о реальном мире. Поэтому целесообразно и необходимо помочь подросткам научиться видеть красоту окружающего мира и сформировать позитивное эстетическое отношение к нему. Это связано с тем, что эстетическое отношение к действительности проявляется в красоте совершаемых поступков, в умении ценностно относиться к людям, вещам, природе, искусству и труду, в стремлении к созидательной деятельности и положительному преобразованию действительности по законам красоты. Это требование сформулировано в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования как «развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира» и «воспитание эстетического отношения к миру» [9] и включено в Федеральную образовательную программу основного общего образования как «сформированность эстетического отношения к миру и его воплощение в творческих работах различных жанров», формируемого через освоение программ по предметам и воспитательную работу в рамках блока «Эстетическое воспитание» [8].

Таким образом, на основе анализа нормативных документов мы можем сделать вывод о том, что формирование эстетического отношения к миру

напрямую связано с художественно-эстетическим направлением воспитания школы, реализуемым через урочную и внеурочную работу. В соответствии с этим в данной статье мы рассматриваем проблему формирования эстетического отношения подростков к миру с позиции современных научно-педагогических исследований, раскрывающих сущность данного понятия и дающих возможность найти продуктивные пути реализации эстетического воспитания в условиях современной школы. В связи с этим для дальнейшего изучения нами были выделены следующие понятия: *эстетическое воспитание* и *эстетическое отношение к миру*.

В Федеральной образовательной программе основного общего образования в разделе «Федеральная рабочая программа воспитания» эстетическое воспитание трактуется как «формирование эстетической культуры на основе российских традиционных духовных ценностей, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства» [8]. Говоря о взаимосвязи эстетического отношения, эстетического воспитания и эстетической культуры, мы обратились к мнению Н.В. Киреевой, которая определяет эстетическое отношение к миру как один из компонентов эстетической культуры наряду с такими компонентами, как эстетическое восприятие, эстетический интерес, эстетический вкус, эстетическая потребность, эстетический идеал, эстетическое сознание, эстетическая оценка, эстетическое наслаждение и эстетическое чувство [2, с. 71-73]. Таким образом, эстетическое воспитание представляет собой специально организованный процесс приобщения обучающихся к миру искусства, результатом которого является сформированность эстетической культуры и, как следствие, эстетического отношения к миру. Эстетическое воспитание формирует в сознании школьников ценностное эстетическое отношение к людям, окружающим вещам, искусству, природе и труду, дает возможность созидать, позволяет проявлять творческую инициативу, воплощая в работах собственные замыслы и создавая эстетически значимые объекты: рисунки, коллажи, поделки, макеты и т. д. Эстетическое отношение к миру является важной составляющей гармонически развитой, культурной личности.

Для дальнейшего обоснования проблемы формирования эстетического отношения подростков к миру мы обратились к взглядам исследователей. Так, С.М. Гинтер понимает эстетическое отношение к миру как «существенный компонент социально зрелой личности, определяющий ее идейно-эстетическую направленность, его формирование приобретает особое значение, стимулирующее познавательную, эмоционально-образную и творческую сферу учащихся» [1, с. 15–18]. А.А. Мелик-Пашаев определяет эстетическое отношение к миру как «сопричастное» отношение человека к действительности, к предметам и явлениям окружающего мира, связанное с восприятием их конкретного чувственного облика, во многом отличное и даже противоположное тому, которое строится на сугубо логическом основании» [4, с. 76–82]. Л.К. Проскурина определяет эстетическое отношение как

«синкретическую форму ценностной ориентации личности, которая предполагает особое отношение к миру и преобразует повседневный опыт человека в художественные замыслы» [10, с. 14–15]. По мнению Т.В. Таначевой, эстетическое отношение к миру — «свойство личности, которое заключается в потребности чувствования, общения с прекрасным, направленности на освоение эстетических ценностей, понимании значимости искусства, стремлении к преобразованию действительности в соответствии с представлениями о красоте и гармонии» [11, с. 10–11]. И.А. Лыкова дает следующее определение: «универсальный способ гармонизации и личностного самоосуществления в процессе создания эстетической картины мира» [3, с. 20–21]. Э.Ф. Москалева выделяет «активную избирательную позицию личности, проявляющуюся в потребности приобщения к прекрасному, познанию и пониманию искусства, положительно окрашенном эмоциональном отклике на прекрасное в окружающем мире, способности к активной эстетико-ориентированной творческой деятельности» [7, с. 9–10].

Проанализировав и обобщив мнения исследователей, мы сделали вывод, что эстетическое отношение к миру представляет собой многогранное, чувственное проявление личности человека, формирование которого напрямую связано с процессом эстетического воспитания и целенаправленного педагогического воздействия. Эстетическое отношение к миру формируется в искусстве и под влиянием искусства. Так, знакомясь с информационными источниками, рассматривая художественные произведения, слушая музыкальные композиции, создавая собственные творческие продукты и участвуя в активной созидательной деятельности, обучающийся имеет возможность увидеть разные грани одного и того же явления, проникнуться им, захотеть углубить знания о нем и воплотить в собственных замыслах. Эта многосторонность процесса эстетического воспитания и позволяет формировать в ученике особое эстетическое отношение к различным проявлениям жизни.

Рассмотрим компоненты эстетического отношения к миру и показатели его сформированности, которые позволят определить вектор нашей дальнейшей работы. Говоря о структуре эстетического отношения к миру, мы обратились к мнению Э.Ф. Москалевой, которая выделяет четыре блока компонентов эстетического отношения к миру: первый (мотивационно-ценностный) блок связан с эстетическими потребностями, мотивами, интересами, ценностями; во второй (когнитивный) блок входят основные структурные компоненты эстетического сознания; третий (эмоционально-чувственный) блок включает чувства, эмоции, опыт эстетического переживания и эстетического восприятия; четвертый (деятельностно-творческий) блок рассматривает сущность эстетического отношения к окружающему миру в действиях, поступках и различных видах деятельности.

Э.Ф. Москалевой выявлены и описаны показатели сформированности эстетического отношения к миру в соответствии с выделенными компонентами:

(а) выраженная эмоциональная удовлетворенность от общения с прекрасным проявляется в эмоциональном отклике; проявление данного компонента эстетического отношения — интенсивность эмоций и чувств (выразительность в мимике и жестах, двигательной активности, эмоционально-оценочные суждения детей); владение первичными понятиями в теории искусств, понимание значимости искусства; показатели: точность знаний; продуктивность знаний; полнота знаний; (б) адекватность знаний окружающей реальности (верное воспроизведение в представлениях детей реальных эстетических предметов, их свойств); направленность на освоение ценностей искусства, интерес к эстетической деятельности и ее результатам; показатели: разносторонность интересов; (в) эстетически-положительное отношение к окружающему миру и инициативность; способность применять эстетические знания и умения в различных видах художественно-творческой деятельности; показатели: наличие умений и навыков осуществления творческой деятельности; применение полученных умений и навыков на практике; оригинальность осуществляемой деятельности (новизна, самобытность, яркость созданного ребенком образа, неповторимость художественного решения) [7, с. 11-12].

По мнению Т.В. Таначевой, структура эстетического отношения к миру представлена следующими компонентами: эмоции, чувства и переживания, возникающие в процессе восприятия объектов, обладающих эстетической ценностью (эмоционально-чувственный); поиск обладающих эстетической ценностью процессов, явлений, предметов, стремление к созданию эстетически ценных объектов (ценностный); создание художественного образа и деятельность по его воплощению (творческо-деятельностный). Критериями и показателями сформированности эстетического отношения к миру Т.В. Таначева называет следующие: эмоционально-чувственный компонент — эмоции, чувства и переживания учащихся: эмоциональное содержание эстетических переживаний в ходе изучения предмета искусства, эмоциональное состояние, выраженное в словах, мимике, жестах, чувственный отклик на прекрасное, чувства при наблюдении за процессом и изготовлением художественного изделия; ценностный компонент — интересы и ценности учащихся: оценочные суждения учащихся об эстетически ценных объектах, освоение эстетических ценностей, понимание важности искусства, его значения для социума, эстетически положительное отношение к искусству; творческо-деятельностный — увлеченность учащихся и удовлетворение результатами творческой деятельности: степень увлеченности в творческий процесс, оригинальность художественного замысла (креативность мышления), способность к стилизации (абстрагированию), удовлетворенность результатами своей художественной деятельности, способность применять полученные знания и навыки в продуктивной творческой деятельности [11, с. 10-11].

В соответствии с вышеизложенным мы сделали вывод, что исследователи во многом сходятся во мнении относительно структуры эстетического

отношения к миру. В связи с этим, проанализировав работы исследователей, мы определили рабочую структуру эстетического отношения подростков к миру и выделили следующие компоненты и показатели его сформированности: мотивационно-ценностный компонент (показатели: направленность на освоение ценностей искусства, интерес к эстетической деятельности и ее результатам. эстетически-положительное отношение к окружающему миру и инициативность); эмоционально-чувственный компонент (показатели: интенсивность эмоций и чувств (наличие эмоционально-оценочных суждений детей), образность описаний окружающей действительности); деятельностно-творческий компонент (показатели: оригинальность осуществляемой деятельности (новизна, самобытность, яркость созданного ребенком образа, неповторимость художественного решения), наличие умений и навыков осуществления творческой деятельности; применение полученных умений и навыков на практике).

Таким образом, формирование эстетического отношения подростков к миру предполагает как минимум три направления работы. В первую очередь, это культурно-просветительская деятельность, позволяющая обучающимся сформировать знания о красоте мира, важности и ценности влияния искусства и творчества на жизни людей; во-вторых, это активная творческая деятельность, позволяющая приобрести и усовершенствовать практические навыки владения изобразительными приемами воплощения нематериальной идеи в форму; в-третьих, игровая деятельность, которая дает возможность обучающимся быть вовлеченными, активными и заинтересованными в процессе приобщения к реальным и смоделированным эстетически значимым явлениям жизни.

В связи с этим формирование эстетического отношения подростков к миру в рамках школьного обучения должно быть комплексным и включать в себя культурно-просветительскую, а также творческую и игровую деятельность. Реализовываться такая работа может посредством использования в ходе занятий различных методик и технологий обучения и разнообразных форм взаимодействия с классом. В нашей дальнейшей работе мы планируем разработать программу внеурочной деятельности по формированию эстетического отношения подростков к миру, подобрав оптимальные методики и технологии творческого, игрового и культурно-просветительского характера, и выявить уровень продуктивности применения данных технологий при формировании эстетического отношения к миру обучающихся основной общеобразовательной школы.

### Список литературы

1. Гинтер С.М. Ориентирование студента художественного вуза на социально-эстетические практики в образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2016. 25 с.
2. Киреева Н.В. Сущность эстетической культуры и ее компонентов / Н.В. Киреева, Н.Э. Чернявская, Е.Н. Корнеева // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 9. С. 71-73.

3. *Лыкова И.А.* Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 54 с.
4. *Мелик-Пашаев А.А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 76-82.
5. *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.
6. *Милюгина Е.Г., Степанова Т.А.* Феномен эстетической культуры личности в современных педагогических исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1. С. 141–145.
7. *Москалева Э.Ф.* Формирование эстетического отношения младших школьников к окружающему миру: на примере занятий по художественной росписи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2007. 24 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 N 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_452180/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/) (дата обращения: 01.05.2024)
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/) (дата обращения: 01.05.2024)
10. *Проскурина Л.К.* Формирование эстетического отношения к предметному миру у студентов-дизайнеров в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2016. 25 с.
11. *Таначева Т.В.* Формирование у студентов эстетического отношения к окружающему миру средствами регионального декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2018. 24 с.

**Об авторах:**

Желагина Алина Андреевна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: [aazhelagina@edu.tversu.ru](mailto:aazhelagina@edu.tversu.ru)

Корпусова Юлия Анатольевна — кандидат педагогических наук, и.о. заведующей кафедрой русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: [Korpusova.YA@tversu.ru](mailto:Korpusova.YA@tversu.ru)

## ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К МИРУ

**А.А. Желагина**

ФГБОУ ВО Тверской государственный университет

Раскрыта сущность понятий «эстетическое воспитание» и «эстетическое отношение к миру», выявлена связь между ними. Выделены компоненты эстетического отношения к миру. Описаны инновационные образовательные технологии, способствующие формированию эстетического отношения подростков к миру.

*Ключевые слова:* эстетическое отношение к миру, эстетическое воспитание, подростковый возраст.

Проблема формирования эстетического отношения подростков к миру является актуальной. Эстетическое отношение человека к действительности проявляется и закрепляется в системе эстетических категорий: прекрасное, возвышенное, изящное, грациозное, трогательное, трагическое, комическое и т.д. Именно это позволяет говорить нам о неразрывной связи эстетического с человеческой жизнью, о его влиянии на все сферы деятельности человека и, в частности, на процесс образования, одной из задач которого является формирование в сознании подростков эстетических чувств, идеалов, ценностей и, как следствие, эстетического отношения ко всему, что его окружает. Это требование сформулировано во ФГОС ООО как «развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира» и «воспитание эстетического отношения к миру» [6] и включено в ФОП ООО как «сформированность эстетического отношения к миру и его воплощение в творческих работах различных жанров», формируемого через освоение программ по предметам и воспитательную работу в рамках блока «Эстетическое воспитание» [5].

Поскольку эстетическое отношение к миру напрямую связано с художественно-эстетическим направлением воспитания, реализуемого через урочную и внеурочную работу общеобразовательной школы, мы в данной статье поставили перед собой задачу рассмотреть теоретические аспекты формирования эстетического отношения подростков к миру, чтобы далее определить оптимальные пути работы по формированию данного качества обучающихся основной общеобразовательной школы. Ключевыми для нас являются понятия *эстетическое воспитание* и *эстетическое отношение к миру*.

В ФОП ООО эстетическое воспитание трактуется как «формирование эстетической культуры на основе российских традиционных духовных ценностей, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства» [5]. Эстетическое воспитание способствует формированию эстетического отношения обучающихся к миру, формирует ценностное

эстетическое отношение к окружающим вещам, людям, искусству, природе и труду. Под эстетическим отношением к миру А.А. Мелик-Пашаев понимает «сопричастное» отношение человека к действительности, к предметам и явлениям окружающего мира, связанное с восприятием их конкретного чувственного облика, во многом отличное и даже противоположное тому, которое строится на сугубо логическом основании» [3, с. 76–82]; И.А. Лыкова — «универсальный способ гармонизации и личностного самоосуществления в процессе создания эстетической картины мира» [2, с. 20–21]; Л.К. Проскурина — синкретическую форму ценностной ориентации личности, которая предполагает особое отношение к миру и преобразует повседневный опыт человека в художественные замыслы [7, с. 14–15]; С.М. Гинтер — «существенный компонент социально зрелой личности, определяющий ее идейно-эстетическую направленность, его формирование приобретает особое значение, стимулирующее познавательную, эмоционально-образную и творческую сферу учащихся» [1, с. 15–18]; Э.Ф. Москалева — «активную избирательную позицию личности, проявляющуюся в потребности приобщения к прекрасному, познанию и пониманию искусства, положительно окрашенном эмоциональном отклике на прекрасное в окружающем мире, способности к активной эстетико-ориентированной творческой деятельности» [4, с. 9–10].

Проанализировав и обобщив мнения исследователей, мы сделали вывод, что эстетическое отношение к миру — это результат эстетического воспитания, индивидуальное личностное образование, которое проявляется в равнодушии к миру и умении воспринимать его с позиции красоты, формируется посредством активной практической созидательной деятельности и способствует пробуждению естественной потребности в преобразовании мира по законам красоты.

Далее мы выбрали педагогические технологии обучения, которые способствуют формированию эстетического отношения подростков к миру. Основной ведущей деятельностью подросткового возраста является общение со сверстниками, в связи с чем наш выбор пал на технологии, содержание которых предполагает общение, обмен мнениями, групповую работу, творческую активность, решение различных проблем в ходе обсуждений.

Так, технология «Мастер-класс», предполагающая активную творческую работу с ориентированием на деятельность учителя, позволяет сформировать деятельностно-творческий, когнитивный, мотивационно-ценностный и эмоционально-чувственный компоненты эстетического отношения к миру. Ученики в процессе участия в мастер-классе вовлекаются в активную созидательную деятельность, приобщаются к искусству, труду и творчеству, приобретают новые ценные способы воплощения творческой идеи и оригинального замысла в форму, овладевают новыми понятиями в области теории искусства, получают возможность продемонстрировать собственное творчество и оценить творчество своих одноклассников, формируют

способность применять эстетические знания и умения в различных видах художественно-творческой деятельности. Такая активная созидательная работа совместно с учителем способствует формированию эстетического отношения к миру.

*«Кейс-технология»* позволяет формировать когнитивный и деятельностно-творческий компоненты эстетического отношения к миру. Это связано со спецификой кейс-обучения, предполагающего творчество, нестандартные пути решения поставленной проблемы, ответственный подход к делу, обсуждение, формулирование выводов и формирование собственного взгляда на предлагаемую ситуацию или проблему. Здесь важную роль играет и сама ценность содержания кейсов: они могут носить культурологический, краеведческий, искусствоведческий характер, что способствует эстетизации процесса обучения, благоприятно влияет на эстетическое развитие детей и формирует эстетическое отношение к миру.

*Технология создания ментальных карт* способствует формированию когнитивного и деятельностно-творческого компонентов эстетического отношения к миру. Сущность данной технологии заключается в особом творческом подходе к фиксации изучаемого материала, созданию конспектов, позволяющих представить информацию наглядно. Так, данная технология может реализовываться в ходе занятий, посвященных изучению культурных особенностей региона, народных промыслов, видов искусств и т.д. В этих случаях ученики не просто слушают информацию, а более глубоко погружаются в нее, овладевая понятиями в сфере теории искусств, осознают значимость искусства, проявляют способность применять эстетические знания и умения в оформлении ментальной карты, придавая ей эстетичный вид с помощью цветных карандашей, фломастеров, маркеров, наклеек, стиков, зарисовок и т.д. Такая работа позволяет ученикам осмысленно относиться к изучаемому материалу, который насыщается в результате эстетической ценностью, а также формировать эстетическое отношение к процессу обучения, своей деятельности, искусству и творчеству, дает возможность проявить индивидуальность.

*Технология «Групповой пазл»*, реализуемая в ходе занятий, позволяет положительным образом воздействовать на мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты эстетического отношения подростков к миру. Данная технология предполагает работу в группах, где обучающиеся, ознакомившись с учебным материалом, делятся друг с другом полученными знаниями, выступая в роли экспертов по выбранному вопросу темы. Такая работа позволяет ученикам глубоко погрузиться в изучаемый аспект темы, что способствует формированию уважительного отношения к своим слушателям, умения выразительно излагать свои мысли, ценить старания другого человека, воспроизводить в своем сознании и сознании других ребят представления о реальных эстетических предметах и их свойствах, что является гранями целостного эстетического отношения ко всему, что нас окружает.

*Технология «Эдьютейнмент»* позволяет сформировать мотивационно-ценностный, когнитивный и эмоционально-чувственный компоненты эстетического отношения к миру. Данная технология предполагает реализацию процесса обучения посредством просмотра фильмов, прослушивания музыкальных композиций, посещения виртуальных экскурсий, участия в деловых, ролевых и интерактивных играх, выполнения творческих заданий. Такая работа способствует большему вовлечению в деятельность и большей заинтересованности в получении знаний. Включение музыкальных композиций во время творческого процесса, ролевая игра со сверстниками или просмотр картин в виртуальной галерее позволяют эмоционально воздействовать на обучающихся, побуждая их погрузиться в создаваемую атмосферу, прочувствовать ценность искусства, культуры, человеческого труда, что формирует эстетическое видение мира и соответствующее отношение к нему.

На данном этапе работы мы частично апробировали перечисленные технологии или их элементы. Так, мы изучали тверские народные промыслы с внедрением кейс-технологии, технологии ментальных карт и технологии «Групповой пазл»; познакомились с культурным наследием Твери с включением в занятие технологии «Эдьютейнмент», где смотрели фильмы, проводили викторину, составляли сказку, выполняли творческие задания; осуществили работу в формате мастер-класса, где создавали рисунки вместе и участвовали в мини-выставке. Ученики в ходе данной работы проявляли активность, заинтересованность, творческую инициативу, равнодушие и положительное эстетическое отношение к миру, что подтверждалось стремлением к творчеству, выразительностью в эмоционально-оценочных суждениях, способностью разносторонне смотреть на ситуацию, выраженной потребностью применять эстетические знания и умения в художественно-творческой деятельности.

В дальнейшей работе мы планируем разработать программу внеурочной деятельности по формированию эстетического отношения подростков к миру с использованием технологии мастерских, кейс-технологии, технологии создания ментальных карт, технологии «Групповой пазл» и технологии «Эдьютейнмент» и выявить уровень продуктивности применения данных технологий при формировании эстетического отношения к миру обучающихся основной общеобразовательной школы.

### Список литературы

1. *Гинтер С.М.* Ориентирование студента художественного вуза на социально-эстетические практики в образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2016. 25 с.
2. *Лыкова И.А.* Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 54 с.
3. *Мелик-Пашаев А.А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 76-82.
4. *Москалева Э.Ф.* Формирование эстетического отношения младших школьников к окружающему миру: на примере занятий по художественной росписи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2007. 24 с.

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 N 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_452180/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/) (дата обращения: 01.05.2024)
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/) (дата обращения: 01.05.2024)
7. *Проскурина Л.К.* Формирование эстетического отношения к предметному миру у студентов-дизайнеров в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2016. 25 с.

**Об авторе**

Желагина Алина Андреевна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: aazhelagina@edu.tversu.ru

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПОЗИЦИЙ ПО ЛИТЕРАТУРНЫМ ВПЕЧАТЛЕНИЯМ

Ю.А. Корпусова<sup>1</sup>, К.С. Агешина<sup>2</sup>

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

МБУ ДО «Детская школа искусств», г. Торжок

Статья посвящена проблеме развития познавательной активности обучающихся в процессе интеграции уроков изобразительного искусства и литературного чтения. Рассматриваются различные поэтические образы и сказочные сюжеты с целью создания творческих композиций по их мотивам.

**Ключевые слова:** *познавательный интерес, познавательная активность, изобразительная деятельность, интеграция видов искусств, литературное впечатление, сказочные сюжеты.*

Актуальность проблемы определяется Федеральными государственными требованиями к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства, в которых отмечена необходимость развивать познавательные способности обучающихся, включая познавательную активность [3]. Главной задачей современного педагога как общего, так и дополнительного образования является не столько передача ученикам готовых знаний, сколько формирование способности обучающихся самостоятельно приобретать и усваивать новые знания, умения и навыки и применять их в дальнейшем процессе познания. Познавательная активность младших школьников является важным фактором улучшения результативности процесса обучения и одновременно его показателем, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисково-творческого подхода обучающихся к овладению содержанием образования, побуждает их к самообразованию.

Вначале следует обратиться к трактовке понятия *познавательная активность*. Г.И. Щукина определяет его как качество личности, которое включает ее стремление к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания [5]. К показателям сформированности познавательной активности можно отнести стремление и желание обучающихся понять новую задачу, дополнить и воспроизвести знания, желание углубить, уточнить свои знания, овладеть способом их самостоятельного применения в учебном процессе.

Познавательная активность — это процесс активного познания, осмысления и усвоения новой информации, получение знаний, развитие мышления и когнитивных способностей. Она включает в себя поиск, анализ, сравнение, интерпретацию и систематизацию информации, а также использование полученных знаний для решения практических задач. Развитие познавательной активности особенно важно в младшем школьном возрасте, когда происходит интен-

сивное формирование умственных способностей. Чем больше возможностей дается ребенку для самостоятельного исследования и познания мира, тем ярче и разнообразнее развивается его интеллектуальный потенциал.

Интеграция видов искусств — необходимый подход к художественному образованию в современной педагогике. При интеграции уроков изобразительного искусства, музыки, литературного чтения происходит использование потенциала нескольких дисциплин и открываются дополнительные возможности для решения учебных и воспитательных задач. Именно интеграция способствует формированию у обучающихся знаний, образующих объективную и всестороннюю картину мира, и развитию их визуально-пространственных способностей. Стержнем выступает художественный образ, который ученики воспринимают в процессе знакомства с различными видами искусства и творчески создают в разных видах художественной деятельности [4].

Одним из самых близких к изобразительному искусству дисциплин эстетической направленности является литературное чтение, которое способно дополнять, развивать и углублять заключенное в изобразительном искусстве эмоциональное содержание.

Одной из важных задач в обучении юных художников является развитие их познавательной активности в процессе создания творческих композиций по литературным впечатлениям. В ходе изучения литературных произведений дети размышляют над содержанием и образностью словесного текста, ищут художественные средства, которые помогут передать этот образ в изобразительном творчестве. Красочные описания в литературных произведениях могут вдохновить юных художников на выбор образов и сюжетов и создание своих картин. Также изобразительное искусство может помочь визуализировать и передать эмоции, которые заложены в литературном произведении.

Значение литературы в художественном творчестве очень велико: литературные произведения являются источником вдохновения для художников, они позволяют расширить кругозор, развить воображение и эмоциональную сферу; через литературные произведения дети погружаются в другие времена, культуру, что способствует формированию образной мысли и креативности; чтение литературных произведений развивает познавательные навыки, способствует расширению словарного запаса и улучшению языковых навыков; работа над художественными композициями по произведениям литературы углубляет понимание содержания произведения и помогает ребенку выразить свои мысли и эмоции в художественном образе [2].

Для развития познавательной активности через создание творческих композиций по литературным впечатлениям могут быть использованы следующие методы: чтение и анализ литературных произведений, что позволяет детям лучше понять сюжет, персонажей и эмоциональную составляющую произведения; дискуссии и обсуждения литературных произведений, помогающие им углубить свои познания и понимание текста. Дети могут обсуждать и делиться своими впечатлениями о произведении, предлагать интерпретацию событий и

образов персонажей; использовать различные материалы и техники для воплощения литературных образов.

Для создания пейзажных творческих композиций по литературным впечатлениям детям можно предложить стихотворения «Берёза» С.А. Есенина, «Мама! Глянь-ка из окошка...» А.А. Фета, «Чародейкою зимою околдован, лес стоит...» Ф.И. Тютчева. Данные стихотворения являются яркими примерами пейзажной лирики: в них много эпитетов, сравнений, метафор, подчеркивается красота зимней природы, авторы делятся радостным настроением в связи с приходом долгожданной волшебной зимы. В ходе прочтения этих стихотворений дети представляют художественный образ, зимний пейзаж. По такому литературному впечатлению можно нарисовать творческую композицию, дополнив ее своей фантазией.

Еще одной из интересных и практических форм развития познавательной активности является создание творческих композиций по сказочным сюжетам. Сказки в жизни ребенка в целом и в детской творческой деятельности играют очень большую роль: они являются важной частью детского мира и имеют большой потенциал для воображения и креативности; сказки расширяют словарный запас и тренируют память. Дети, которым читают сказки, учатся говорить связно, красочно. Им проще выражать свои мысли и эмоции благодаря расширенному словарному запасу; сказочные сюжеты развивают эмоциональное восприятие, мотивируют детей к творчеству.

Сказки — это отличный способ рассказать ребенку о разных жизненных ситуациях. Например, в сказках происходят трагедии, несчастные случаи, такие события могут сопровождать ребенка и в реальности, но объяснить их природу взрослым бывает сложно. Именно в этом случае на помощь приходят сюжеты сказок. Благодаря сказкам дети учатся разбираться в повседневных вещах, понимать мир, правильно трактовать события, анализировать и искать выход из сложных ситуаций.

Для создания творческих композиций по сказочным сюжетам детям можно предложить русские народные сказки «Колобок», «Репка», «По щучьему веленью», «Царевна-лягушка», «Морозко» и др. Сказки кумулятивного построения «Колобок», «Репка» и т.п. испытывают читателя / слушателя на выдержку и терпение и тем самым задают композиционный поиск лучшего решения воссоздания системы персонажей и системы событий в пространстве собственной творческой работы. Сказки с мифологемой инициального лабиринта «По щучьему веленью», «Царевна-лягушка», «Морозко» и др. [1] более глубоки по философии и поэтической глубине и требуют осмысления образных и сюжетных метаморфоз. Знакомство детей со сказками родного народа целесообразно продолжить работой по освоению ключевых образов и сюжетов сказочной прозы народов мира.

В ходе изучения этих и других сказок на уроках изобразительного искусства детям можно показать мультфильмы по этим сказкам, провести беседу, охарактеризовать вместе сюжет, героев, их поведение и качества, а затем пред-

ложить творческое задание — зарисовать понравившийся сюжет, главного героя, продумать художественный образ самостоятельно.

Также на занятиях изобразительного искусства целесообразно применять такие методы развития познавательной активности, как организация творческих мастерских, где дети могут экспериментировать с разными материалами и техниками; совместные проекты с другими детьми, где они могут обмениваться идеями и взаимно вдохновлять друг друга; организация выставок и презентаций, где дети могут представить свои работы и получить обратную связь от зрителей.

Таким образом, развитие познавательной активности юных художников является важным аспектом их общего развития. Особенно интересным способом развития этой активности является создание художественных композиций на основе литературных впечатлений от поэтических образов и сказочных сюжетов. Познавательная активность стимулирует интеллектуальное развитие обучающихся, их креативность и воображение. Занятия художественным творчеством на основе литературных произведений способствуют формированию у детей навыков анализа и интерпретации текста. Дети размышляют над содержанием и образностью литературного произведения, ищут художественные средства, которые помогут передать необходимый образ в изобразительном творчестве. В процессе иллюстрирования сказок у детей будет расширяться представление о роли иллюстраций в целом, будет формироваться эмоциональное отношение к героям и к их качествам. Все это непосредственно повлияет на формирование познавательного интереса и познавательной активности обучающихся, в частности. Поэтому организация подобных занятий необходима для развития познавательного интереса к искусству.

### Список литературы

1. Милюгина Е.Г. Герой в пространстве мира–лабиринта мифа и волшебной сказки: о трансформации мифологемы инициального лабиринта литературной сказки // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2005. Вып. 2. С. 52–61.
2. Милюгина Е.Г. Читательский кругозор младших школьников: проблема дефиниции и диагностики // Нижегородское образование. 2019. № 4. С. 91–95.
3. 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://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053526/> (дата обращения: 11.01.23)
4. Сабитова Е.Б. Интеграция видов искусств на уроках ИЗО и ДПИ в дополнительном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. №2. С. 155–158.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.

**Об авторах:**

Корпусова Юлия Анатольевна — исполняющая обязанности заведующей кафедрой русского языка с методикой начального обучения, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Корпусова.ЮА@tversu.ru

Агешина Кристина Станиславовна — магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), педагог МБУ ДО образования «Детская школа искусств» (172008 Тверская область, г. Торжок, ул. Дзержинского, д. 105А), e-mail: kristina.ageshina@yandex.ru

## МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

А.А. Ефимова<sup>1,2</sup>, Е.Г. Милюгина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия, Тверь

<sup>2</sup>МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», Россия, Тверь

Статья посвящена проблеме развития композиционно-образного мышления обучающихся в условиях внеаудиторной деятельности дополнительного образования. В статье рассматриваются задачи и формы организации внеаудиторной деятельности. Предложена система заданий по развитию композиционно-образного мышления юных художников в процессе реализации внеаудиторной деятельности.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, детские художественные школы, творческая деятельность, композиционно-образное мышление, внеаудиторная деятельность

Композиционно-образное мышление как целостное интегрированное личностное образование выступает основой формирования креативных и творческих способностей обучающихся, развития их образного и словесно-логического мышления, необходимых для создания целостных образов и грамотного оперирования ими. Композиционно-образное мышление органично интегрирует две важнейших составляющих творческого мышления: образное мышление как «переход от понятий материальной (зримой) действительности к идеям чувственно не воспринимаемой высшей реальности» [3, с. 376] и композиционное мышление — овладение законами и правилами организации изображения на плоскости для создания художественного образа и воплощения его в материале [2, с. 131]. Поэтому формирование композиционно-образного мышления обучающихся в условиях общего и дополнительного образования происходит в процессе творческой деятельности, ориентированной на решение художественно-творческих задач. Творческая деятельность связана с поиском идеала, образца, способов обновления стереотипов, включая композиционный поиск, что важно реализовать в условиях как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности.

В Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе указано, что внеаудиторная работа может быть использована на выполнение посещения учреждений культуры (выставок, галерей, театров, концертных залов, музеев и др.), участие обучающихся в творческих мероприятиях и культурно-просветительской деятельности образовательного учреждения [7].

К основным задачам внеаудиторной работы по изобразительному искусству с подростками относятся следующие: осуществлять разностороннее худо-

жественно-эстетическое развитие детей различными средствами изобразительного искусства; развивать интерес и любовь детей к изобразительному искусству, приобщать их к миру прекрасного, через знакомство с произведениями живописи, скульптуры, архитектуры и прикладного искусства; продолжать совершенствовать и развивать те компетенции, которыми овладевают обучающиеся на уроках, через работу разными графическими материалами и разными техниками; выявлять и развивать художественные способности и таланты детей; прививать любовь к труду, воспитывать аккуратность, настойчивость и самостоятельность в работе, содействовать всестороннему развитию личности [1]. Внеаудиторная деятельность преследует в основном те же цели и задачи, что и аудиторские занятия, но она помогает решать эти задачи более продуктивно, с привлечением нового материала, с опорой на активный интерес учащихся, их творческую инициативу. Ключевым условием успешной реализации внеаудиторной работы является глубокое понимание культурных форм работы и методически и организационно грамотная их реализация.

Для развития когнитивного компонента композиционно-образного мышления обучающихся мы предлагаем использовать *музейную педагогику*, а именно проведение экскурсий с целью ознакомления с работами мастеров на выставках, а также с их жизнью и творчеством в домах-музеях. Являясь специально организованным передвижением участников с целью демонстрации им какой-либо экспозиции, экскурсия способна развивать когнитивные способности обучающихся. Для успешного проведения экскурсии необходимо составить подробный план, разработать маршрут, сформулировать задания и вопросы для учащихся.

Внеаудиторной работе отводится важная роль в культурном формировании личности, обогащении художественного кругозора, а также в совершенствовании творческих умений и навыков [6]. Для развития эмоционального компонента мы предлагаем *участие в творческих конкурсах и выставках*, где обучающиеся смогут воплотить свой художественный замысел в творческой композиции исходя из темы конкурса, осознанно и самостоятельно интерпретируя пластическую организацию изобразительного материала в своем художественном произведении на основе освоенных закономерностей.

*Пленэрная деятельность* целесообразна для поддержания деятельностного компонента. Пленэр как форма внеаудиторной деятельности помогает актуализировать знания о закономерностях построения художественной формы, особенностях ее восприятия и воплощения; знание способов передачи пространства, движущейся и меняющейся природы, законов линейной перспективы, равновесия, плановости; умение передавать настроение, состояние в колористическом решении пейзажа; умение применять сформированные навыки по предметам *рисунок, живопись, композиция*; умение сочетать различные виды этюдов, набросков в работе над композиционными эскизами; навыки восприятия природы в естественной природной среде; навыки передачи световоздушной пер-

спективы; навыки техники работы над жанровым эскизом с подробной проработкой деталей.

При всем неоспоримом когнитивно-творческом потенциале, внеаудиторная работа с обучающимися, однако, не будет достаточно продуктивной, если не обеспечить должным образом ее технологическую и методическую базу. Для решения этой задачи мы предлагаем следующие методы.

*Дифференцированное обучение* представляет собой технологию обучения в одном классе детей разных способностей, но при этом предполагает создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности [4]. Учебный процесс при данной технологии выстраивается таким образом, чтобы максимально способствовать реализации личностных свойств обучающихся при помощи создания оптимальных условий развития каждого. Это особенно важно в пленэрной деятельности. Так, наша поездка с обучающимися в Государственный музей им. Дарвина осуществлялась с целью развития интереса к окружающему миру, формирования навыков художественного восприятия и графического изображения животного мира. Дифференцированная внеаудиторная работа была организована с учетом выявленного в предварительной диагностике уровня сформированности композиционно-образного мышления каждого. Обучающиеся с низкими показателями получили задание, ориентированное на изучение пластики и построение образов животных с натуры в виде набросков. Обучающимся с более высокими показателями было предложено дорисовать наброски до композиции, при этом, поскольку дифференцированное обучение подразумевает развитие непосредственно индивидуальности обучающихся, при наличии согласия преподавателя допускалось перейти на более сложный уровень или, наоборот, сосредоточиться на большем количестве набросков и зарисовок. Таким образом, каждый обучающийся выбирал условия для оптимизации нагрузки и создания необходимой в дифференцированном обучении ситуации успеха.

*Проблемные методы* — это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активизации познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности. Для проблемной технологии обучения характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым обучаемый может высказаться гарантированно правильно. Смысл метода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности в соответствии с закономерностями развития этой личности, человеческой психики, в частности мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях [5]. Условиями успешной реализации проблемного обучения во внеаудиторной работе являются проблематизация материала и организация активной самостоятельной деятельности обучающихся. Преподаватель должен создать про-

блемную ситуацию, опираясь на форму проведения внеаудиторной деятельности. Если проблемная ситуация ставится во время посещения музейной выставки, дома-музея художника или во время проведения пленэрного мероприятия, преподаватель должен точно знать местность для гарантированно успешного поиска обучающимися решения проблемы в рамках конкретного заведения. Так, перед обучающимися на художественной практике была поставлена задача найти на территории и сделать зарисовки контрастов: тональных, равноразмерных, цветовых, контрастов изображаемых объектов по материальности.

Для продуктивности проведения данного вида работы необходимо проводить оценивание результатов. После проведения экскурсий в музеях и галереях преподавателю следует оценить уровень полученных знаний по пройденному материалу, используя различные вопросы устного характера, раздаточные проверочные материалы, викторины, дидактические игры. По завершении творческой деятельности во время пленэрных занятий или мастер-классов необходимо подвести итог с обучающимися на аудиторном занятии, устроить просмотр выполненных работ с целью рефлексии.

### Список литературы

1. *Антоненкова И.Н.* Организация внеурочной деятельности по изобразительному искусству // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации: Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, 15 апреля 2015 г. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2015. С. 3-6.
2. *Батаева Л.А.* Критерии оценки развития композиционного мышления учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта // Наука и школа. 2014. № 1. С. 129–132.
3. *Власов В.Г.* Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2007. Т. 6. 592 с.: ил. + вкл.
4. *Горлова Е.А.* Технология дифференцированного обучения как педагогическая проблема // Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. № 1. С. 50–54.
5. *Насырова Д.М., Очиллова М.Р., Кадырова З.Б.* Проблемный метод обучения как активный метод // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. № 6. С. 77–81.
6. *Пазников О.И.* Внеаудиторная работа по изобразительному искусству как системный фактор художественной подготовки студентов // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2015. №1. С. 80-95.
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 (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. N 156) // Гарант [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.01.2023).

**Об авторах:**

Ефимова Анастасия Андреевна, магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель МБУ ДО «Художественная школа имени В.А. Серова», Россия, Тверь, e-mail: [aleksandraivanova64941@gmail.com](mailto:aleksandraivanova64941@gmail.com)

Милюгина Елена Георгиевна, доктор филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия, Тверь, e-mail: [elena.milyugina@ Rambler.ru](mailto:elena.milyugina@ Rambler.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОКУМЕНТ-КАМЕРЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Д.Ю. Немцова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируются возможности использования документ-камеры при обучении школьников изобразительному искусству в условиях основного общего образования. Выделены основные направления применения данного устройства на уроках изобразительного искусства. Предложена система заданий по формированию графических умений обучающихся посредством использования документ-камеры.

*Ключевые слова:* основное общее образование, уроки изобразительного искусства, компьютерные технологии, документ-камера, графические умения.

В современном мире компьютерные технологии оказывают большое влияние на все сферы деятельности человека. Компьютерные технологии находят свое применение и в учебном процессе общеобразовательной школы, что отражено в основных положениях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО). В соответствии с ФГОС ООО, программа формирования универсальных учебных действий обучающихся должна обеспечивать «формирование и развитие компетенций в области использования ИКТ на уровне общего пользования, включая владение ИКТ, поиском, анализом и передачей информации, умением безопасного использования средств ИКТ и информационно-телекоммуникационной сети Интернет, формирование культуры пользования ИКТ» и др. [9]. Решение данных задач предполагает свободное владение учителем изобразительного искусства соответствующими современными методиками и использование на уроках новых образовательных ресурсов с применением компьютерных технологий [5]. В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» данные умения составляют ИКТ-компетентность — обязательное условие профессиональной деятельности учителя [6].

Диапазон применяемых в школах компьютерных технологий в настоящее время неуклонно расширяется. Использование их на уроках изобразительного искусства имеет особое значение, поскольку они обладают потенциалом способствовать развитию графических и живописных умений обучающихся [3]. Одним из современных средств обучения, позволяющим продуктивно формировать графические умения школьников на данных занятиях, является документ-камера.

Документ-камера — это техническое устройство, которое в режиме реального времени транслирует изображения и объекты с горизонтальной поверхности стола на экран компьютера и интерактивной доски [4]. В учебном процессе она может использоваться практически на всех этапах урока. Так, на

уроке открытия нового знания возможно применение оборудования при реализации построенного проекта, первичном закреплении материала с проговариванием во внешней речи, самостоятельной работе с самопроверкой по эталону. Урок отработки умений и рефлексии включает использование документ-камеры на таких этапах, как актуализация и пробное учебное действие, локализация индивидуальных затруднений, построение проекта коррекции выявленных затруднений, реализация построенного проекта и обобщение затруднений во внешней речи и т.п.

Технические возможности устройства — трансляция; фотофиксация учебного материала; видеозапись [8]. Данное оборудование позволяет обучающимся поэтапно выполнять поставленные задачи с опорой на наглядный материал, расположенный на столе учителя. При обнаружении затруднений учитель может донести визуальную информацию до всего класса, не показывая по несколько раз одну и ту же операцию каждому обучающемуся, в результате чего ускоряется процесс обучения и повышается качество усвоения информации.

На уроках изобразительного искусства учитель может успешно использовать документ-камеру для наглядной демонстрации практической деятельности при изучении учебного материала [3]. Основные направления применения устройства в образовательном процессе, позволяющие сформировать графические умения, — это построение предметов и нанесение штриховки. Так, учитель создает изображение на листе бумаги в рабочем поле документ-камеры, и данный рисунок мгновенно проецируется на экранную плоскость интерактивной доски. Наиболее важным в данном процессе является то, что появляется возможность демонстрации сложных технологических действий или отдельных этапов создания работы [1]. У обучающихся развивается умение последовательно по предложенному алгоритму выполнять необходимые действия для получения правильного графического изображения (см. рис. 1).

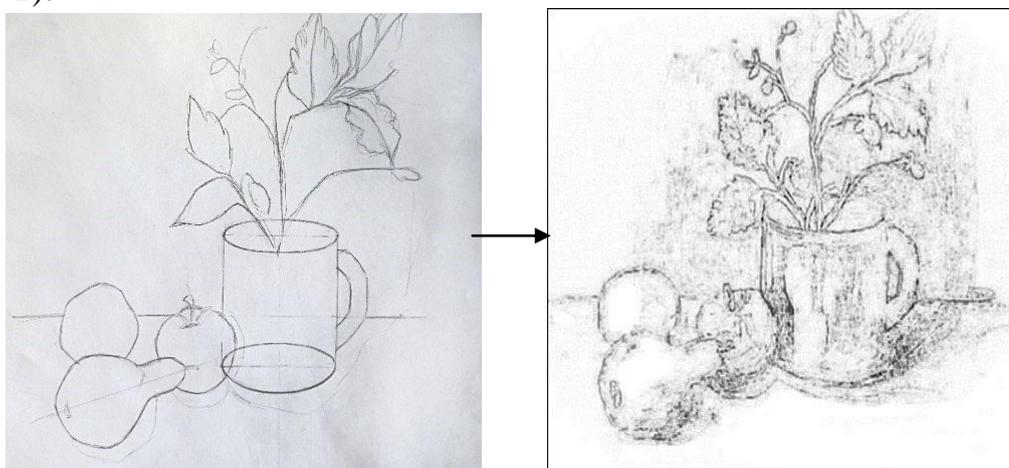


Рис. 1. Изображения натюрморта на некоторых этапах его создания с использованием документ-камеры: линейно-конструктивное построение (слева), законченная работа (справа)

Программное обеспечение документ-камеры дает возможность учителю также наносить дополнительные линии или геометрические тела на проецируемое изображение (рис. 2). Данная функция позволяет в реальном времени продемонстрировать обучающимся линейно-конструктивное построение рассматриваемого объекта. Кроме этого, на дополнительной панели инструментов можно выбрать не только вид, толщину и цвет рисуемой линии, но и изменить стиль её отображения с полупрозрачного на непрозрачный и обратно.

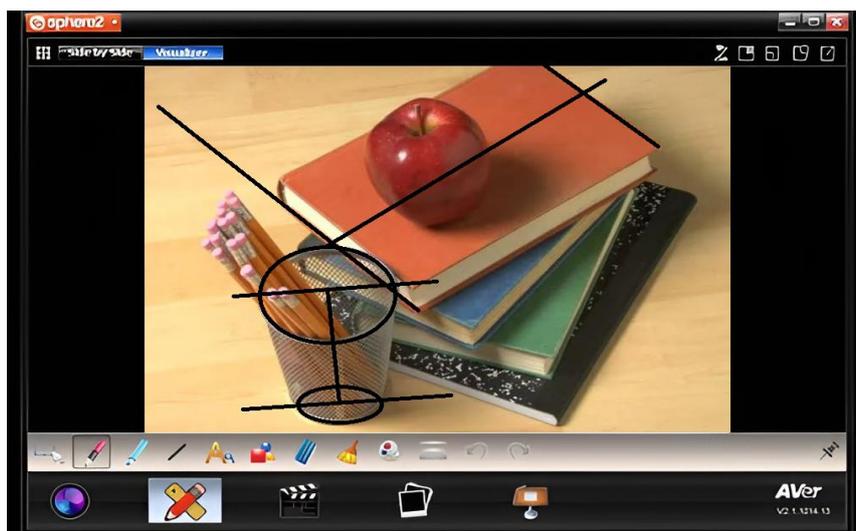


Рис. 2. Пример визуализации натюрморта с некоторыми дополнительными линиями и геометрическим телом

Такая возможность позволяет неоднократно показывать обучающимся внутреннюю конструкцию объекта до тех пор, пока они не освоят его построение.

Документ-камера предоставляет возможность акцентировать внимание обучающихся на значимых составляющих картины. Так, при создании графического пейзажа учителю важно рассказать и показать школьникам на изображении, как рисовать и штриховать отдельные элементы. Для этого целесообразно использовать программный инструмент «Маска экрана». При его выборе отдельная часть экрана закрывается полупрозрачной или непрозрачной прямоугольной маской (рис. 3).



Рис. 3. Инструмент «Маска экрана»

После того как учитель закончил объяснение фрагмента картины, прямоугольная маска полностью опускается вниз, и обучающимся показывается целое изображение (рис. 4).

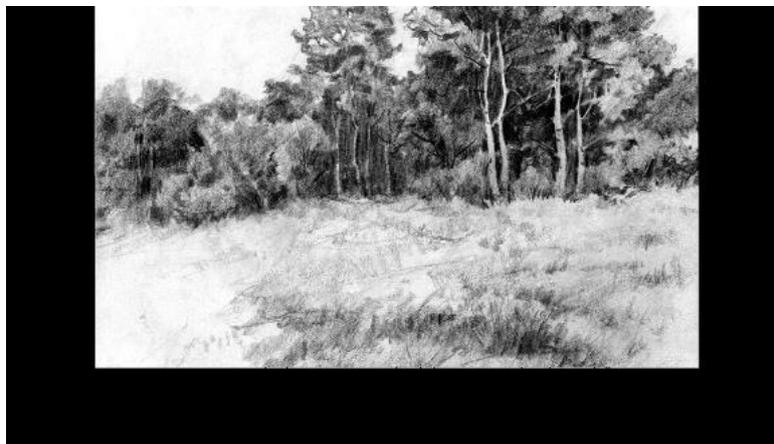


Рис. 4. Изображение графического пейзажа

При объяснении нового материала на уроках изобразительного искусства документ-камеру целесообразно использовать при реализации таких методических приемов, как демонстрация книжных иллюстраций и учебных работ; показ небольших предметов (для более подробного изучения) и т. п. [7].

Данное устройство удобно использовать для показа небольших книжных иллюстраций: вместо того чтобы показывать изображение каждому обучающемуся, учитель отображает его на большом экране сразу для всего класса. Это позволит лучше изучить представленные предметы или их отдельные составляющие и, как следствие, повысить качество создаваемого рисунка (см. рис. 4).

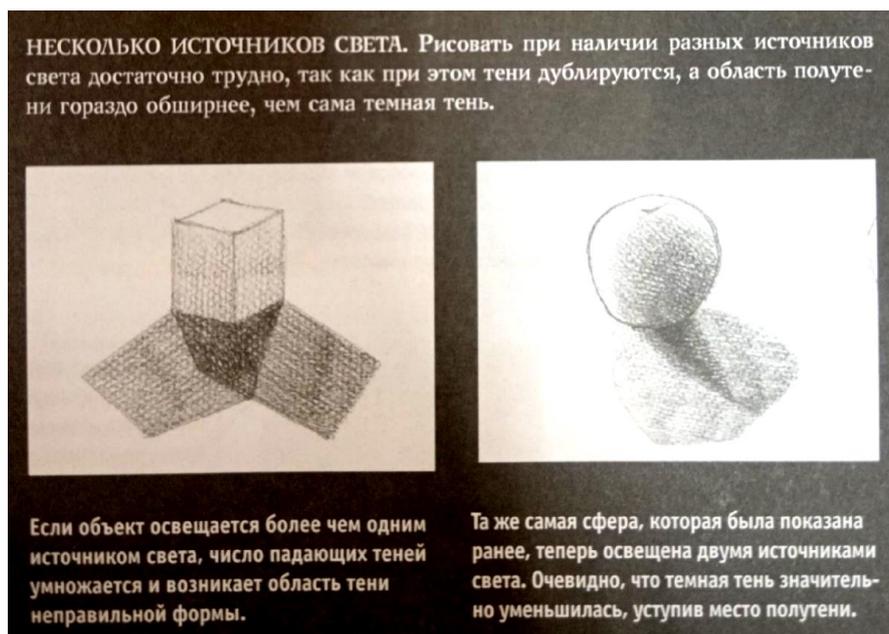


Рис. 4. Пример демонстрации при помощи документ-камеры учебного материала из книги

Программное обеспечение документ-камеры позволяет записать процесс создания графической работы и др. [1]. Созданный таким образом учебный видеоматериал можно транслировать на интерактивной доске полностью или частично. Видеозапись позволяет вернуться к любому ее фрагменту для повторного объяснения сложных действий в алгоритме создания изображений.

При помощи документ-камеры можно делать захват изображения или его фрагмента [2]. Полученные снимки сохраняются в рабочей папке на компьютере. В дальнейшем они могут быть с успехом использованы в образовательной деятельности. Кроме вышеизложенного, документ-камера позволяет пользователю осуществить и «разделение экрана». Данную функцию целесообразно использовать для сравнения фазы достаточно длительного процесса с текущим: например, начало графической работы над постановкой и последующие этапы ведения работы до итогового варианта.

Рассмотренные методические приемы использования устройства на уроках изобразительного искусства позволяют сделать вывод о том, что документ-камера — это удобное многофункциональное устройство, которое повышает уровень методических возможностей учителя, совершенствует учебный процесс, экономит время при подготовке к уроку изобразительного искусства, делает процесс обучения наглядным, дает возможность быстро анализировать, сравнивать творческие работы.

### Список литературы

1. Документ-камера DS08FS. Руководство пользователя [электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/BXg8AK> (дата обращения: 19.12.2023).
2. Документ-камера. Инструктивно-методические материалы для педагога. М.: БизнесМеридиан, 2011. 27 с.
3. Иванова Д.С., Милюгина Е.Г., Немцова Д.Ю. Формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 36–44. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.005
4. Казаченко А.В. Использование документ-камеры в образовательном процессе. Обобщение педагогического опыта [электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/34DcoM> (дата обращения: 20.12.2023).
5. Милюгина Е.Г., Немцова Д.Ю. Возможности педагогики цифровых искусств в профессиональной подготовке педагогов–художников: постановка проблемы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов VI Международной научно–практической конференции, Тверь, 28–30 марта 2024 г. Тверь: Твер. гос. ун–т, 2024. Вып. 22. С. 508–513.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 20.12.2023).
7. Пасанова С.В. Методические рекомендации по использованию в образовательном процессе документ-камеры [электронный ресурс]. URL: <https://slovopedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=12847> (дата обращения: 20.12.2023).

8. *Тихоновецкая Л.А.* Документ-камера как средство активизации творческой активности обучающихся [электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/TOoRMg> (дата обращения: 20.12.2023).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/AwUq> (дата обращения: 20.12.2023).

### **Об авторе**

Немцова Дарья Юрьевна — магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е.Г. Милюгина), Тверь; e-mail: [dynemtsova@edu.tversu.ru](mailto:dynemtsova@edu.tversu.ru)

Научное издание

**Родная словесность  
в современном культурном  
и образовательном пространстве**

Сборник научных трудов  
Выпуск 13 (19)

Верстка Е.Г. Милюгина

Подписано к использованию: 05.08.2024.

Электронный образовательный ресурс. Усл. печ. л. 7,62.  
Издательство Тверского государственного университета.  
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.  
Тел. (4822) 35-60-63.