

**Министерство культуры Челябинской области
Министерство образования и науки Челябинской области
Детский Благотворительный Фонд «АРТ Фестиваль – Роза Ветров»
Челябинский государственный институт культуры**

ВНЕОЧЕРЕДНЫЕ ЛАЗАРЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ
**«ДЕТИ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР: ВХОЖДЕНИЕ
В ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ»**

Материалы международной научной конференции

Челябинск, 13–16 апреля 2017

**Челябинск
ЧГИК
2017**

УДК 398(470)
ББК 82.3(2)
В60

Редакционная коллегия

Рушанин В. Я., доктор исторических наук, профессор, ректор Челябинского государственного института культуры

Синецкий С. Б., доктор культурологии, доцент, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе Челябинского государственного института культуры

Лазарева Л. Н., кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Режиссура театрализованных представлений и праздников» Челябинского государственного института культуры

Внеочередные Лазаревские чтения: «Дети и современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры»: материалы междунар. науч. конф. Челябинск, 13–16 апреля 2017 / Челяб. гос. ин-т культуры; сост. Л. Н. Лазарева. – Челябинск: ЧГИК, 2017. – 243 с.
ISBN 978-5-94839-602-6

В настоящее издание вошли доклады и выступления участников Внеочередных Лазаревских чтений, состоявшихся 13–16 апреля 2017 г. в Челябинском государственном институте культуры. Публикации сгруппированы по двум разделам: «Мир детей: дети в фольклорном и литературном пространстве» и «Мир взрослых как пространство аккультурации ребенка». Содержание материалов посвящено исследованию различных аспектов детства в пространстве культуры.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного института культуры

ISBN 978-5-94839-602-6

© ЧГИК, 2017
© Авторы статей, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

МИР ДЕТЕЙ: ДЕТИ В ФОЛЬКЛОРНОМ И ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бодрова Л. Т.

Свобода – творчество – дети как константы
художественного сознания В. М. Шукшина 7

Бушев А. Б.

Фольклорно-краеведческие чтения в школе:
проблема трансляции традиции..... 14

Глазкова С. Н.

Судьба русской пословицы 20

Голованова Е. И.

Светлый мир детства в поэзии Василия Кузнецова
(к 80-летию публикации сказки «Базар»)..... 27

Голованов И. А.

«Не губите жизнь, не родите детей!», или Сокровенные мысли
о любви и материнстве в пьесах А. Платонова..... 31

Дементьева Е. С.

Славянское фэнтези как способ приобщения детей
к истории и традициям своего народа 37

Демина Л. В.

«Материнский» фольклор как средство раннего развития детей
(на примере колыбельной песни Тюменской области)..... 41

Ершова Т. М.

Потенциал клубов самодеятельной песни в развитии
творческой деятельности детей 46

Журавлева И. А.

Развитие творческих способностей детей
на примере обучения их искусству плетения ручного кружева 48

Каминская Е. А.

Приобщение детей к традиционному фольклору
как одно из условий сохранения культуры 51

Красавина А. В.

Раннее развитие детей в рамках
современной российской культурной парадигмы 55

Литвак Р. А., Павличенко А. А.

Развитие лидерства детского общественного движения в России 61

Машиковский М. Б.

Образ ребенка в современной сказочной прозе Урала 67

Месеняшина Л. А.

«Тринадцать заповедей» К. И. Чуковского
и детское литературное творчество 70

Молодкина О. В.

Подготовка к сочинению на уроках литературы в старших классах 76

Мордасов А. А.

Фестиваль памяти Н. П. Шилова «Самсусам»
как оригинальная форма приобщения детей
к поэтическому творчеству 79

Опарина Н. А.

Фольклорные традиции художественно-творческого
воспитания детей в условиях семейных праздников 81

Савельева Т. В.

Девичий рукописный альбом ХХI века: фольклорное начало
и творческая самореализация..... 84

Селютина Е. А.

Проблема формирования
персональной и социальной идентичности подростка
в драме О. Жанаидарова «Танцы минус»: поэтика конфликта 88

Скороходова М. П.

Театрализация музыкального фольклора
как средство творческого развития младших школьников
в детских объединениях 91

Терентьева Н. П.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к литературе
как проявление творчества читателя-школьника 98

Харитонова Е. В.

Игра и формы ее репрезентации в творчестве Тамары Михеевой 103

Хворостова Я. Г.

Стратегия смыслового чтения на уроках географии 111

Шаронина М. Г.

Приз и церемониальное действие
в детских конкурсно-игровых программах 114

МИР ВЗРОСЛЫХ КАК ПРОСТРАНСТВО АККУЛЬТУРАЦИИ РЕБЕНКА

Бабен Луи

Молодежь и новые произведения..... 116

Вишневская Л. А.

Интонационная специфика традиционного
вокального многоголосия адыгов, карачаевцев и балкарцев 122

Гутько О. Л.

Культура повседневности школы БССР в 80–90-е гг. XX в.:
предпосылки к исследованию..... 130

Гришанина-Мошкина О. В.

Интернет в аспекте дискуссионного риторического процесса 133

Дазас Жан-Мари

Фестиваль «Роза ветров» в департаменте Вьенна 140

Злобина Н. Ф.

Фольклорная метафора как носитель ценностей
традиционной культуры и национального взгляда на мир..... 143

Зуева Т. В.

Влияние культурно-исторического контекста
семейного воспитания на социализацию подростков..... 147

Кашигин Л. Л.

Становление советской анимации: новое искусство
в новом государстве 151

Клычева Н. А.

Танцевальное творчество Памира: традиции и современность 155

Красильникова Е. В.

Культура мышления как составляющая творчества..... 172

Кокорина Ю. Г.

Терминотворчество как вид творчества в науке и культуре 176

Лазарева Л. Н.

Традиционная праздничная культура как пространство
полифункциональной идентификации человека 181

Левченко М. А.

Музыка как пространство повседневности современной молодежи 186

Ли Янян

Дети из Парижа (Франция) и дети из Сюйчжоу (Китай)
общаются через выставку рисунков..... 191

Лунева В. В.

Музеи Узбекистана как духовная ценность в образовании молодежи .. 193

Нысанов А. Т.

Сетевое взаимодействие дополнительного образования
в развитии культуры профессиональной ориентации
старшекласников 196

Павлова А. Ю.

Педагогика – это воспитание взрослых 204

Питина С. А.

Языковое творчество в эргонимах 206

Селютин А. А.

Речевое творчество в массмедиа как отражение
языкового вкуса поколения Интернет 210

Соковицова С. М.

Воплощение нравственно-этических аспектов
творческого мышления в действенности речи..... 213

Токарев Г. В.

Образное представление личности Л. Н. Толстого
в публицистике (на примере эссе С. Шаргунова)..... 218

Усанова О. Г.

Словесное творчество студентов-иностранцев
в контексте культуры..... 220

Шестеркина Н. В.

Мифометафоры в вещном коде концепта «небо»:
на материале народных загадок..... 222

Баиштанар И. М.

Технологии психологического воздействия в социальных медиа..... 227

Рябова Н. Е.

Возможно ли сохранение состязательного принципа в искусстве? 231

МИР ДЕТЕЙ: ДЕТИ В ФОЛЬКЛОРНОМ И ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бодрова Л. Т.

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

СВОБОДА – ТВОРЧЕСТВО – ДЕТИ КАК КОНСТАНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В. М. ШУКШИНА

В наше непростое время размывания ценностей и утраты идеалов заявленная тема весьма актуальна, но уже поэтому не проста: многое здесь не лежит на поверхности, не очевидно. Не подлежит сомнению педагогическая направленность триединства «свобода – творчество – дети», однако насущным представляется вскрыть при этом глубинные пласты шукшинского мировидения, так что ценностный аспект художества писателя Шукшина в поисках Истины есть цель данного исследования.

Ставим своей задачей выйти за рамки современных Шукшину соцреалистических канонов: ведь он, собственно, уже при жизни опередил свое время, выражая в плане содержания не столько исторически-конкретные проблемы быта, сколько, наряду с ними и через них, – суть метафизических основ бытия. Также видим необходимость показать, как Шукшин развивал и совершенствовал план выражения: в свое время шукшиновед Евгений Вертлиб назвал его метОду «старомодным модерном», имея в виду, что вечные ценности вроде чести, стыда, совести трансформированы у Шукшина в суперсовременных формах. Шукшин подвижнически осуществлял миссию культуртрегера, утверждая «самостоянье человека» (А. С. Пушкин) в пространстве ценностей русского мира.

Особое место в культуртрегерстве Шукшина занимают дети. Так что триединство «свобода – творчество – дети» выступает приоритетом его жизненного и творческого поведения. Крайне редко прибегая к наррации от первого лица, Шукшин-художник запечатлевал интимнейший процесс жизни души человеческой, особо акцентируя ее бытие в детстве и юности. Как правило, Шукшин шел вслед за великими гуманистами – Толстым и Чеховым, исследуя души погибающие, в его варианте – «наскипидаренные души», которые стали таковыми, ибо в детстве были лишены любви и развития.

Ориентируясь на опыт мировой культуры, а в особенности на русскую классику, Шукшин рождает сюжеты книг и фильмов, исходя из личной боли за души детей, погубленных равнодушием общества, злобой и враждой. Обратим внимание на то, что его фильм-завещание «Калина красная» родился после посещения им колонии для несовершеннолетних. Его мать, Мария Сергеевна Куксина, рассказывала со слезами в голосе, как страшно был потрясен сын историями гибели лучшего в душах у этих «потерявшихся» мальчишек. Сродни «просахалиненности» чеховских книг о покаянии перед детством выступает шукшинская боль, переплавленная в современные драмы и даже трагедии.

Дети – обязательные участники многих хрестоматийно известных произведений Шукшина. Вот, к примеру, в русской сельской избе в середине XX века отец и сын-шестиклассник неожиданно для себя открывают вечно живые смыслы русской классики. Чтение сыном «Птицы-тройки», отрывка из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», рождает у сельского механика Романа Звягина вопрос: «Мчится – вдохновенная Богом, а везет шулера! Не так ли и ты, Русь, а?!» – «Не надо так думать», – заявляет потом учитель из рассказа «Забуксовал». А вот прижимистый, одинокий дед и его квартирант, вечно голодный восьмиклассник, гагаринский тезка – Юрка дискутируют по научным проблемам и о смысле жизни («Космос, нервная система и шмат сала»). В рассказе «Хозяин бани и огорода» мужики, чем-то неуловимым смахивающие на тургеневских Хоря и Калиныча, рассорились по проблемам воспитания детей.

Чрезвычайно интересным выступает дискурс детства в рассказе «Алеша Бесконвойный». В многоплановом тексте, в сложной идейной структуре этого «первого русского произведения XX века о свободном человеке» (Лев Аннинский) триединство «свобода – творчество – дети» весьма оригинально и выразительно. К примеру, показателен эпизод (в заключительной части рассказа) разговора Алеши Бесконвойного, артиста в душе, с женой, крайне приземленным человеком. Среди «дела» Алеша читает стихи их маленькой дочери (Шукшин сочинил прелестную миниатюру в неуловимо «японском» стиле, имитируя примитивизм при сложности ритмического рисунка):

Белая березка
Стоит под дождем,
Зеленый лопух ее накроет,
Будет там березке тепло и хорошо.

«Помнишь, – сказал Алеша, – Маня у нас, когда маленькая была, стишок сочинила. <...> Жена *откачнулась* (курсив мой. – Л. Б.) от ящика, посмотрела на Алешу, ничего не сказала, *усунулась* (курсив мой. – Л. Б.) опять в сундук, откуда тянуло нафталином. <...> – Ну и что? – спросила она. – Что? – Стишок-то сочинила. К чему это ты? – Да смешной, мол, стишок-то» [1, VI, с. 96].

Среди грубой, вульгарной, пошлой действительности, много и страшно работая для семьи, для детей, сохранить душу живую, при том, что в этой же «эстетической» парадигме идет как бы случайное замечание о том, что Алеша «песен не знал: помнил только какие-то деревенские частушки да обрывки песен, *которые дети пели дома* (курсив мой. – Л. Б.)», а самое существенное здесь сказано мимоходом, но застревает в сознании читателя напрочь: «...всю жизнь потом с омерзением вспоминал войну. Ни одного потом кинофильма про войну не смотрел – тошно. И удивительно на людей – сидят смотрят!» [1, VI, с. 96]

Формулируя идейную позицию Шукшина-художника, нельзя пройти мимо поразительной (для себя!) рабочей записи: «Я – сын, я – брат, я – отец. Сердце мясом приросло к жизни. Тяжко, больно – уходить» [1, VIII, с. 278].

Наряду с пронзительным запечатлением того, что вспомнит он в последние свои мгновения мать, детей, Родину («дороже у меня ничего нет»), данное высказывание говорит о «последних» истинах, в числе которых любовь к детям, – молитвенно просто, метафизически ясно и лапидарно в стиле подлинно народной культуры, сочетаемой с высокой книжной. Очевидно, что это писал творец – своей жизни, своей цели и своих идеалов.

Поэтому начнем с очевидных истоков творчества Василия Шукшина. А очевидно здесь то, что при поисках писателем идеалов и эстетических основ для их воплощения сыграли свою роль и крестьянское происхождение Шукшина, и фактор его воспитания в сельской общине (с основами традиций казачества), и жизнь в лоне алтайской природы с ее мощной, первозданной суровостью и красотой. Но главное, безусловна и абсолютна как порождающее начало и как генерирующий фактор в жизни (и творчестве) Шукшина роль его матери, простой русской женщины, крестьянки. Дважды вдова (первый муж, отец ее детей, сгинул в ГУЛАГе, второй погиб на фронте), в бедности, лишениях, много и тяжело работая, она сумела сохранить семью, детей, тепло и чувство родного очага; она привила детям чувство привязанности к родной земле, к близким, к «отеческим гробам», и, что подчеркнем особо, носительница народной культуры и верующая

по-народному мать сумела воспитать в «последнем гении» нашей литературы любовь в Высшей воле, надежду на справедливость и «веру в то, во что даже не верилось» в дни «русского окаянства». Иначе как объяснить то, что по сути дела с 16 лет, в послевоенной разоренной стране, вынужденный оставить дом, проживающий вне сельской общины, в городе, «в людях», по общагам, казармам и только в последние годы жизни обретший семью, собственное жилье и относительное материальное благополучие (кстати, до конца дней своих он материально помогал матери, сестре, оставшейся вдовой с двумя детьми), Шукшин сохранил душу живую и стал «выразителем русского крестьянства»?!

Для нашей темы чрезвычайно важно, что с 16 до 23 лет Василий Шукшин был связан с родным домом только письмами, причем малограмотная, но наделенная талантом устного слова, образного мышления, эта женщина-мать сумела так наладить семейную переписку, писать и надиктовывать такие письма сыну, что эти послания являлись для подростка – юноши – затем мужчины поистине живительной силой. (Кстати, В. Шукшин всегда выражал восхищение потрясающей выразительностью культуры народного письменного общения! Как жаль, что многое сейчас утрачено, как жаль, что наше общение, с детьми в первую очередь, сведено к информационным и клиповым обрывкам слов-уродцев через SMS или влиянию сетевого общения.) Сам же сын старался писать неизбежно любимой матери так, чтобы достойно ответить любовью на любовь и преданность самого родного человека. Но для сегодняшнего понимания вклада Шукшина в современную культуру очень важно то, что во многом благодаря жизни в народном пространстве он унаследовал, а через образование в одном из лучших вузов страны, через современное самообразование усовершенствовал следующее: вечное обновление жизни через культуру. В отличие от «деревенщиков», Шукшин отказался от априорной идеализации взгляда на народный мир. Культ нового и «веселая жажда творчества» его чудиков свойственны ему самому как порождающая и всегда обновляющаяся энергия детства. Его мать подсознательно, как все умные сердцем матери, это чувствовала и научила сына трансформировать детскую радость творчества в своем искусстве.

Приведем некое свидетельство семейного архива – письмовника: строки из письма В. Шукшина, в начале 1960-х режиссера III категории киностудии им. А. М. Горького, Наталье Макаровне Зиновьевой по поводу смерти ее мужа: «Таленька <...> Милый ты мой человек! <...> как глубоко

содрогнулось мое сердце твоим горем. <...> Таленька, я помню наше детство до мелочей, в особенности его вспомнил в дни твоего горя. <...> Таленька, я люблю в тебе маму (подчеркнуто В. М. Ш.) – ты от нее много взяла и сама этого не замечаешь. Я люблю в тебе, что ты русская (подчеркнуто В. М. Ш.) <...> Мы все где-то ищем спасения. Твое спасение в детях. Мне в славе. Я ее, славу, упорно добиваюсь. Я добьюсь ее, если не умру раньше» [1, VIII, с. 223–225].

Показательно, что Шукшин в письмах родным часто соединяет константы: родина – творчество – дети. Так что слова о матери в публицистике уже известного писателя Шукшина «Я у нее учился писать рассказы» [2, с. 321] сказаны очень даже всерьез и по делу, а не для приятного впечатления, тем более что сказаны они в контексте любви к матери и с самоиронией: «А вот моя мать... Дважды была замужем, дважды оставалась вдовой. <...> Много сил, собственно, всю жизнь отдала детям. Теперь думает, что сын ее вышел в люди, большой человек в городе. Пусть так думает. Я у нее учился писать рассказы» [2, с. 321].

Мы особо подчеркиваем, что народное православие (буквально впитанное с молоком матери), православная соборность вкупе с духовным «стержнем» православной веры (у невоцерковленного Шукшина это было проявлением высокой – светской – культурной и мировоззренческой традиции) определили в конечном счете реализацию того, что Шукшин называл целью своих действий в «труде творчества»: рассказав о жизни *настоящего* человека, убежденного, что должно жить по законам общества, основанного на фундаменте соборности и на воспитании души, – рассказав об этом, «прорваться в будущую Россию». Разумеется, в этом прорыве в будущую Россию огромную роль сыграл и личный опыт Шукшина, и активная учеба у классиков.

Возвращаясь к роли матери в творческой «учебе», приведем интересный факт: в цикле рассказов – снов матери (Шукшин венчает «Снами матери» цикл «Внезапные рассказы») есть замечательный сюжет о детском сне. Героиня рассказывает, что еще девочкой 7–8 лет увидела образ святого на ослике, что восходит к образу Христа, въезжающего в Иерусалим. Но это был «домашний» святой в облике «дедушки». «Поводи, говорит, меня, девочка, по оградке-то, поводи» <...> Дай-ка я спрошу, што мне на свете будет <...> Вожу вроде ослика-то, а сама нет-нет да загляну в бумажку <...> И вот – на тебе – проснулась [1, VII, с. 30].

Далее следует рассказ о беседе с ее мамой о библейских истинах.

В страшную пору «окаянных» дней «способность к шутке, житейская находчивость не изменяют героине даже в перепутывании вещего сна и яви: «А это уж когда вы у меня были... Когда Макара забрали <...> А тут я заснула». И вот явились мистические отроки «в сутаночках» (то есть искусители чужие, неправославные, в одежде католического духовенства, носимой вне богослужения. – Л. Б.). «А чего вы ко мне-то? – Это я им. – Идите вон к Николаю Погодину, он мужик, ему не так страшно» [1, VII, с. 31].

Но вот уже не сон, а страшная явь и реальное героическое поведение матери, спасавшей детей, дом, честь семьи, в ее рассказе, пересказанном сыном в зарисовке «Село наше большое...» (рождаются семейные хроники):

«В 1933 году отца “взяли”. <...> Нас хотели выгнать из избы. Пришли двое: “Вытряхивайтесь”. Мы были молоды и не поняли серьезность момента (мне три года, Наташке, сестре, семь месяцев. Маме – двадцать два). <...> Один сказал, чтобы мы вытряхивались. Тогда мама взяла в руки безмен и стала на пороге. И сказала: “Иди, иди. Как дам безменом по башке, куда твой наган девается”. – И не пустила – ушли. А мама потом говорила: “Я знала, что он не станет стрелять. Что он дурак, что ли?”» [3, с. 466–467].

В завершение разговора о матери В. М. Шукшина приведем грустный и красноречивый факт: на похоронах в Москве забыли его мать. Разумеется, вернулись, увезли на квартиру и т. д. Но простая русская крестьянка так и осталась чужой окружавшей Шукшина интеллигентной столичной публике.

В заключение приведем еще один факт – Шукшин передает нам привет в аспекте нашего разговора о детях в пространстве культуры таким образом: в 1973 году в редакцию газеты «Пионерская правда» пришло письмо пожелавшего остаться неизвестным ученика Октябрьской школы Челябинской области; письмо передали Шукшину. Известный киноактер, режиссер, писатель чрезвычайно интересно и серьезно ответил через газету (статья «Завидую тебе...»).

Письмо цитируем по Примечаниям в Собрании сочинений В. М. Шукшина: «У меня есть мечта стать комбайнером. Смотрю, как комбайн идет по полю, сердце петухом поет! Я уже думаю, как сяду за штурвал. Но у нас есть учительница, которая дразнится: «Колхозники вы, больше никто!» <...> Когда я рассказал про эту учительницу маме, она долго молчала, а потом сказала, что хлеб – самое главное, без него все бы умерли. <...> Ответьте мне, пожалуйста, через газету, правильно ли я мечтаю...» [1, VIII, с. 362–363].

Шукшинская статья «Завидую тебе...» продуктивно решает вопрос по сути взаимодействия констант «дети – творчество – жизнь».

«Я начну с того, с чего начал ты, – с мечты. Но тут сразу же разойдемся, – потрясаяще цепляет сознание читателя (и анонима также) Василий Шукшин. – Я не люблю мечтать. Ты же <...> хвалишься своей мечтой: вот возьму и перестану мечтать! Словом, ты – мечтаешь, я – отмечтался. У обоих у нас есть на то основание: ты начал жить – я отшагал уже изрядно. Можем мы понять друг друга? Можем, при желании <...> Я не отвергаю мечты, но верую я все же в труд <...> Мечта – слишком красивое слово. Слов красивых люди наговорили много, надо дел тоже красивых надевать столько же, и хорошо бы еще побольше» [1, VIII, с. 49].

Статью Шукшина надо читать. И хорошо бы изучать в школе. Там, кстати, очень хороший ход (для нас, педагогов): «И еще совет: не обижайся на учительницу. Она тоже ошибается, не все до конца поняла. Почему она должна знать все?!» [1, VIII, с. 50]. Но главное: текст сделан мастером, сделан профессионально и мощно.

В беседе о Шукшине хорошо процитировать и его стихи:

<...> Тихо
Перевернулся
Мир.
<...> Но стоишь Ты,
<...> Родина! Русь!
Веселая сила!
Я хочу, чтобы русская умная мать
Снова меня под сердцем носила [1, VIII, с. 329].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что в художественном сознании В. М. Шукшина константы «свобода – творчество – дети» развиваются на основе концепции, в которой заложена идея о том, что культура – это не только совокупность нетленных ценностей (с которыми все вроде бы ясно и нет никаких вопросов, нет сомнений в их декларировании и преподнесении), культура – это живое пространство, на котором возникают конфликты, противоречия, споры, появляются разные направления, течения. По Шукшину, кроме того, культура – это пространство народных, личных, «домашних», семейных ценностей, приобщать к которым необходимо в семье и в школе с самого раннего детства.

1. Шукшин, В. М. Алеша Бесконвойный [Текст] / В. М. Шукшин // Собр. соч. : в 8 т. – Барнаул, 2009. (Тексты В. М. Шукшина цитируются по данному изданию с указанием тома римской цифрой, страниц – арабскими.)

2. Шукшин, В. М. Вот моя деревня... [Текст] / В. М. Шукшин // Тесно жить. — Москва, 2006.
3. Шукшин, В. М. Село наше большое [Текст] / В. М. Шукшин // Тесно жить. — Москва, 2006.

Бушев А. Б.

Тверской государственный университет

ФОЛЬКЛОРНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИИ

Настоящая статья обобщает опыт краеведческих чтений в двух районах Тверской области, приобщения школьников к народной традиционной культуре, вовлечения в рефлексии над опытом фольклора, знакомства с элементами традиционного образа жизни.

Мы ехали из Твери в Андреаполь — езды пять часов, через Старицу, Ржев, Нелидово — на фольклорно-этнографические чтения «Родовое древо» памяти пеновского краеведа и сказителя Ивана Ивановича Смирнова. Я смотрел на портрет Ивана Ивановича Смирнова на обложке сборника «Традиционная культура Тверского края». Растрепанные ветром волосы, внимательные глаза... Ему бы ныне исполнилось семьдесят пять лет. Житель Пеновского района, легендарный собиратель фольклора, исполнитель народных песен.

Был ли понят своими в деревне,
Жизнь прожив, не таясь, на миру?
Под глазами усталые тени,
Обещал: «До весны не помру» —

это из стихотворения другого мастера народной песни и рассказчика Сергея Морякова, помещенного в том же сборнике [1] и посвященного памяти Ивана Ивановича, с которым Моряков с удовольствием общался, от которого перенимал песни. Ведь традиция жива, покуда она передается из уст в уста от одного мастера к другому.

Устное народное творчество во всех его формах: пословицы, поговорки, песни, частушки, заклички, пестушки, потешки, прибаутки, считалки, колядки, заговоры, рассказы — демонстрирует талант нашего народа. «Начало искусства слова — в фольклоре», — писал когда-то Горький. И действительно, с детства в стихии родного языка мы купаемся в фольклоре. Представить фольклор Тверской земли в Андреаполь ехали студенты

Тверского государственного университета. Они-то и позвали меня с собой в дорогу.

Замечательно, как народное творчество поддерживают на андреапольской земле. «Дети! Записывайте слова стариков!» – не раз в тот день я услышал это напутствие в стенах Андреапольской школы, где проходили краеведческие чтения «Родовое древо». И дети с удовольствием слушали эти загадки: *«Маленький, горбатенький, все поле обскакал»*. Хоть и пахнут теперь землю железные кони, зал быстро включался в игру: это серп. Вспоминали эти старые обряды (выбор дружки на свадьбе, благословение в свадебном обряде, выкуп в свадебном обряде, заговоры от болезней). А уж эти озорные частушки:

Я любила Шурочку
за новую тужурочку,
Тужурочка сносила,
Я с Шурочкой простила.

Дети с удовольствием участвовали в мастер-классах на краеведческих чтениях. Лепка из глины... Мастер-класс давал мастер из Ржева Сергей Моряков, создающий дивные свистульки, кружки, кринки и другие изделия из глины. «Испачкаешь парту», – сказал мастер одному из школьников, белобрысому мальчишке лет семи. «Ну и не наше дело». Невозможно не улыбнуться. Здесь же учили народным песням под руководством Татьяны Змеу: *«Вдоль по морю, вдоль по морю, морю синему, плывет лебедь, лебедушка белая»*. Александр Александрович Гаврилов – мастер из Твери – представил плетение из бересты. И чего только не выходит у этого мастера! Людмила Михайловна Концедайло – краевед из Твери, постоянный участник фольклорно-этнографических чтений и неутомимый путешественник по тверским деревням – читала доклад об особом отношении берестяных дел мастеров к березе. И какими словами говорила! «Березу живую настоящие мастера не рубят, ведь липкими пахучими слезами плачет это дерево, от которых у дровосека щемит сердце». Сокрушенно говорила краевед о том, что народные промыслы цветут в Ярославле, в Новгороде Великом, в Вологде, но не в Твери. А местная художница Людмила Иог обучала детей создавать льняных кукол. Было весело, дети с интересом включились в творчество.

Рядом в аудитории участники чтений обсуждали ремесла – кузнечные промыслы в Торжке и Осташкове, корневое кружево (так называется плетение из корня), традиционную работу с берестой, зодчество, народный костюм. Я узнал, что в Торжке в этнографическом музее создана кузница,

отмечается праздник Кузьминки, почитается покровитель Кузнецов Кузьма-Демьян. Кузнецы, как было показано и рассказано нам, участвуют в обряде заковывания молодоженов. Они закаляют кованые сердца и заковывают их цепь на долгую жизнь... Кузнец издревле – почтенный гость на свадьбе.

Эти чтения – и повод отвлечься от фольклора, и поговорить об образе жизни. Как важно понять уклад жизни людей, сделать все, чтобы в повседневной жизни народа остались его традиции, отражающийся в них этнический его облик.

Фольклорно-этнографические чтения на андреапольской земле будут продолжены. Они будут посвящены и впредь И. И. Смирнову. Иван Иванович Смирнов жил последние годы один, рано ушел из жизни от своих земляков пеновского края, с которыми любил делиться рассказами. Я не мог слышать и не слышал его. Но мне кажется, что я слышу этот голос. Послушайте и Вы:

Я мужик, в мяне лук растет, а в бабах лук ня родится. «Ты знаешь дедовы стихи». А я говорю, – правильно дед говорил, мамка говорила: «Вставай раненько, сажай темно, чтоб перье было темное, ага, ну и почитай молитву: народи, Господи, на всякую долю кряшеную, для добрых людей и для меня... Картошку сажаешь – тож говори «Уродись картошечка, крупная в решето, длинная в оглоблину, не пустая, а рассыпчатая». Спярыва добрых людей вспомяни, а потом себя, она и будет родиться. И у меня каждый год от этого, ни от этого, а каждый год картошка – убору нет, нету убору, всягда хорошая. Говорят: «Куда идти? А пойдемте к Вани за картошкой». А я, бывает, простота, что раздашь все, а после поглядишь – пусто. Простота, как говорится, хуже воровства. Ну так вот, живу один, а огород содержу на целую семью, ня хочется от людей отстать. Как-то батюшка явился с матушкой, заплавские. Рукам от так плех: «Ох, лихонько, а для кавой-то у вас посажен огород такой?» А я говорю: «Мой!» «Ой, Божья Матерь, для чавой-то это нужно вам, Иван Иваныч, вам надо нетельку лучку, нетельку свяколки и все». А я говорю: «В мяне семья большая, батюшка, прям как у вас. У вас тож там вошь на цапи, блоха на аркане, народу бывает ужаси сколько». Да, народу в них каждый день тоже вволю... Захмычка у мене такая. Когда уже будет не поднять фунт хмелю, тада уж все, тогда уже конец. Как говорил мой дед Лука Михалыч, «чтоб всякий запас был, чтобы в холодную зимушку было что в зубу поковырять».

Филологическим факультетом Тверского госуниверситета издан очередной сборник, посвященный традиционной культуре Тверской области, куда вошли рассказы И. И. Смирнова [1].

Сам И. И. Смирнов, заслуженный работник культуры РФ, многолетний заведующий сельским клубом, говорил о своей работе:

С чего начать – не знал, но люди помогли. Сидит бывший секретарь райкома, Философов Владимир Владимирович: надо посмотреть, как Иван Иванович проводит по-

сиделки, распространяет религию. А я говорю: «Какая к фигу рялигия, когда это наши исконно русские праздники». Как-то он сидел в зале, я вспомнил, он признался: «Да, да, такое дело было – вас контролировал». Посмеялись.

На первом этапе работы необходима особая «наслушанность», знакомство с репертуаром народного рассказчика:

Нонича горазд сильно грибов много было, а ягод во мху тож, что ни кулек, что обору не было. А работа, все некогда, ня выберись в грибы-то. Ну как-то улучил момент. Забрался в мох сюда вирах – одни белые, туда вирах – яще больши, ну. Бабы мои поначалу кричали, а потом бросили. Ряшили раз молчит, – уже смылся. А я в лес, а подмасленники все лучше и лучше. Слышу, ба, что-то хряп там в кустах, гыр, гыр, гыр-гыр.

Мядьведь!.. Думаю, что ж это мне делать, – бросать грибы, – грибов жалко, что никлек грибы. Не, говорю: «Господи, помогай». Полтаблеточки съел, – анаприлину под язык, да, и шаме-шаме, шаме-шаме. И с Божьей помощью ушел. А такая мастинка бальшушшая, ой лихонько ты мое! Вот тебе и грибы, дорогой мой.

Затем возможна работа с уже известными, записанными произведениями устного народного творчества. В сборники включены календарные и семейные обрядовые и внеобрядовые песни, сведения по народному этикету, заговоры [3]. И лишь затем учащиеся могут переходить к сбору фольклора.

Параллельно с работой осуществляется рефлексия над местом традиционной культуры в современной культуре, над прагматикой фольклора. Приведем пример рефлексии носителей фольклора над ценностями народной культуры:

Уходят времена. Много мы растеряли – остались одни отголоски. Как справляли раньше праздник! Помню, был еще небольшенький, на самую Троицу, когда венчали коров, взял меня дед в подпаски... Помню, мамаша взяла веночек, положила на подойник и через него стала доить, ну прям прелесть! И мы этот веночек вешали во дворе и хранили до следующего Духова дня. После его сжигали на своей полосе. В этот день собирались вскладчину, в деревне гуляли. Вот был обычай какой хороший! Корове справляли праздник, и никто не напивался. А теперь что? Одно мать-перемать, ой, Боже мой, уходит время, что будет после нас?

Представленные выше рассказы заимствованы из шестого выпуска серии «Традиционная культура Тверского края», который посвящен краеведу, фольклористу и этнографу Сергею Виктровичу Морякову, из Ржевского района [1]. Прекрасный рассказчик, который был знаком с пеновским краеведом Иваном Ивановичем Смирновым. В издании представлены рассказы И. И. Смирнова, записанные С. В. Моряковым.

Приведем и другой пример краеведческой работы. 13 декабря 2016 года в средней школе № 8 поселка Спирово Тверской области прошли краеведческие Васильевские чтения, уже неоднократно проходившие здесь. Чтения посвящены родившемуся на этой земле советскому писателю Ива-

ну Михайловичу Васильеву (1902–1937). Он уроженец деревни Новое Лукино Вышневолоцкого уезда. После революции писатель получил образование в Петроградском университете, затем работал в Москве. В 1930-е годы Иван Васильев опубликовал свои стихи и романы, посвященные родным местам и землякам в непростое для них десятилетие после революции. Эти издания стали сегодня библиографической редкостью. Поэтому за последние годы Спировский музей и филологический факультет Тверского университета переиздали многие книги автора: «В гору под гору», «Бубны-kozyри», «Крушение», «Скоморошьи выселки» [2]. Нынешние чтения совпали с презентацией одного из изданий данной серии. В чтениях наряду с тверскими студентами и преподавателями принимали участие спировские краеведы, школьники выпускного класса Спировской школы № 8. Организатор чтений – директор местного музея, историк, неутомимый Николай Александрович Шубин. Выступавшие на чтениях докладчики интересно рассказывали о «привязке» литературного текста Васильева к местности, о встречах с вдовой и детьми писателя, о языке Ивана Васильева, о поисках материалов в архивах и библиотеках. Деревня Новое Лукино сегодня обезлюдела, а еще 20–30 лет назад там были люди, которые помнили старый уклад жизни, описанный И. Васильевым, трудились на земле, пели песни, была школа, была футбольная команда. Выступавшая местная учительница Маргарита Николаевна Ефимова дала такую оценку книгам своего земляка и родственника: «Ребята милые, как меня это захватило! История наших родителей... Герой Васильева Петруха – это мой дядя». Интересно выступали краевед Ольга Михайловна Громова, писатель Владимир Владимирович Степанов, много сделавшие для привлечения внимания к таланту и судьбе своего земляка. В завершение чтений Н. А. Шубин провел экскурсию по замечательному Спировскому музею, в котором представлены и этнография, и история железнодорожной станции, и история войны и труда, и знаменитые земляки.

Возвращаясь к текстам и судьбе Ивана Васильева, отметим, что событиям, описанным в романе – сто лет, времени написания романов – почти девяносто лет. Читать их глазами читателей тех лет мы не можем и не должны. Ушел в историю XX век. Много изменилось на крестьянской родине Васильева, заплатившей высокую цену за преобразования этого века. Скажем, многочисленны и поэтичны картины сельского труда у Васильева: «Сразу после Николы начался сев. Ранним утром к яровому полю затахтели телеги из многочисленных прогонов деревни...». Сегодня они

воскрешают обстановку общего труда на земле, которая утеряна. Драматична поступь века на селе: продразверстка, кулаки, хлебная монополия, коллективизация, обезлюдившее Нечерноземье... Сегодня спировская деревня не может пока найти современный уклад, обеспечить свою жизнь после драматичных хождений по мукам двадцатого века.

Современные историки по-новому смотрят на аграрную историю XX века, возникло новое направление исследований сельского труда – *крестьяноведение* (Теодор Шанин, Виктор Данилов), иное внимание уделяется психологии землепашца. Обсуждаются альтернативы ленинской политики на селе, которую сам Ленин называл вынужденной и грубой, альтернативы укрупнения и огосударствления сельского производства, которое шло массовыми темпами как раз в те годы, когда писал свои произведения Иван Васильев. Обсуждается и путь Столыпина, Столыпину в современной России поставлен памятник. Стало очевидным, что прогресс, индустриализация были достигнуты высокой ценой.

Писатель Иван Васильев был репрессирован, погиб, нет его могилы. Он проходил по делу однофамильца Павла Васильева, автора знаменитых «киргизских» поэм. Была репрессирована и попала в лагеря жена Ивана Васильева, по делу проходили и были расстреляны также литераторы Иван Макаров и Михаил Карпов. Им предъявлено обвинение в том, что они замыслили покушение на Сталина. Мне кажется, уместно закончить эту статью последним, пророческим стихотворением Павла Васильева, предсказавшим свою и их судьбу:

Снегири взлетают красногруды...
Скоро ль, скоро ль на беду мою
Я увижу волчьи изумруды
В нелюдимом, северном краю.
Я скажу тогда тебе, подруга:
«Дни летят, как по ветру листье,
Хорошо, что мы нашли друг друга
В прежней жизни потерявши все...

Все изложенное выше позволяет сделать следующий вывод: несомненно, что фольклор и образ жизни (этнография) заслуживают живого отношения и должны использоваться при воспитании школьников, фольклорные конференции вовлекают молодежь в рефлекссию над традиционной культурой, ее прагматикой. Несомненно, что отношение к исполнителям и хранителям фольклора должно меняться: это не карты памяти, не носители реликтовой, ушедшей в историю и помахавшей на прощание рукой

культуры, а собеседники, обладающие живым, метким, ярким словом – источником развития языка современного школьника.

1. Традиционная культура Тверского края: к 50-летию С. В. Морякова, 75-летию И. И. Смирнова [Текст] : сб. м-лов : вып. 6 / ред. М. Л. Логунов, А. А. Петров ; сост. Л. М. Концадайло, А. А. Петров. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2015. – 100 с.
2. Васильев, И. Бубны-козыри [Текст] / И. Васильев. – Вышний Волочек : «Ванчакова линия», 2012. – 196 с.
3. Фольклор Тверской губернии [Текст] : сборник Ю. М. Соколова и М. И. Рожновой. 1919–1926. – Санкт-Петербург : Наука, 2003.

Глазкова С. Н.

Миасский филиал Челябинского государственного университета

СУДЬБА РУССКОЙ ПОСЛОВИЦЫ

Группа в социальной сети «ВКонтакте» *Новинки Музыки – Лучшие хиты* включает 1,3 млн подписчиков, *Fashion Moda и стиль* – 4 млн, *Идеи дизайна интерьера* – 3,8 млн, *Макияж / Косметика* – 1,4 млн, *Психология отношений* – 5,6 млн, *Верую / Православие* – ок. 1 млн, *Классическая музыка* – ок. полумиллиона. С этими группами соседствуют другие группы, явно менее востребованные: *Мудрость отцов. Пословицы, поговорки. Притчи* включает всего лишь 49,5 тысяч человек. Группа любителей устного народного творчества *Русский фольклор* вмещает и того меньше – 9500 подписчиков.

Что с нами происходит? Наши национальные истоки стали неинтересны даже взрослым, а уж о передаче их детям позаботиться и подавно некому. Мудрость тысячелетий игнорируется, подменяется броскими слоганами рекламных текстов, за которыми ничего не стоит. Мысль в них обесчуждена, смыслы выхолощены, но эти звонкие пустые фразы на слуху каждого ребенка. По результатам нашего исследования, знание рекламных слоганов дети начальной школы и среднего звена подтвердили на 100 %. Каждый ребенок знает, как закончить фразу «Молоко вдвойне вкусней...», «Ваша киска...», «Сделай паузу...» и пр. Совсем другие результаты показало исследование знания и понимания пословиц теми же детьми. Самым показательным стало продолжение известной пословицы *Что посеешь, то и пожнешь*. Семиклассник (!) закончил ее так: «Что посеешь, то и пожрешь». Глубинные рецепты жизни и поведения человека оказались за бортом познания и активной этики. Ученые изучают языковую националь-

ную картину мира по пословицам, а пословицы давно канули в Лету. Так что же тогда мы изучаем? И какова тогда языковая картина мира ребенка? Чем она наполнена? Какие концепты составляют ее ядро? Вот список вопросов для размышления.

Этнопедагогика всегда была базовой силой в воспитании ребенка. Народная педагогика содержит свод общечеловеческих и национально-специфических правил и норм поведения человека в обществе. Эти рецепты жизни направлены на формирование личности ребенка и его ценностной картины мира, на воспитание и успешную социализацию малыша в будущем.

Этнопедагогическая система культурно-нравственных ценностей отражается не только «в семейном и общинном укладе, быте, традициях», но и в «в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр.» [1].

Бесспорно, важной составляющей в этновоспитании является фольклор. К средствам воспитания относят все жанры устного народного творчества: загадки, пословицы, поговорки, сказки, эпос, потешки и считалки, предания, легенды и т. д. Каждый жанр традиционно связывают с формированием определенных граней личности. Потенциал фольклорных жанров неисчерпаем: загадки тренируют ум, пословицы направлены на формирование нравственности, песни воздействуют на эстетическое, сказка соединяет интеллектуальное и этическое. Действительно, главной задачей пословиц и поговорок является передача новому поколению нравственных основ, этического опыта предшественников.

На фоне чисто детских жанров, таких как потешки, сказки, загадки, пословицы специфичны: они выступают жанром для взрослых, предназначенным для поучения подрастающего поколения старшими. Однако это вовсе не значит, что дети не знают и не должны знать пословиц. Как жанр обобщенный, имеющий притчевый, иносказательный характер, пословицы открывают заложенную в них мудрость постепенно, в процессе накопления ребенком жизненного опыта. Различными сторонами поворачивается пословица в разных ситуациях, показывая свою глубину, неисчерпаемость и гибкость.

Можно не повторяться, размышляя о значимости изучения пословиц. Об этом писали многие крупные педагоги, среди которых К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский и др. В Далевом определении пословицы подчеркивается ее иносказательный характер, назидательность, оценочность («житейский

приговор») и способность к типизации различных повседневных ситуаций [3, с. 684]. Экономность речевых средств, лаконизм, удобная для запоминания ритмизированная или рифмованная форма – все это делает пословицу замечательной этнопедагогической миниатюрой, аккумулирующей мудрость и моделирующей поведение людей.

Сегодня пословица быстро устаревает. В своем исследовании мы проверили пословичный фонд на сохранность в речевой практике младших школьников и учеников среднего звена. Гипотеза о резком снижении употребительности пословиц подтвердилась. Приведем полученные цифры. Анкетирование, предложенное учащимся, включало в себя задания различного типа: допишите пословицу; соберите из слов/частей пословицу; объясни пословицу; закончи пословицу; вспомни пословицу, связанную с определенными предметами, числами, ситуацией; догадайся по толкованию, о какой пословице идет речь; соотнеси содержание сказки/басни с пословицей; придумай короткую историю, основную мысль которой можно выразить данной пословицей. Результаты, полученные в процессе анкетирования, уточнялись и корректировались в беседе с детьми, что подтверждает адекватность сделанных выводов.

Приведем типичные примеры толкования восьмиклассниками (!) самых популярных пословиц, над которыми они работали в Букваре, на уроках литературного чтения, литературы, т. е. должны понимать глубоко.

Не рой яму другому: сам в нее попадешь.

(1) Не делай плохо другому, иначе себе плохо сделаешь. (2) Не делай что-то обидное другу, не подставляй его, а то можешь сам попасть в неприятность. (3) Если ты будешь делать ловушки для друзей, то сам будешь виноват, и никто не будет с тобой дружить. Например, ты начиркал у кого-то в тетради и свалил груз на другого человека, все равно все узнают, и тебя наругают. (4) Надо сначала думать, а потом делать. (5) Если ты будешь строить козни другому, тебе так же это и обернется, и потом у тебя будут проблемы, а у другого – нет. (6) Не надо делать обидно другому, потому что тебя потом накажет жизнь. (7) Не обижай других, а то подумать могут на тебя. (8) Не пытайся сделать другому плохо, иначе плохо будет тебе.

Без труда не вытащишь рыбку из пруда.

(1) Не приложишь сил – ничего не получишь. (2) Если не будешь стараться, то ты ничего не сможешь сделать. (3) Не надо лениться. (4) Если будешь сидеть сложа руки, то даже рыбку не вытащишь из пруда. (5) Если ты не будешь трудиться, то у тебя ничего не получится. (6) Если ты не бу-

дешь стараться, то у тебя ничего не получится. (7) К любому делу нужен труд и старание.

Не спеши языком – торопись делом.

(1) Разговоры – пустая трата времени. (2) Если ты много будешь болтать, то не успеешь сделать какую-нибудь работу. (3) Когда делаешь дело, не говори, тогда все получится быстрее. (4) Нужно поменьше разговаривать, а побольше делать. (5) Если ты будешь болтать, то ничего не успеешь. (6) Если ты будешь много болтать, а медленно делать, то потом ты будешь жалеть об этом. (7) Если хорошо поработали, то потом это легче будет делать.

Кончил дело – гуляй смело.

(1) Вначале сделай основное и уже потом второстепенное. (2) Если сделал дело, то отдыхай. (3) Закончи дело и потом делай, что хочешь, и тебя не наругают. (4) Если сделал работу, то можешь отдохнуть. (5) Если ты сделал работу, то свободен от работы. (6) Вот закончил любую работу, можешь гулять смело. (7) Если ты закончишь работу до конца, то будешь отдыхать со спокойной душой. (8) Если ты закончил дело, то можешь свободно заниматься своими делами.

Дело мастера боится.

(1) Мастер может сделать любое дело, если захочет. (2) Если человек трубочливый, то он охотно возьмется за это дело и хорошо его выполнит. (3) В хороших руках все будет идти как по маслу. (4) Хороший мастер, который делает все отлично. (5) Если за дело возьмется мастер, то он его быстро сделает.

Даже пренебрегая примитивностью толкования, приходится констатировать, что для восьмиклассников жанр пословицы не является до конца освоенным. Из 195 работ, проведенных с учащимися 4, 7, 8 классов, нет таких, где ребенок справился бы полностью и правильно со всеми заданиями. Есть дети, которые справились со всеми заданиями только частично. К сожалению, много ребят, которые справились с 1–2 заданиями, а остальные не выполнили совсем или сделали их неверно. Приведем цифры: первая цифра является результатом исследования четвероклассников, вторая цифра является результатом исследования семи- и восьмиклассников. Закончить правильно все пословицы не смог ни один ученик; закончить 1–2 пословицы смогли 74/87 %; не смогли закончить ни одной пословицы 26/13 %. Полностью собрали пословицы из фрагментов 7,4/40 % анкетировавшихся; частично – 77,8/60 %; не справились с заданием 14,8 %. Точное и

глубокое понимание пословицы показали 0 % опрошенных, частичное – 55/44 %, буквальное понимание – 14,8/34 %, полное непонимание – 29,6/11 %. Вспомнили пословицы по числу 44,4 % в первой и второй группах респондентов, не вспомнили – 55,6 % (результат также одинаков и для первой, и для второй группы); вспомнили несколько пословиц по заданному предмету 29,6/0 %, 1 пословицу – 49,2/40 %, ни одной – 22,2/60 %. Узнали все пословицы по ситуации – 7,4/0 % детей, узнали меньше половины пословиц – 33,3/12 %, узнали 1 пословицу – 40,7 % (результат одинаков для первой и второй группы), не узнали ни одной – 18,6/7,3 %. Смогли глубоко и полно соотнести пословицу и литературное (фольклорное) произведение 44,5/12 % учеников, относительно адекватно – 22,2/50 %, не смогли сделать задание – 33,3/38 % участников. Усреднив, получили следующие результаты: участников, сделавших все задания верно – 0 %; сделавших верно более половины заданий – 27 %; сделавших несколько заданий – 46 %; сделавших 1–2 задания – 27 %. Таким образом, лишь 1/3 сделала больше половины заданий правильно. Это очень низкий результат, учитывая несложность и предварительную проработанность задания.

Снижение употребительности пословиц в речи детей имеет, видимо, разные причины. Во-первых, для школьников жанр пословицы является одним из сложных, потому что работа идет над всеми видами информации: фактуальной, подтекстовой, концептуальной [2, с. 27–28]. Сложность истолкования пословиц объективна: она связана с их обобщенностью, индизказательностью, содержанием скрытого смысла. Сама специфика жанра предполагает содержание в ней резюмирующего, универсального, афористического, свойственного развитому понятийному мышлению.

К причинам снижения употребительности пословиц и ослабления их понимания детьми можно отнести отсутствие в живой обиходной речи взрослых и старших детей образцов бытования пословиц. Словарь детей и зачастую взрослых содержит в основе своей обиходно-бытовую лексику, где нет места афористичности, книжной архаичной лексике. Усугубляет положение дел снижение количества и качества чтения детей, ибо в книге нередко используются пословицы.

Кроме того, уроки чтения в начальной школе и уроки литературы в среднем звене не изобилуют временем на работу с пословицами (см. комплекты учебников литературного чтения для начальной школы Р. Н. и Е. В. Бунеевых, Э. Э. Каца, Л. Ф. Климановой, О. В. Кубасовой и др.; учеб-

ники литературы для среднего и старшего звена по авторским программам Т. Ф. Курдюмовой, Г. И. Беленького, А. Г. Кутузова).

Неоднократно мы наблюдали в школе методическую беспомощность учителя, теряющегося перед глубиной пословицы. Так, пословицу *Деньги любят счет* учитель трактовал следующим образом: деньги, чтобы они водились, надо почаще пересчитывать. Порой самому педагогу непонятен не только сакральный и метафористический план пословицы, но и буквальный (бытовой) план. Заметим, что для многих современных носителей языка он тоже неочевиден. Так, среди пословиц из *Школьного словарика для начальной школы* «Пословицы, поговорки, крылатые выражения», из методических пособий по работе с пословицей в школе, из учебников чтения, литературы и др. очень много таких, в которых даже обиходно-бытовое содержание оказалось непонятым учителю [5].

Например, в пословицах *Язык – стяг: дружину водит; Ранний пар родит пшеничку, а поздний метличку; И швец, и жнец, и на дуде игрец; Добрая отава – плохие озими; Осенней озими в закрома не кладут; Железо не откуешь – плуга не сделаешь; У неряхи да непряхи нет и путной рубахи; Печали – на гривну, веселья – на грош* были непонятны как вне контекста, так и в контексте лексики *стяг, пар, метличка, швец, жнец, дуда, отава, озимь, непряха, грош, гривна, нива*. Толкование пословиц также было либо неверным, либо неточным.

Наличие не только архаизмов, но и лексем-историзмов в пословицах, безусловно, удваивает сложность их понимания. Но это совсем не значит, что надо пренебрегать ими. Это означает сигнал тревоги: теряем лексику, смыслы, ценности, теряем себя. А способ возвращения один: заниматься пословицами, пристально вглядываться, вслушиваться и вчитываться в мудрое и меткое русское слово. Не разрушать «неразрывную связь поколений при смене формаций и эпох», которая «является залогом сохранения культурной идентичности: сохранения языка, системы ценностей, верований, идеалов и ожиданий» [1].

К факторам, отягощающим сегодняшнее положение дел, отнесем бедность общего лексикона детей и взрослых, поверхностность понимания любого текста и нежелание пробиться через буквальное в подтекстовому. Назовем еще одну причину, объясняющую происходящее. Это потеря в обществе престижности всего национального, в частности знания и цитирования пословиц. Пословица всей своей консервативной сущностью будто бы противоречит имиджу «современного» человека, который боится

выглядеть старомодным и смешным, употреблять непрестижные цитаты и афоризмы, в группу которых, видимо, сама того не ведая, стала входить пословица. Коммуникативная непривлекательность пословиц в отличие, например, от рекламных слоганов или тиражированных в Интернете изречений, афоризмов очевидна. Авторитет пословицы сильно упал. Влиятельная воспитательная сила в XXI веке неожиданно потеряла свой боевой дух. Как представляется, в новейшем русском языке архаизируются не только отдельные пословицы и их пласты, архаизируется весь жанр. Пословичный фонд истощается, его заменяют ничего не дающие ни уму, ни сердцу звонкие рекламные слоганы, колкие афоризмы, гуляющие по Интернету, демотиваторы и мотиваторы, иллюстрирующие смену типа общества на информационное. Народная мудрость, назидания и правила жизни оказываются невостребованными. Между тем регуляции поведения человека в обществе, привитие морали, постижение нравственности никто не отменял. Но мы опять теряем, теряем, теряем. Теряем книжную и высокую лексику, теряем фразеологический фонд, теряем поговорки и пословицы, теряем разветвленные синтаксические структуры, отягощенные смыслами через причастные, деепричастные обороты, приложения и пр. Теряя пословицы, мы теряем и общекультурное, и национальное. Этнические нормативно-поведенческие механизмы передачи культуры этноса подрастающему поколению разрушены, а новой системы, увы, не создано. Интериоризация национального культурного опыта примитивизирована и ограничивается обиходно-бытовой сферой. Мы опять отказались от своего, национального материала, ценного по глубине и нравственности и уникального по художественности и выразительности, в угоду чуждому и легковесному.

-
1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика [Текст] : учеб. / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с.
 2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
 3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Москва : Цитадель, 1998. – 1053 с. – Режим доступа: <http://slovardalja.net/> (проверено 13.01.2017).
 4. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – Москва : Эксмо ; ННН, 2003. – 616 с.
 5. Пословицы, поговорки и крылатые выражения: Начальная школа [Текст] / сост. И. В. Ключина. – Москва : ВАКО, 2009. – 96 с.

**СВЕТЛЫЙ МИР ДЕТСТВА
В ПОЭЗИИ ВАСИЛИЯ КУЗНЕЦОВА
(К 80-ЛЕТИЮ ПУБЛИКАЦИИ СКАЗКИ «БАЗАР»)**

Для детского поэта характерно внимание к творческой функции языка, в частности к языковой игре, которая считается наиболее естественной формой существования языка в процессе его освоения ребенком. В текстах детской поэзии языковая игра служит средством, пробуждающим лингвокреативную деятельность детей. Поэзия, ориентированная на языковую игру, формирует у ребенка чувство эстетического восприятия языка и творческого употребления его единиц.

Т. А. Гридина выделила два основных внутренних двигателя языковой игры (принцип ассоциативной координации и ассоциативного контраста) и на основе лингвокреативного критерия дифференцировала шесть конструктивных принципов: ассоциативная интеграция, ассоциативное наложение, ассоциативное отождествление, имитация, ассоциативная выводимость и ассоциативная провокация [1].

При анализе творчества челябинского поэта Василия Кузнецова наиболее интересным представляется принцип имитации, под которым понимается воспроизведение эффекта отклонения от нормы в речевом функционировании лексем, его тиражирование и пародирование, экспрессивная стилизация особенностей речевого функционирования лексем в разных сферах языка и речевом поведении индивидуума; звукоподражательная мотивация и актуализация звукосимволического аспекта восприятия слова.

Творческие находки В. Кузнецова отличаются самобытностью. Виртуозно используя окказионализмы, поэт побуждает детей играть не только с формой, но и со смыслом слова, тем самым развивает их лингвокреативное мышление.

В самом известном произведении В. Н. Кузнецова – сказке «Базар» [2] – мы наблюдаем реализацию характерного для фольклора приема звукоподражания, обыгрывания фонетической оболочки слова, что придает тексту естественность и непринужденность.

Для очень многих людей эта сказка известна и любима с самого детства, как и для автора этих строк. Мне когда-то читала ее мама, потом я сама стала читать ее своим детям – Анечке, Толику и Насте. Хорошо пом-

ню эту книжку, выпущенную Южно-Уральским книжным издательством в 1984 году. На обложке изображены герои, чьи голоса звучат в книге: петух, индюк, коза, «свинка Аринка, гладкая спинка», жук, гусь («гусак»), кукушка, грач, а на заднем плане – гора арбузов на фоне забора, из щелей которого виднеется морковь. Книжку мы зачитали до дыр.

«Кот Федот с кошкой Матрешкой...» – эти любимые с детства строки отличает внутренняя рифма (*кот – Федот*), сразу вспоминается народное: *Федот, да не тот*. Зримо представляются образы: правильный, чинный кот и озорная, веселая кошка Матрешка. Все внимание автора поначалу уделяется им. А дальше – перед читателем открывается шумный мир базара, с его многоголосьем, изобилием, радостью жизни, бьющей через край.

Сказка воспринимается как яркая смена картин, наполненных сочными, живыми образами и деталями.

Произведение начинается экспозицией: «Утром однажды, в день выходной, кот Федот со своей женой – кошкой Матрешкой – на базар собрались за фруктами, за продуктами, за картошкой». Ничего выдуманного, описывается сама жизнь, как она есть: в выходной день собраться в магазин (на базар, на ярмарку) за фруктами, за продуктами и особенно за картошкой – вполне реально.

Картина 1: «Кот Федот – корзинку на руку, кошку Матрешку – под руку – пошли». Мы видим любование героями, которые чинно, важно исполняют свои роли. Нарядились, радуются жизни, не торопятся, не суетятся.

Картина 2: «Шли полями, садами, дорожками. Федот в сапогах с застежками, У кошки Матрешки на маленьких ножках – тапочки». Сапоги как украшение мужского облика и маленькие тапочки – для законченности мягкого женского образа. В изображении поэта у кота с кошкой не лапы, а руки и ноги.

Картина 3 (завязка): «Шли, шли, шли – на базар пришли. Увидали на базаре много лавок и возов, услышали на базаре много разных голосов». Многоголосица подчеркивается автором через ассонансы и диссонансы (ш-ш-ш-(б-з)-ш / б-з-р-з-б-з-р-з-с).

Картина 4: «Под навесом за прилавком увидели петуха. А петух разинул рот, шею вытянул вперед и орет...». В. Кузнецову удастся передать точные детали в описании петуха: вытянул шею, разинул рот и громко кричит. Поэт услышал в этом крике: «Луку, репы! Брюквы нету!».

Картина 5: «Тут же рядом на телеге красноносый, жирный, пегий поднял голову гусак и гогочет громко так: – Га-га-га! На телеге курага – Га-га-

га-га! Курага не дорога – Га-га-га-га! Предлага-га-га-га-гаю! Га-га-га!». Яркий пример органичной звукописи, совпадения словесного и звукоподражательного рядов (Ге-га-га / га-га).

Картина 6: «Тут свинка Аринка гладкая спинка, нос у свинки пяточком, в пяточке две дырки, над глазами козырьком уши-растопырки». Бросается в глаза точная портретная характеристика свинки и описание ее поведения: «никого не слушает и все время хрюкает». Все это дополняется дрожащими и фрикативными звуками ее голоса: «Хрен! Брюква! Урюк! Ор-рехи! Вар-ренья! Хр-рюк!...».

Картина 7: «Рядом с ней приятель-друг, расфуфыренный индюк. Хвост – не меньше колеса, нос – не нос, а колбаса. И глаза – как светлячки, на носу торчат очки. Он кричит на весь базар, предлагает свой товар: – Полтора куля крупы! Дешевая, перловая, крупа без скорлупы! Яблоки волынские, мичуринские, крымские, арлым-барлым-па-пы!».

Характеристика индюка «расфуфыренный» поддерживается нагромождением разных деталей: огромный хвост колесом, вместо носа колбаса, маленькие светлячки-глаза и очки на носу. Такое же нагромождение слов, с избытком перечислений – в его речи.

Картина 8: «А тут же невдалеке коза на грузовике, что-то рубит на чурбане, машет острым топором, бородой трясет и тянет тонко-звонко тенорком: “Мя-я-са! Мя-я-са!”». Кроме точной передачи козлиного голоса и неожиданного сочетания ее образа с грузовиком, чурбаном и топором, обращает на себя внимание использование автором традиционной связки «тонкий да звонкий», характерной для народной речи.

Картина 9: «Жук стоит на возу, смотрит косо на козу и стучит по арбузу...». В авторской передаче выкриков Жука – удачная словесная живопись и звукопись: «Брынз-за! Арбуз-зы! Полвоз-за кукуруз-зы! Груз-зди, из-зюм! Дз-зум, дз-зум-м!».

Картина 10: «Воробей с двумя грачами торговали калачами, плюшками, ватрушками, баранками». При описании птиц называются колоритные разновидности хлебных изделий, любимых детворой: калачи, плюшки, ватрушки, баранки. Портрет самого воробья отсутствует, но есть речь, обращенная к нему: «Ты, вор-робей, не робей!» (игра на омонимических повторах) Гр-ромче кр-ричи!». Закричал воробей: «Плюшечки! Чирик-чирик! Ватрушечки! Чирик-чирик...». Поэту удастся создать живой слуховой образ, словно мы попали во двор, на улицу.

Герои переходят от одного продавца к другому. Перед ними открывается то одна, то другая картина.

Картина 11 (кульминация): «Сидит кукушка у мешка тут же, возле петушка. – Лу-ку! Лу-ку! Ку-ку! Лу-ку!». А кот Федот: «Ах-ты, кукунья-лгунья! Гнезда не вьешь, не сеешь, не жнешь, а чей же ты лук продаешь?»

«А кошка Матрешка: – Ха-ха-ха! Купили мы луку у петуха. Ха-ха!»

«Сказала Матрешка Федоту-коту: – Я была бы очень рада выпить морсу, лимонаду – пересохло во рту».

Картина 12: «А в киоске торговала старая лягушка. Квас холодный разливала по стеклянным кружкам, разливала и кричала: – Квас! Квас! Кружку квасу для вас. Вам не нравится квас? Ладно, хватит покупателей на квас без вас. Квас! Квас! Квас!» Реплики лягушки запоминаются с первого раза, их хочется повторять снова и снова.

«А кот Федот: – Значит, нету лимонаду? Квасу лей живей! С покупателями надо быть повежливей!» В реплике покупателя слышны интонации строгого хозяина, который умеет заставить себя уважать.

Развязка: «Целый час по базару ходили. А сколько всего накупили!..» Реальные фразы, вплетенные в повествование, еще более усиливают ощущение естественности и непринужденности изложения.

«Потом поблагодарили: за курагу – гусака, за яблоки – индюка, за хрен, за варенье – свинку, все уложили в корзинку». И опять: «Кот Федот корзинку – на руку, кошку Матрешку – под руку. Дорогой прямой пошли домой». Перед нами – кольцевое расположение картин с главными героями.

В сказке В. Н. Кузнецова отсутствует непосредственная связь между продавцами и товаром, отбор языковых средств для прямой речи героев, скорее, основан на созвучии между названием товара и характерными для восприятия на слух образами животных, как в народной поэзии: «Курага – га-га-га; хрен, брюква, урюк – хрюк; луку, репы, брюквы нету – кукареку; крупа, яблоки – арлым-барлым-па-пы; мя-я-са! мя-я-са!; дз-зум, брынз-за, арбуз-зы, кукуруз-зы; Плюшечки! Ватрушечки! Калачи! Чик-чирик! Чирик-чи-чи; квас – для вас».

Эти совпадения удивляют и завораживают слушателя. Дети, слушая сказку, внимательно следят за развитием событий, впитывают неспешный ритм сказки, многообразие звуков родной речи и связанных с ними характеров (расфуфыренный, нелепый индюк, хладнокровно-грубоватая лягушка, простоватая свинка, звонкоголосый петух, бойкий воробей и кукушка, что на особинку).

В сказке обращают на себя внимание детали. Так, прямая дорога олицетворяет спокойствие и безмятежность. По отдельным деталям мы можем судить о том, что у кота с кошкой есть принципы: они честно трудятся и требуют к себе уважения.

Главные герои – сугубо домашние обитатели, а торговцы, с которыми они встретились на базаре, – это обитатели крестьянского двора (петух, гусь, индюк, свинья, коза) или свободно существующие в природе, но известные людям животные (жук, грачи, воробьи, кукушка; лягушка). В их описании В. Н. Кузнецов проявил редкую наблюдательность, творческую фантазию и поэтическую мудрость.

В целом сказку выделяет непринужденность, диалогичность, «картинность». Каждая картина рисуется точными штрихами: «Кот Федот корзину на руку, Кошку Матрешку – под руку, пошли».

Главное, что отличает автора анализируемого текста, – это умение сохранить в себе свежесть детского восприятия мира и талантливое его воплощение в произведении для детей.

-
1. Гридина, Т. А. Языковая игра: Стереотип и творчество [Текст] : моногр. / Т. А. Гридина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
 2. Кузнецов, В. Н. Базар [Текст] / В. Н. Кузнецов // Всезнайка. – Челябинск : Книга, 2015. – С. 57–69.

Голованов И. А.

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

**«НЕ ГУБИТЕ ЖИЗНЬ, НЕ РОДИТЕ ДЕТЕЙ!»,
ИЛИ СОКРОВЕННЫЕ МЫСЛИ О ЛЮБВИ И МАТЕРИНСТВЕ
В ПЬЕСАХ А. ПЛАТОНОВА**

В художественном мире А. Платонова образы взаимосвязаны и взаимообусловлены: природа и человек, жизнь и смерть, техника и искусство, материнство и детство [1]. Писатель стремится осознать фундаментальные вещи, порою вне времени и пространства, а потом, осмыслив, что есть добро и зло, что движет мировыми процессами, «сделать зло разом за всех и этим кончить его».

Одним из таких краеугольных камней мироздания является материнство, которое очевидно связано с детством. И той, и другой категории А. Платонов придает особый эстетический смысл, парадоксально соединив

не просто «начало», «продолжение» и «конец», жизнь и смерть, а определив необходимость существования абсолютного зла и смерти как условий возникновения нового, гармоничного мира добра и детства. Так трагическое становится неотделимой частью эстетического в художественном мире А. Платонова.

В русской культуре трагическому придана универсальная функция – быть онтологическим принципом мирового исторического движения и условием расширения горизонтов самосознания и общения с богом. В этом смысле драматические произведения А. Платонова вполне можно рассматривать как художественно самодостаточные, идейно и содержательно исчерпанные благодаря наличию в них устойчивого образного ядра и актуальных для эпохи смыслов. Тема смерти, в том числе тема гибели ребенка, в творчестве А. Платонова в целом и в драматургии в частности предстает как философская и аксиологическая проблема.

Факт ухода из жизни героя часто ставит точку в размышлениях автора и читателя о сути происходящего: «по плодам» мы постигаем истинный смысл существования человека. Нельзя не обратить внимание не только на количество смертей в произведениях Андрея Платонова, но и на их обыденность и даже заданность, что уже отрефлексировано и выражено исследователями: «За редкими исключениями, смерть человека не является в мире Платонова событием. Но есть существо, гибель которого всегда стоит в центре трагически напряженной жизни и событием которой выносятся последняя оценка делам человеческим. Это существо – ребенок» [6, с. 555].

Человеку лишь на определенном этапе жизненного пути дано понять, что он имеет, наследником какого редкого богатства является. В статьях 1920 года «Христос и мы» и «Да святится имя твое» вполне в соответствии с логикой философской концепции обновления или «воскрешения» мира (по Н. Федорову) Платонов обращается к образу Христа, наполняя его новыми для традиционного сознания смыслами: для Платонова Христос – великий пророк гнева и надежды, а не проповедник «покорности слепому миру и озверевшим насильникам». В первой из названных статей полемически утверждается, что главный завет Христа – «царство божие усилием берется». Для автора это означает «борьбой, страданием и кровью, а не покорностью, не тихим созерцанием зла». А. Платонов, таким образом, признает идеал героического бытия и избранничества. Мысль писателя как всегда парадоксальна: смерть еще живого, но ослабленного борьбой за выжи-

вание человеческого организма необходима для обновления и накопления сил, новых знаний, которые станут основой возрождения человечества.

Идеи этой статьи о необходимости зла, но понятого по-особенному, по-платоновски, будут реализованы в его художественном творчестве. «Тут зло, но это зло так велико, что выходит из своих пределов и переходит в любовь – ту любовь, ту единственную силу, творящую жизнь, о которой всю свою жизнь говорил Христос и за которую пошел на крест. Не вялая, бессильная, бескровная любовь погибающих, а любовь-мощь, любовь-пламя, любовь-надежда, вышедшая из пропасти зла и мрака, – вот такая любовь переустроит, изменит, сожжет мир и душу человека» [10, с. 592].

Ключевыми в интерпретации смыслов пьесы «Дураки на периферии» (1929) являются вопросы: кого писатель называет дураками? чем они так не похожи на «нормальных»? Ответы на эти вопросы, по платоновской традиции, сложны, неоднозначны. Героев пьесы драматург называет дураками вовсе не потому, что отказывает им в уме, считает глупыми, «тупыми, непонятливыми или безрассудными» [5, т. 1, с. 501]. По Платонову, «дураки» – те, кто живет «первой функцией жизни человека», не сознанием, а половой страстью, стремлением к продлению рода. Об этом он неоднократно писал в начале 1920-х гг. в своих публицистических статьях и литературной критике.

Хотя о генетической зависимости «дураков» в художественном сознании автора от сказочных дурачков и глупцов говорить с абсолютной уверенностью вряд ли возможно, их типологическая близость для нас очевидна [3]. В рассматриваемой пьесе тема поисков истины позволяет драматургу высказать мнение «о времени и о себе» в ключевых, полных абсурда, сатирического алогизма образах новой эпохи, а также по-новому подойти к традиционной для художника метафизической проблеме смерти и мифологеме жертвы ради катарсиса и последующего возрождения всего человечества.

Общеизвестно, что в течение веков термин «катарсис» приобретал различные оттенки значения [см. об этом: 7]. Разные эпохи с различной интенсивностью пользовались многогранностью и многомерностью его смыслов. Одна из ключевых проблем, сохраняющих свою значимость: катарсис – путь к эстетическому наслаждению или к нравственности, понимаемой как самоограничение и сострадание? Теория античного катарсиса Аристотеля предполагала четырехчленную формулу очищения: подражание – страх – сострадание (жалость) – наслаждение. Катарсис достигался в результате последовательного взаимодействия этих элементов, а отсут-

ствие хотя бы одного из них означало бы, что разговор идет не о катарсисе, а о чем-то другом: «...путем сострадания и страха очищение подобных аффектов» (Поэтика, 1449 в: 26–28).

Важным для определения действительного отношения автора к происходящему оказывается линия Суенита – Ашурков в пьесе «14 Красных избушек», председатель колхоза и бандит, разбойник, «блудный» сын. В этимологии фамилии героя скрыт двойной смысл, который неоднократно уже возникал в творчестве писателя [2]. В русских диалектах *ошур*, *ошурок* означает «остатки, вытопки, крошки, лоскутки, обрезки» [8, с. 87]. Прозвищем Ашур могли назвать и последнего ребенка в крестьянской семье («поскребыша»), с ним связана в тяжелую эпоху идея будущего возрождения, тем самым подчеркивается особость, избранничество героя, т. е. опять «высокое» и «низкое», комичное и трагическое оказываются рядом. Именно фольклорные образы становятся тем ключом, с помощью которого приоткрывается многомерная концептуальная организация мировидения Платонова. Коллективизация и индустриализация – процессы, определившие многие особенности эпохи 20–30-х гг. XX века, но есть еще один немаловажный аспект государственной политики И. Сталина – воинствующий атеизм. Очищение от прежней жизни, идеологии и морали было тотальным. В статье «У начала царства сознания», опубликованной в 1921 году, А. Платонов пишет: «Уничтожить личность и родить ее смертью живое мощное существо – общество, коллектив, единый организм с одним кулаком против природы».

Мысль писателя, как всегда, парадоксальна: смерть еще живого, но ослабленного борьбой за выживание человеческого организма необходима для обновления и накопления сил, новых знаний, которые станут основой возрождения человечества (по Н. Федорову).

Пьеса «14 Красных Избушек» стала частью литературного процесса лишь в XX веке, после смерти автора. Написанная в 1933 году, она впервые была опубликована в Германии в 1972 году. Первоначально автор создавал ее как комедию, но в итоге получилось произведение о трагедии на берегу Каспийского моря, где, согласно народным социально-утопическим легендам, должно быть сокрушено царство Антихриста.

Для понимания пьесы важны не только социально-утопические представления народа [4], но и исторический контекст. Платонов, увлеченный идеями Н. Федорова, по-новому прочитываемыми в постреволюционную эпоху, неоднократно в своей публицистике плакатно заявлял об ожидаемом

и приемлемом конце жизни для всех ради каких-то новых обретений и смыслов. 15 мая 1932 года в Советском Союзе вышел декрет правительства, по которому в стране началась «безбожная пятилетка» и к 1 мая 1937 года «имя Бога должно быть забыто на территории страны». Уже осенью 1929 года безбожники заговорили об объявлении такой пятилетки, чтобы «окончательно изжить религиозный дурман». Центральный совет СББ в соответствии с тезисом И. В. Сталина об обострении в стране классовой борьбы (одним из активных противников советской власти считались религиозные организации) начал разрабатывать план 1-й Безбожной пятилетки. Перед активом СББ были поставлены задачи: развернуть работу по полному «обезбоживанию» фабрики и села, организовать соревнования между отдельными ячейками Союза по количеству проведенных антирелигиозных лекций, докладов, бесед и вечеров, по повышению читаемости соответствующей литературы в библиотеках и по лучшему проведению антирелигиозных кампаний, безрелигиозных свадеб, похорон, октябрин и т. д.

Государственная директива должна была пройти проверку на жизнеспособность, на приемлемость в условиях строительства нового мира. Поэтому естественным для художественного эксперимента писателя стало появление в трагедии персонажа с особыми функциями. В черновом наброске первого действия пьесы, в одном из первых эпизодов на сцену является европейская делегация, а «впереди идет <ученый Бох> Хоз, его держит под руку Интергом и Приветствующий Деятель». И хотя замысел пьесы позднее уточнялся, менялся состав действующих лиц, одним из центральных персонажей оставался тот, кто в окончательном варианте получит имя «Иоганн-Фридрих Хоз, ученый всемирного значения, председатель Комиссии Лиги Наций по разрешению мировой Экономической Загадки» [9, с. 150].

В связи с этим другим важнейшим персонажем трагедии должна была стать молодая героиня Суенита, «19–20 лет, председатель колхоза “14 Красных избушек”» [9, с. 150]. В семантике образа Суениты сойдутся и воплотятся многие идеи Андрея Платонова. Она и «каспийская невеста», и «мадонна» с младенцем, и мать-наставница для колхозников, с которой связывается последующая за приходом Антихриста и Страшного Суда жизнь, и антагонист Хозу – то ли богу, то ли дьяволу – старику с Запада, время которого прошло, наступает время молодых, инициативных, деятельных и разумных. Образ Суениты позволил автору выразить сокровенные мысли о любви, материнстве, о воспитании нового поколения. В ней заложен огромный потенциал витальных сил, которого может хватить и на

то, чтобы встроить в новый мир стоодноголетнего старика-иностранца, ничего не понимающего в Советской России, и на то, чтобы перевоспитать бандита-разбойника Ашуркова в личность новую, полезную социалистическому строительству.

В заключение отметим, что именно специфический народный юмор в сочетании с универсальными образами матери и дитя и фольклорными мотивами становится ключом для понимания многомерной концептуальной организации рассмотренных драматургических произведений А. Платонова, проясняет глубоко скрытые в них особенности авторского мировидения.

-
1. Голованов, И. А. Своеобразие художественного дискурса Андрея Платонова [Текст] / И. А. Голованов // Вестник Омск. ун-та. – 2012. – № 4 (66). – С. 215–217.
 2. Голованов, И. А. Слово – миф – фольклор в рассказе А. Платонова «Иван Жох» [Текст] / И. А. Голованов // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 41–46.
 3. Голованов, И. А. Фольклоризм драматургии А. Платонова (на материале пьесы «Дураки на периферии») [Текст] / И. А. Голованов // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 4. – С. 23–27.
 4. Голованов, И. А. Аксиологические константы русской ментальности (на материале фольклорных текстов) [Текст] / И. А. Голованов, Е. И. Голованова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1 (42). – С. 13–24.
 5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Т. 1–4 [Текст] / В. И. Даль. – Москва : Рус. язык, 1989–1991.
 6. Исупов, К. Г. Судьбы классического наследия и философско-эстетическая культура Серебряного века [Текст] / К. Г. Исупов. – Санкт-Петербург : Русская христианская гуманитарная академия, 2010. – 592 с.
 7. Катарсис: метаморфозы трагического сознания [Текст] / сост. и общ. ред. В. П. Шестакова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 384 с.
 8. Никонов, В. А. Словарь русских фамилий [Текст] / сост. Е. Л. Крушельницкий. – Москва : Школа-Пресс, 1993.
 9. Платонов, А. П. Дураки на периферии [Текст] / А. П. Платонов ; сост., подгот. текста, коммент. Н. В. Корниенко. – Москва : Время, 2011. – 720 с.
 10. Платонов, А. П. Фабрика литературы. Литературная критика, публицистика [Текст] / А. П. Платонов ; сост., комментарии Н. В. Корниенко. – Москва : Время, 2011. – 720 с.

СЛАВЯНСКОЕ ФЭНТЕЗИ КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ИСТОРИИ И ТРАДИЦИЯМ СВОЕГО НАРОДА

В настоящее время одним из актуальных вопросов литературного образования является отношение читателя-школьника к массовой литературе. С одной стороны, высказывается мнение о негативном влиянии подобных произведений на литературный вкус читателей. Данную точку зрения зачастую поддерживают родители школьников, она активно обсуждается в сети Интернет. Ее озвучивают многие писатели (В. Колечецкий, А. Круглов, Л. Улицкая, и другие), отмечают в своих исследованиях литературоведы (А. Н. Ильин, С. Корнев, А. В. Костина, В. Подрога и другие). С другой стороны, все чаще звучит мнение о том, что массовая литература – это объективная реальность современной жизни, школьники с увлечением читают ее, и с этим нельзя не считаться (Б. Акунин, Н. А. Купина, Б. А. Ланин, М. А. Литовская, Н. А. Николина, М. А. Черняк и другие). Так, М. А. Литовская пишет: «Если исходить из предлагаемого современным искусством представлением о том, что массовое искусство – это тоже искусство, но специфическое, специально создаваемое, чтобы читателю нравиться и ему потакать, что читать его не стыдно, но недостаточно только им ограничиваться, то продвинемся, мне кажется, дальше, чем если будем от него отворачиваться, лишаясь возможности обсудить, что реально может дать и дает человеку искусство и каким образом ему это удастся» [1, с. 321].

Придерживаясь данной точки зрения, мы провели исследование с целью выяснить, входит ли жанр фэнтези в читательские предпочтения школьников.

Нами было проведено анкетирование учащихся 7 и 10 классов. В опросе участвовало 150 респондентов. Был использован опросный лист, состоящий из четырех вопросов:

1. Какие произведения в жанре фэнтези вы читали?
2. Ваша любимая книга этого жанра?
3. Чем интересен для вас жанр фэнтези?
4. Какие характерные черты фэнтези вы можете выделить?

Это исследование позволяет выявить общий интерес к жанру фэнтези среди школьников, а также дифференцировать его по отношению к зарубежным и отечественным авторам. Также опрос помогает определить, что

является наиболее привлекательным в произведениях данного жанра для учащихся и понять, насколько они способны выделить из общей массы фантастической литературы именно жанр фэнтези.

В списке книг жанра фэнтези, которые учащиеся читали, оказалось 61 наименование, что отражает высокий интерес к жанру. Практически каждый респондент при ответе назвал не менее трех книг.

При этом 72,7 % произведений составило зарубежное фэнтези, 18 % – отечественное фэнтези, причем 12,5 % составили именно славянские фэнтези для подростков. 9,4 % путают фэнтези с научной фантастикой или ужасами (хоррор).

Высокий интерес к произведениям жанра фэнтези, а также особое выделение славянского фэнтези для подростков из отечественного дает основания для более подробного знакомства учащихся с произведениями М. В. Семеновой, которые ориентированы на более взрослую читательскую аудиторию (некоторые из респондентов обозначали ориентированность произведений на детей).

Таким образом, мы предлагаем использовать славянское фэнтези М. В. Семеновой для привлечения детей к чтению. Однако у данного выбора есть и другое обоснование, помимо повышенного читательского интереса к жанру.

М. В. Семенова в своем творчестве поддерживает направление национального самоопределения. Автор активно обращается к истории древних славян, которые угадываются в ее романах за образом племени «веннов». Узнаваем быт Древней Руси:

– бревенчатые дома с красным углом: «Не дело жить человеку, нагромодив у себя над головой тысячи пудов враждебного камня! Совсем не то в доброй веннской избе, которую сложили из неохватных бревен лет этак триста назад, при живых внуках прародителя Пса, и которая еще столько же простоит себе и людям на радость, не нажив ни пятнышка гнили... Там и воздух совсем другой, и Домовые в подполе. Там любая хворь сразу отвяжется. А здесь, того и гляди, от заусенца помрешь» [3, с. 517];

– одежда: «Она уже разложила на лавке новенькую рубаху, клетчатую поневу и веселые золотые бусы» [2, с. 40], «Одета она была в одну длинную, до пят, льняную рубашонку без пояса, перешитую из родительской. Такие носят все веннские дети, пока не войдут в лета» [3, с. 53], «Рубаха Коренги была щедро снабжена вышивкой, сделанной материнской рукой. Из тела, облаченного в такую рубаху, поди-ка вытряхни душу» [4, с. 37];

– гадания: «Увязали хлеб в шубу и подняли наверх вместе с матицей, потом перерубили веревку и стали смотреть, как упадет. Вещий хлебушко лег славно, верхней корочкой кверху – к мальчишкам» [2, с. 8];

– обычаи: «Уважая своего защитника и кормильца, они ели по-веннски: в очередь зачерпывали из мисы, а потом клали ложки на стол чашечками вниз, чтобы не осквернила какая-нибудь нечисть» [3, с. 107], «Когда оголились убранные репища, а в лесу, пряча последние грузди, зашуршали желтые листья – по деревьям начались честные посиделки, беседы досветные. Девушки и ребята собирались все вместе в чьей-нибудь избе, приносили угощение и подарки для добрых хозяев. И конечно, урок – шитье, прялки с куделью» [2, с. 35].

Венны обладают множеством положительных качеств, таких как честность, доброта, отзывчивость, уважение к старшим. Особо автор акцентирует внимание на вопросе отношения к женщине: «Как рассказать ему, что Хозяйка Судеб, Богиня закона и правды – женщины? И еще о том, как из другого мира прилетела пылающая гора, и Отец Небо заслонил Мать Землю собой?... Женщины святы!» [3, с. 78] «Но моя вера учит чтить всякую женщину, усматривая в ней если не мать, то жену либо сестру... или вовсе дочь, если годами мала. Не мужчина, кто не умеет воздать уважение той, что возвысила его до себя, встретившись на пути! ... Нам от пращуров велено знать всякую женщину благородной, добродетельной и прекрасной... – Он перевел дух и добавил: – Пока она не окажет обратного» [4, с. 143].

В творчестве М. Семеновой славяне имеют притягательный облик, достаточно подробно описывается их быт и верования, что поддерживается на лексическом и стилистическом уровнях. Благодаря этому читатель легко идентифицирует себя как русского со своими предками славянами, обретая глубокую и богатую историю.

В произведениях остро ставится вопрос взаимоотношений внутри семьи, доверия и взаимопомощи между ее членами, уважения к старшим, любви и заботы к младшим. Семья – крепкое единство, защита и помощь в любых трудностях. При этом каждый член семьи должен поддерживать и заступаться за ее честь: «Однако оскорбления, нанесенного племени, снести он не мог» [4, с. 91], «У нас, – нахмурился Коренга, – если мать слово говорит, перечить не принято» [4, с. 19]. Описание крепкого и дружного рода, устроенного на разумных и добрых началах, является ответом на современный кризис семьи, указанием пути его преодоления.

Немалое место в рассматриваемых фэнтези отведено описанию роли и характера вождя: «Вожди всегда идут первыми, если неведомо, чего ждать» [4, с. 19] «Вожди – лучшее, что есть у народа, ими он и Богам предстоит...» [3, с. 89]. Здесь мы видим обозначение роли вождя как лучшего представителя своего народа. Каков народ, таков и вождь, и именно народ избирает вождя. Это реакция на политический абсентизм большей части современного общества, позицию невмешательства и апатии. Кроме того, осуждается угодничество, стремление любой ценой пробиться по карьерной лестнице, предпочтение вышестоящих к угодным, а не достойным людям. М. Семенова выступает против обывательства, подчеркивает важность гражданской позиции каждого в отношении общества в рамках семьи, работы и государства.

М. Семенова осуждает сложившуюся в обществе тенденцию поиска лучшей жизни за пределами своей Родины. Неоднократно в ее произведениях встречаются такие фразы, как: «Горе, когда внуки селятся не там, где умерли деды!» [3, с. 8], «У кузнецов была своя правда. Правда неколебимо вросших цепкими корнями в свой очаг и ремесло. Ни зависть, ни любопытство не выдернут этих корней, только беда, а беда и дерево заставит шагать...» [2, с. 38]. Автор активно поддерживает идею патриотизма и любовь к Родине. При этом каждый народ у М. Семеновой имеет свои положительные и отрицательные черты. Прямой негативной характеристике подвергаются только те, кто не способен принять чужой правды, ограничивается маленьким мирком и признает только свои законы, например хариюки в «Волкодаве».

Проведенное перед учащимися выступление на тему славянского фэнтези, призванное привлечь внимание к произведению М. Семеновой «Валькирия. Тот, кого я всегда жду», с последующим анализом читательского восприятия, позволило выявить особое внимание к данному жанру у учащихся 10–11 классов. Обозначая свои предпочтения, они указывают на появившийся интерес к истории славян благодаря доступному изложению материала.

Привлечение читательского внимания к славянскому фэнтези М. В. Семеновой позволит учащимся лучше узнать нашу историю, заинтересоваться бытом и обычаями предков, а также получить ненавязчивый морально-нравственный урок, понять важность и ценность не только самоуважения, но и уважения к другим людям, национальностям и культурам.

1. Литовская, М. Адаптация массовой литературы «высоким» литературоведением как проблема современного российского образования [Текст] / М. Литовская // Toronto Slavic Quarterly. – 2013. – № 44. – С. 311–321.
2. Семенова, М. Валькирия. Тот, кого я всегда жду [Текст] : роман / М. Семенова. – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2015. – 384 с.
3. Семенова, М. Волкодав [Текст] : роман / М. Семенова. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2006. – 592 с.
4. Семенова, М. Там, где лес не растет [Текст] : фант. роман / М. Семенова. – Москва : Эксмо, 2007. – 480 с.

Демина Л. В.

Тюменский государственный институт культуры

«МАТЕРИНСКИЙ» ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Материнский фольклор составляют произведения, созданные взрослыми для детей раннего возраста, обладающие общими признаками: несложным языком, упрощенными и занимательными сюжетами, понятными образами, ритмичностью текста, простотой мелодических интонаций [3, № 9, 11].

У детей раннего возраста в общении с матерью особое место занимают *колыбельные* песни, связанные с ритуалами, в которых заложены определенные коды: темпоральный (время сна), локативный (место у колыбели), осязательный (прикосновения матери), вербальный (поэтические тексты), музыкальный (песенный напев). Детский возраст как таковой расценивается в традиционных культурах как переходный, поэтому исполнение колыбельных песен является обязательным, сохраняя архаические черты «переходных обрядов», разбросанных по родинно-крестинному и календарно-обрядовому циклам [3, № 15, 18].

Исполнение колыбельных песен сопровождается прикосновениями, выступающими невербальными средствами создания единого пространства между матерью и ребенком, выполняя функции успокоения, проявления заботы, создания тактильного контакта. Для маленьких детей прикосновения необходимы, через них дети познают мир (в этом случае «трогать» и «познавать» – тождественны). Кроме того, ребенок ищет у родителей защиты, тепла, стремится к физическому контакту, поэтому его берут на руки, гладят, качают [9, с. 413–416].

Продолжительность исполнения колыбельной диктуется целью усыпления ребенка, что обуславливает монотонную, однообразную мелодию. *«Бывало, сам уже засыпаешь, носом клюешь, а он еще не спит. Вот и поешь, пока не уснет», «Собираешь сидишь, пока его не уторкаешь. Че на ум падет, то и поешь ему»* (Викуловский р-н, д. Чуртан). Наблюдая за манерой исполнения колыбельных песен в быту, слышишь спокойную манеру женского пения, ее певучую, музыкальную речь. В связи с исполнением колыбельных песен разными поколениями (от девочек-подростков, назначенных в няньки, до пожилых женщин – бабушек ребенка или чужих женщин) они становятся путем общения и единения исполнителей разного возраста с постепенным утверждением определенного отношения к миру. В колыбельной песне основным является эмоционально окрашенное повествование с заклинаниями, заговорами, магией слова [8, с. 117–118].

Пожилые женщины вставляют в текст колыбельных песен сюжеты из своей жизни: *«...вся вереница событий человеческой жизни – рождение, незабываемые детские годы, счастливые мгновения любви и горечь ее утраты, тяжелые болезни и связанные с ними страдания, наконец, смерть – сами по себе наполнены музыкой разного характера и содержания»* [2, с. 4]. В расчете на непонимание младенцем значения слов в колыбельных может употребляться ненормативная лексика, используются «смертные» тексты: *«Баю, баю, баю, куда тебя деваю? В огород, под зарод, там не ходит народ. Баю, баю, бай, хоть сегодня умирай, завтра похороним. Ох, и сделаем гробок из осиновых досок»* [5, № 14].

У девочки-подростка в колыбельных песнях доминирует поэтический текст, словесные образы, а напев отодвигается на второй план и остается лишь формой выражения эмоционального состояния. Иногда в крестьянской семье роль няньки приходилось выполнять мальчику-подростку. Его нежелание «заниматься бабьим делом» нашло отражение в поэтических образах колыбельных песен, когда подросток пытается демонстрировать свои знания взрослой жизни в импровизационном тексте: *«Баю, баю, баю, бай, батька сладил, я качай»*. Как правило, исполнители оперируют такими главными критериями в оценке колыбельных песен, как «жизненное» содержание самого текста: *«Спи, дитя, во мраке ночи, дай и мне поспать. Твой отец простой рабочий, я – батрачка мать. Много-много пострадала я за жизнь свою. Спи, дитя, не знай печали, баюшки-баю»* [3, № 17].

Образная система колыбельных песен интересовала многих исследователей. О. И. Капица выделяет две группы: песни «мира» матери, созданные

для детей, и песни «мира» ребенка, где в центре внимания стоит ребенок и окружающий его мир [7, с. 38–42]. Л. Р. Хафизова классифицирует персонажей колыбельных на четыре группы: персонифицированные идеи сна (Упокой, Угомон); представители животного мира (голуби, соболи, куницы); христианские образы; близкие ребенку люди [11, с. 20–21]. А. Н. Мартынова в своих работах выделяет основные тематические группы колыбельных: о мифологических существах (Угомон, Сон, Дрема); о христианских персонажах (Богородица, Ангелы); о будущей судьбе ребенка; описание колыбели (реальное и идеальное); о пожелании смерти ребенку (родился нежеланным); об угрозе наказания за непослушание; о бытовых зарисовках; о животных и птицах; о пожеланиях роста, силы, здоровья [10, с. 19–27].

По мнению В. Н. Евсеева, в колыбельных песнях для девочек наиболее часто встречаются такие типы женских образов, как девочка-ангелочек, хорошая хозяйка, работающая женщина, мудрая жена и мать [4, с. 167]. Для мужчин характерны следующие стереотипы: мужчина-охотник, мужчина-воин, мужчина-добытчик, мужчина-мудрец. Из чего следует, что в колыбельной песне происходит собственно индивидуальное конструирование маленьких мужчины и женщины, трансляция этнических идеалов мужественности и женственности с помощью стереотипов гендерного поведения. Раньше для каждого ребенка сочинялась своя собственная персональная песня, которая мыслилась как личностный миф человека и являлась сакральной. Постепенно отношение к колыбельной песне, определяющей судьбу человека, исчезло, и она стала социокультурным шаблоном, где изменялось только имя ребенка, например, *«Баю, баюшки, баю, не ложися на краю (имя)»*, *«Баю, баю, баю, надо спать, все придут (имя) качать»* [там же, № 13, 15, 25]. Сегодня, если молодые мамы и поют колыбельные песни, то зачастую перечисляют значимые качества, которые хотели бы видеть в своем ребенке или названия перспективных профессий.

В песенной традиции старожилов и новопоселенцев Среднего Зауралья колыбельные песни называют *«оканьем/аканьем»* и *«байканьем»*, а исполнительниц — *«баяльщиками»* (от слова *«байкать»* — убаюкивать). Сюжетные мотивы и поэтические образы русских *«баек»* традиционны для разных местностей России. Персонажное деление происходит по двум оппозициям: человек — нечеловек; положительный — отрицательный образ. Напев колыбельной песни представляет собой своеобразную формулу выражения эмоционального состояния. Особое значение уделяется правильному выбору высотного уровня звучания песни, влияющего на тембровую

окраску напева и на отчетливость интонирования внутрислоговых мелодических оборотов, придающих особенные черты колыбельной песне. Короткая убаюкивающая припевка представляет собой первую ступеньку приобщения ребенка к постижению многообразной культуры [8, с. 37].

Слушая напев колыбельной, ребенок усваивает основы напевного музыкального языка и постепенно оказывается под его эмоциональным воздействием. Пение колыбельной песни монотонное, интимное, спокойное, а ритмическое покачивание люльки, зыбки, подвешенной на очеп, убаюкивает и усыпляет ребенка. В напевах колыбельных песен диапазон звукоряда в одной мелодической попевке может варьироваться от малой до большой терции при опорном звуке нижнего тона, что дает возможность выразить разнообразные настроения матери. Строгая пропорциональность музыкальных фраз придает ладовым связям в напевах колыбельных песен логическую завершенность и стабильность, независимо от комбинирования в напеве терцовых звеньев. Трехступенная ангемитонная ладовая основа, облегчая воспроизведение и восприятие колыбельной песни, при звуковом амбитусе до сексты и шире соединяет 2–3 трихорда, образующих ладовую переменность. При ладовой переменности меняется опора структуры колыбельной песни, вызывая ощущение постоянного изменения и трансформации эмоциональных состояний «баяльщика» и ребенка [там же, с. 40–41].

В колыбельных песнях русских Среднего Зауралья встречаются звукоряды с заполненной терцовой ладовой структуры с субквартой и субсекундой, что позволяет увеличить объем и широту звучания колыбельной песни [там же, № 1, 5–6]. Таким способом данная специфическая музыкальная особенность русских колыбельных песен дополняет характеристику поэтических образов, выраженных в слове, усиливая воздействие на психоэмоциональную сферу.

Напев колыбельной песни от строфы к строфе варьируется и обогащается во время их исполнения различными вариантами, которые несут дополнительную смысловую нагрузку, обусловленную задачами, стоящими перед человеком как представителем этноса. Структура колыбельной песни основана на чередовании разделов запева и припева, представляющих собой переизложение с существенными изменениями одного и того же материала, как словесного, так и музыкального. Иными словами, напев колыбельных тесно связан с речевой интонацией, и для него характерен неширокий диапазон (малая и большая терция, большая секунда), мерный ритм, воспроизводящий ритм покачивания люльки [5, с. 7]. Мелодия колыбель-

ных песен русских отличается большей напевностью, гибкими и волнистыми линиями нисхождения в мелодии, волнообразным движением, приходящим в конце строфы к опорной ступени (мелодической тонике), повтором интонаций и импровизацией. В напевах колыбельных песен без мелодических модуляций «напев боится», покинув тонику, потерять опору» [1, с. 24].

Повторяемая терцовая интонация передает у русских тревожное состояние и часто чередуется со стонущими секундовыми интонациями, характерными для причитания [3, № 7]. Родство колыбельных песен и причитаний в ладовых конструкциях, в мелодии заметно в древних обрядовых представлениях русского населения. Сон и смерть были близкими состояниями. Смерть могла восприниматься как оберег от зла, как обрядовый обман темных сил или как лучшая доля для ребенка в жизни [8, с. 41].

В основе ритмики простого напева колыбельных песен лежит ритмика стиха, через который осуществляется непосредственная связь музыкального и поэтического компонентов. Для текстов русских колыбельных песен характерен определенный ритмический тип – вид силлабики – цезурированные временники, – организация которого опосредована ритмом мелодии. Это стихи с нестабильным слоговым составом, что объединяет их с речитативом, их формула $(4/3-7/8) + (4-7/8)$ слогов: *«Ба-й-ки – по-ба-й-ки, ма-те-ри – ки-та-й-ки. От-цу са-по-ги, да, кривы каблук. Брат-цу ша-почку, се-стре ленточку, а как ба-буш-ке род-ной, да, кокушник золотой, а как дедушке родному, красны опушны чирки, у меня Варенька усни»* [3, № 10].

Региональная специфика исполнительской манеры колыбельных песен у старожилов и у новопоселенцев отличается низкой тесситурой их исполнения по ряду географических и исторических причин заселения территории Западно-Сибирского Зауралья [там же, № 20, 24]. Колыбельная песня не просто знакомит ребенка с окружающим миром, но и оказывает огромное воздействие на его развитие в целом.

-
1. Асафьев, Б. В. Речевая интонация [Текст] / Б. В. Асафьев. – Москва ; Ленинград : Музыка, 1965. – 135 с.
 2. Дворецкий, Л. И. Музыка и медицина : размышление врача о музыке и музыкантах [Текст] / Л. И. Дворецкий. – Москва : Анкил, 2002. – 168 с.
 3. Демина, Л. В. Потешки [Текст] : метод. рекомендации по работе с детским фольклорным коллективом / сост. Л. В. Демина. – Тюмень : Культура, 1993. – 40 с.
 4. Живое слово. Фольклор юга Тюменской области в школе [Текст] : пособие для учителя (материалы по региональному фольклору) / под ред. В. Н. Евсеева ; авт. : В. Н. Евсеев, И. С. Карабулатова, С. Ж. Макашева, Л. В. Демина,

3. Я. Селицкая, Д. М. Мухамадиева, Г. К. Чаукурова. – Тюмень : Печатник, 2008. – 228 с.
5. Калужникова, Т. И. Традиции скоморошеского искусства в песенном фольклоре Свердловской области [Текст] / Т. И. Калужникова // Актуальные проблемы культурологии: Тезисы докл. I и II конф. – Екатеринбург, 1997. – С. 19–20.
6. Калужникова, Т. И. Традиционный русский музыкальный календарь Среднего Урала [Текст] / Т. И. Калужникова. – Екатеринбург ; Челябинск : Банк культурной информации, 1987. – 208 с.
7. Капица, О. И. Детский фольклор [Текст] / О. И. Капица. – Ленинград : «Прибой», 1928. – 224 с.
8. Карабулатова, И. С. Колыбельная песня Тюмени [Текст] : моногр. / И. С. Карабулатова, Л. В. Демина. – Тюмень : Экспресс, 2004. – 127 с.
9. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык [Текст] / Н. Г. Крейдлин. – Москва : Нов. лит. обозр., 2004. – 584 с.
10. Мартынова, А. Н. Особенности композиции восточнославянских колыбельных песен [Текст] / А. Н. Мартынова // Мир детства и традиционная культура. – Москва, 1996. – С. 19–27.
11. Хафизова, Л. Р. Персонажи колыбельных Русского Севера [Текст] / Л. Р. Хафизова // Живая старина. – 1999. – № 1. – С. 20–22.

Ершова Т. М.

Челябинский государственный институт культуры

ПОТЕНЦИАЛ КЛУБОВ САМОДЕЯТЕЛЬНОЙ ПЕСНИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Формирование творческой личности является одной из приоритетных задач современного общества. Включение в творческую деятельность детей способствует созидательному отношению к миру, освоению разнообразных способов самовыражения, формированию мировоззрения, развитию способностей.

Художественно-творческие объединения предоставляют возможности для саморазвития и самореализации детей. Приоритетным в деятельности объединений является не только формирование знаний, умений и навыков, но, что важнее, побуждение к творческой деятельности.

Исходя из культурологического определения творческой деятельности, рассматривающего ее как «...создающую новые, оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения и т. п., способствующие дальнейшему развитию культуры» [1, с. 476], мы остановили свой выбор на

КСП (клубах самодеятельной песни) или КАП (клубах авторской песни) как наиболее соответствующих характеристикам данного определения.

Спецификой деятельности художественно-творческих объединений является развитие способности к творческой деятельности посредством интеграции основных видов художественного и интеллектуального творчества. Принцип интеграции в КСП реализуется через взаимодействие разных видов творческой деятельности: сочинительство стихов, написание музыки, игра на музыкальных инструментах (сегодня это не только гитара), вокальное исполнение, актерское мастерство, коммуникация со зрителями, слушателями (на концертах, фестивалях и пр.).

В основе деятельности подобных клубов лежит авторское начало, конечным результатом которого становится песня (авторская, самодеятельная, бардовская). Доминирующая роль в авторской песне отводится поэтическому тексту (не случайно поэтому существуют термины «поющие поэты», «поэзия под гитару» и пр.), что, безусловно, предполагает и развитие интеллектуальных способностей, способностей к мыслительной деятельности.

Учитывая синкретичность жанра (поэзия, музыка, искусство) и интеграционный подход к развитию способностей к творческой деятельности, руководитель КСП должен создавать необходимые условия, ключевым из которых является атмосфера творчества. Установка на творчество может быть сформирована у детей до вступления в клуб, но именно в условиях коллективного творчества и под грамотным руководством она может быть раскрыта в полной мере.

КСП создает уникальные возможности для увлеченных творчеством участников: приблизиться к высоким образцам поэтической мысли; раскрыть музыкальную палитру авторской песни; познакомиться с исполнительским мастерством и богатством интонационной индивидуальности выдающихся бардов (А. Галича, Б. Окуджавы, В. Высоцкого, А. Городницкого); обогатиться духовно, интеллектуально и творчески; выяснить приоритеты своего творческого потенциала (поэтического, музыкального, исполнительского). Клубы самодеятельной песни – это и эффективное средство социализации личности, поскольку участники объединения не замыкаются только в рамках своего объединения, а ведут активную концертную деятельность, участвуют в смотрах, фестивалях, конкурсах, выступают на радио, ТВ и т. д.

Ильменский фестиваль ежегодно предоставляет специальную площадку детским коллективам авторской песни, которые с успехом демонстри-

руют результаты своего оригинального творчества, порой не уступая взрослым бардам. Детские КСП продолжают традиции авторского песенного движения, сохраняют преемственность, вносят свой вклад в развитие и обогащение культуры.

-
1. Хоруженко, К. М. Культурология [Текст] : энцикл. словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – С. 476.

Журавлева И. А.

*Уфимский институт путей сообщения –
филиал Самарского государственного университета путей сообщения*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ ИСКУССТВУ ПЛЕТЕНИЯ РУЧНОГО КРУЖЕВА

С точки зрения В. А. Сухомлинского, «ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира... так пусть перед ним раскрывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка» [4]. Данное высказывание, на мой взгляд, очень ярко и полно характеризует содержание понятия «творческие способности», развитие которых является одной из главных задач современного образования. К тому же именно творческая деятельность человека, по мнению Л. С. Выготского, «делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее» [1, с. 79]. Следовательно, если бы не было творчества, то деятельность людей ограничивалась бы лишь одним воспроизведением старого, а сам человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и не умел бы приспосабливаться к будущему, а общество сразу же прекратило бы свое существование.

Существуют различные методики организации творческой деятельности детей. Одной из них, с точки зрения современной педагогики, является обучение детей русским народным художественным промыслам, к которым относится и искусство плетения ручного кружева.

Следует также отметить, что данная методика является актуальной, так как народное и детское творчество, как отмечают исследователи второго, имеют одинаковую природу: их роднят такие свойства, как произволь-

ность, непосредственность, простота, живость и богатство воображения, чувства радости, праздничности, наивности, сильно выраженная условность [1].

Техник плетения ручного кружева достаточно много. Наиболее же доступной для детского восприятия и самостоятельного выполнения кружевных изделий, по мнению педагогов по ручному кружевоплетению, является техника челночного ручного плетения кружева – узелковое кружево, выполненное с помощью одного или нескольких челноков (или иглы), соединяющих отдельные элементы между собой с помощью крючка [3, с. 35].

Занятия по обучению детей искусству плетения ручного кружева могут проводиться как с целой группой, подгруппой, так и индивидуально. Каждое занятие имеет тему, теоретическую и практическую части. На первой ребята знакомятся с историей кружевоплетения в России; с известными мастерами своего дела; основными видами плетения кружева; правилами техники безопасности и личной гигиены при выполнении плетения; правилами пользования инструментами и материалами; ухода за готовыми изделиями; учатся работать по схемам и исправлять ошибки в плетении; подбирать материалы для плетения, определять длину нитей. На второй – сначала овладевают техникой челночного плетения одним и двумя челноками. Далее осваивают более сложную технику (например, плетение по схеме), учатся выполнять необходимые для плетения элементы и узлы по наглядному изображению; подбирать материалы по размеру, цвету, фактуре; выполнять эскизы рисунков плетения, схемы графических изображений элементов, читать их и работать по ним; вплетать в узоры декоративные элементы и конструкционные детали; выполнять заботку концов нитей [5, с. 780–784].

Учитель следит за правильным использованием оборудования, показывает приемы работы с инструментами и материалами, помогает разобраться в схемах, рисунках.

Неотъемлемой частью обучения технике плетения ручного кружева является подведение итогов, где обобщается проделанная работа, делаются выводы, отмечается активность отдельных учащихся, дается объективная и обоснованная оценка полученных знаний. Наиболее подходящей формой оценки выполненной работы является организованный просмотр изделий; организация итоговой выставки.

По мере того как совершенствуется мастерство овладения техникой ручного кружевоплетения, детям предлагается выполнить действия, отличающиеся от прямого копирования образца, им даются «творческие зада-

ния» (например, придумать другое оформление, дополнить образец новыми деталями), что помогает развитию у детей наблюдательности, воображения, фантазии. Также могут использоваться задания, связанные с фантазированием: придумать и выполнить образы на основе готовых шаблонов (например, геометрических фигур).

Л. В. Коротаева выделяет следующие этапы изготовления детьми ручного кружева: сначала дети рассматривают образец, анализируют его внешнюю форму, изучают схему и последовательность плетения кружева, потом выполняют технику плетения самостоятельно [2, с. 150].

Далее она предлагает следующий примерный план проведения вводного занятия по челночному ручному кружевоплетению и по технологии плетения основных элементов одним челноком: 1) познакомить обучающихся с задачами и планом работы, рассказать о приобретении теоретических знаний и практических навыков; 2) познакомить с инструментами и материалами в процессе практического освоения техники кружевоплетения; 3) провести инструктаж по технике безопасности; 4) познакомить с историей кружевоплетения; 5) показать образцы готовых изделий челночного кружевоплетения [3, с. 4].

Обучение ручному челночному кружевоплетению предполагает широкое использование наглядности, фото- и видеоматериалов.

Кроме того, плетение ручного кружева способствует развитию у детей произвольного внимания, основных процессов памяти, воображения, мышления.

Работа по схеме плетения развивает точность и глазомер.

Плетение ручных кружев требует от ребенка ловких действий, и если в начале неточным движением руки он мог испортить свою работу из-за неповоротливости пальчиков, то впоследствии в процессе совершенствования своего мастерства приобретает уверенность, точность, пальцы становятся гибкими и послушными, что очень важно в учебной деятельности.

Таким образом, развитие творческих способностей на примере обучения детей искусству плетения кружева, во-первых, позволяет приобщать их к русским традиционным народным промыслам, что помогает в воспитании эстетических чувств, учит отличать подлинное искусство от подделок массового потребления, во-вторых, способствует вовлечению детей в творческую деятельность, что создает условия для их эмоционального и интеллектуального развития, в-третьих, в творческой деятельности ребенок переживает, прежде всего, ситуацию успеха, в которой чувствует себя

человеком неповторимым, особенным, уникальным, умеющим делать то, что не умеют другие, что, в свою очередь, помогает ему не потеряться в этом мире и формирует самостоятельность и уверенность в себе.

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 435 с.
2. Корчинова, О. В. Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях [Текст] : учеб. пособие / О. В. Корчинова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 320 с.
3. Курбатская, Н. С. Методика преподавания кружевоплетения фриволите: кн. для педагога [Текст] / Н. С. Курбатская. – Москва : Химки. Школа Фриволите, 1993. – 20 с.
4. Скоролупова, О. А. Знакомство детей дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством (цикл занятий для детей старшего дошкольного возраста) : [Текст] / О. А. Скоролупова. – Москва : Скрипторий, 2003.
5. Уланова, С. Л. Особенности организации обучения технике челночного кружевоплетения учащихся художественной школы [Текст] / С. Л. Уланова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17.

Каминская Е. А.

Челябинский государственный институт культуры

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННОМУ ФОЛЬКЛОРУ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

Казалось бы, использование фольклора, независимо от того, что понимается под данным конкретным термином, уже давно и прочно вошло в общемировую педагогическую копилку. Практически любой человек, даже весьма далекий от педагогики, сможет назвать арсенал средств, жанров, произведений, используемый педагогами на различных этапах процесса обучения. Среди них и сказки, и пословицы, и загадки, и считалки, и песни, и многое, многое другое. В педагогической практике это настолько известное и массово используемое явление, что, возможно, вызывает сомнения сама постановка вопроса о целенаправленном приобщении детей к истокам традиционной культуры.

Однако за такой «инструментальной» распространенностью, как нам кажется, скрывается острейшая проблема, стоящая перед современностью. И заключена она в том, что как такового массового целенаправленного (а не просто декларируемого) приобщения зачастую не происходит. Как правило, современные культурные практики демонстрируют нежелание части

детей изучать традиционный фольклор, отказ от его практического освоения (в творческих коллективах, в любительских формах и пр.), неприятие его основ. К счастью, пока только частью детей. Но опыт показывает тенденцию к увеличению этой части. При сохранении такой культурной динамики в уже обозримом будущем можно будет наблюдать картину его забвения, что станет невосполнимой утратой для культуры. И это при том, что традиционный фольклор – одно из важнейших и незаменимых явлений, имеющих колоссальное значение для сохранения национальной идентичности и культурной памяти как гарантии принадлежности человека к его «материковой» культуре. Особенно остро такая проблема взаимосвязана с региональными аспектами бытия культуры (включая ее локальные проявления), с корневой культурной идентичностью юного человека. Изъятие традиционного фольклора в актуальные культурные процессы ставит под сомнение воспроизводство им генетического кода культуры. Утрачивается, что недопустимо, реальная, воплощенная в его действенных образах культурная память, в своих доминантных смыслах, ценностных ориентирах и моральных установках остроактуальная на сегодняшний момент. Однако современные культурные практики демонстрируют нам нахождение традиционного фольклора на периферии культуры.

Причин для такого отношения к традиционному фольклору несколько. Среди них и разрыв преемственности в его передаче, и идеологические установки на отторжение «старого» (к коему, несомненно, относился и традиционный фольклор), и педагогические ошибки в его использовании, и, порою, недостаточно грамотная работа с фольклорными источниками, и слабая представленность их в актуальных культурных практиках, и прочее. В результате всего перечисленного возникла ситуация угрозы утраты самого традиционного фольклора, как следствие, возможностей приобщения к нему.

Попробуем доказать наличие такой угрозы, для чего обратимся к анализу современной системы образования, понимаемой в данном случае как совокупность образовательных стандартов, требований и образовательных программ, обеспечивающих получение образования в сети образовательных учреждений [8]. Следует выделить дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее образование как ступени указанной системы. При анализе дошкольных образовательных программ мы пришли к заключению, что в содержании некоторых из них, в той или иной степени, представлены фольклорные материалы (например, в программах «Золотой ключик» [2], «Истоки» [3], «Оберег» [1], «Приобщение детей к истокам

русской народной культуры» [5], «Радуга» [7] и др.). Следовательно, в дошкольном детстве фольклорный материал может быть знаком детям, изучаем ими, освоен, в том числе в различных видах деятельности. Другое дело, что в действительных практиках эти программы далеко не всегда используются реально, а если и включаются в деятельность дошкольных учреждений, то программные установки нередко осуществляются в «усеченных», формализованных вариантах. В системе школьного образования существует установка на овладение знаниями, умениями, навыками, компетенциями в области фольклора, прежде всего, на музыкальных занятиях, литературном чтении, уроках иностранного и русского языка, окружающего мира. Однако реализация этой установки еще более далека от идеала, чем в дошкольном детстве. Доля фольклорных произведений, изучаемых детьми в рамках общеобразовательной школы, незначительна. Если в начальных классах еще достаточно отчетливо прослеживаются тенденции к его освоению, то в средних и старших классах они почти не наблюдаются. Хотя именно в рамках общеобразовательной школы и должно происходить массовое приобщение детей к традиционному фольклору, ведь эта ступень образования является обязательной для всех. Связана такая ситуация еще и с недостаточной подготовленностью самих учителей к изучению фольклора и передаче знаний о нем [6]. При анализе образовательных программ среднего профессионального образования мы пришли к заключению, что на педагогических специальностях недостаточное внимание уделяется самому фольклору и народной культуре в целом. На творческих специальностях, наоборот, акцент смещен на практическое освоение его произведений (в разной степени, в зависимости от специальности), в то же время методическим аспектам, позволяющим более глубоко воспринять актуальную социокультурную значимость фольклора, придается не столь существенная роль. Недостаточно, на наш взгляд, места отводится для дисциплин, которые должны были бы дать общее представление о фольклорной культуре, этапах ее становления, современном состоянии. Эти же противоречия наблюдаются и в высшем образовании. Таким образом, современная педагогическая система не обеспечивает целенаправленное приобщение детей к традиционному фольклору, его изучение и практическое освоение.

К сожалению, не происходит это, чаще всего, и в семейном воспитании, ведь большинство современных родителей сами достаточно дистанцированы от него.

Таким образом, ребенок не получает достаточно сведений о традиционном фольклоре ни в семье, ни в рамках образовательных институтов. И лишь в средствах массовой информации эти сведения можно почерпнуть. Однако качество этих сведений, их количество и умение самого ребенка, как и его родителей, разобраться в потоке многообразной информации относительно различных явлений современной культуры, в том числе касающихся традиционного фольклора – тоже становится проблемой. Ее решением должно стать появление новых специалистов в области фольклора, которые бы обладали необходимым набором знаний, способностями к осознанию и переживанию его культурных смыслов, пониманием реальных культурных практик и владением технологиями его актуализации. Но это должно быть порождено трансформацией содержания системы образования, которая может готовить таких специалистов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

-
1. Боронина, Е. Г. Оберег : Комплексное изучение музыкального фольклора в детском саду [Текст] / Е. Г. Боронина // Фольклор – музыка – театр : прогр. и концепты занятий для педагогов доп. образования, работающих с дошкольниками : прогр.-метод. пособие / под ред. С. И. Мерзляковой. – Москва : Владос, 2003. – 216 с., ил. – С. 36–62.
 2. Золотой ключик : пример. основ. образоват. прогр. дошкольного образования [Текст] / под ред. Г. Г. Кравцова. – Москва : Левь, 2014. – 168 с.
 3. Истоки : пример. образоват. прогр. дошкольн. образования [Текст] / отв. ред. М. Н. Лазутова. – 5-е изд. – Москва : Сфера, 2014. – 161 с.
 4. Каминская, Е. А. Специфичность бытования традиционного музыкального фольклора как памятника культуры в современности [Текст] / Е. А. Каминская // Дом Бурганова. Пространство культуры. – 2015. – № 3. – С. 208–223.
 5. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры [Электронный ресурс] : прогр. / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3-0-pedagogika-00256.htm> (проверено 07.12.2015).
 6. Никитченков, А. Фольклор в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы [Текст] : моногр. / А. Никитченков. – Москва : Прометей, 2013. – 272 с.
 7. Радуга [Электронный ресурс] : пример. основ. образоват. прогр. дошкольн. образования : проект / авт. С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Дронова, Е. В. Соловьева, Е. А. Екжанова ; науч. рук. Е. В. Соловьева. – Режим доступа: http://mdou23.beluo.ru/DswMedia/programma_raduga_4mb.pdf (проверено 07.12.2015).
 8. Система образования в современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://opace.ru/a/sistema_obrazovaniya_v_sovremennoy_rossii (проверено 07.12.2015).

РАННЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ

Вопросы и проблемы раннего развития детей сегодня актуальны как никогда. Все большее количество родителей начинает задумываться об этом еще до появления младенца на свет: читают педагогическую и психологическую литературу, выбирают методику развития. Многие детские развивающие центры приглашают на развивающие занятия родителей с детьми от 7–8 месяцев. Что это: мода, пришедшая к нам не только с запада, но и востока (популяризированные методики М. Монтессори, Г. Домана, Вальдорфской школы, М. Шичиды и т. д.), страх родителей перед будущим, которое ждет их детей, дух соревнования, играющий в родителях, а потом и детях или действительно насущная потребность? Мир бросает вызов человеку все более усложняющейся реальностью, требуя от него разносторонних умений и навыков, нешаблонных подходов к решению встающих перед человечеством задач. Но готовы ли мы полностью изменить свою жизнь с появлением ребенка, посвятить себя ему, его будущему?

Целью данной статьи является постановка нескольких вопросов, касающихся раннего детского развития в рамках современной российской культурной парадигмы:

- раннее развитие – необходимость или прихоть?
- что развивать – «все и сразу» или один конкретный навык?
- создание фоновой развивающей среды – что смотреть ребенку?

Ученые-лингвисты наблюдают интересное явление: рождается большее количество левшей. Об этом говорит Т. Черниговская в своей лекции «Интеллект будущего: как исследования мозга изменят жизнь в XXI веке?» [1]. Левое полушарие отвечает за логику, правое полушарие – за образное мышление. Вот что обещается родителям, делающим упор на развитие именно правого полушария мозга, согласно методике М. Шичиды:

- развитие творческого потенциала ребенка;
- абсолютный слух;
- умение моментально считать;
- фотографическая память;
- способность к языкам;
- развитая интуиция.

Кроме этого, adeпты М. Шичиды против слишком раннего развития левого полушария мозга, чтобы по максимуму развить возможности правого полушария. Левое полушарие имеет краткосрочную память, постоянно стирает лишнее, но зато способно обрабатывать информацию с большой скоростью. Правое – своеобразный архив, в который попадает все, что хотя бы краем глаза видел человек. Все полученные данные будут храниться здесь всегда. Задача левого полушария – извлечь, обработать и правильно их использовать. У детей с рождения до 3 лет правое полушарие доминирует над левым. Другими словами, малыши такого возраста гораздо легче запоминают образы, при этом задействуется фотографическая память [2].

Возможно, это говорит о том, что миру нужна новая парадигма, новый взгляд на самое себя. Огромное количество информации, которое обрушивается в том числе и на ребенка – как не утонуть в ней? Ведь дети чуть ли не с пеленок знакомятся с телевизором, гаджетами, компьютерами и телефонами. Интуитивно или нет, но женщины, ставшие мамами, почувствовали эти тенденции, и на рынок детских товаров хлынули разнообразные развивающие игрушки, книги о воспитании детей и детской психологии, а также методики детского развития. Кажется, наше поколение стало свидетелем «культа детства». Перечислять «развивайки» можно долго (пазлы, конструкторы, наборы для творчества и т. д.), также симптоматично в данном случае то, что компания «Детский мир», предлагающая широчайший ассортимент детских товаров, успешно вышла на IPO. Кроме этого, весьма успешны и компании, предлагающие развивающие методики, как отечественные, так и зарубежные: «Умница» А. Маниченко, методика Никитиных, Н. Зайцева, Е. Железновой, Г. Домана, М. Монтессори, методика Вальдорфской школы, М. Шичиды и т. д. Заработали частные детские сады, детские клубы раннего развития, творческие кружки и школы, онлайн-семинары для детей и взрослых, вновь стали престижны профессии логопеда, дефектолога, детского психолога.

Социальные сети стали местом продвижения детских развивающих методик и детских товаров, а также местом успеха мамочек-блогеров, рассказывающих о буднях своих чад и их всестороннем развитии. Также сформировалась и плеяда мам-писательниц, сочиняющих по мотивам развивающих игр со своими детьми, книги, делающих сборники творческих занятий или осмысляющих свой материнский опыт (К. Кроуфорд, П. Друкерман, Э. Чуа, Ш. Канг, А. Ванякина, С. Швейк).

Отметим, что колоссальное внимание уделяется именно творчеству ребенка. Предлагаются программы раннего творческого развития ребенка практически с рождения. Пальчиковые краски, тесто для лепки или пластилин, сенсорное лото и так называемые «сенсорные коробки», взявшие свое начало с открытий М. Монтессори. Нужно отметить, что «сенсорные коробки» эволюционировали настолько, что продаются по сезонам (весенняя, летняя и т. д.) или тематикам (каменный век, индейцы, эра динозавров, страны и т. д.). Данные «коробки» представляют собой мир в миниатюре (детям предлагаются напиленные деревяшки, веточки, ракушки, фигурки животных либо карточки, иллюстрирующие достопримечательности, быт или особенности той или иной страны). Порой кажется, что взрослым играть во все это нравится не меньше, а может быть, и больше, чем детям. Существуют детские тематические лагеря (задействован каждый сезон), школы сказок, школы кино и анимации. То есть до трех лет ребенок имеет возможность изучать практически все: науку, архитектуру, живопись, языки, математику, музыку, может учиться читать и считать.

Но кто-то выбирает какое-то конкретное поле для приложения усилий или замечает талант или интерес ребенка: музыка, языки, наука, чтение, творчество или физическое развитие – и растит ребенка, «заточенного» на что-то конкретное. Ярким примером является Белла Девяткина, которая в четыре года знает семь языков. Вот слова мамы Беллы из ее интервью: «Мы общаемся в такой среде семей, где люди увлекаются ранним развитием и где приоритет – образование ребенка. Детей воспитывают в мультиязычной среде. Мы общаемся, делимся результатами. И люди, которые имеют в этом опыт, отметили, что у ребенка явные языковые способности и нам имеет смысл подключить еще языки, пока это позволяет возраст. Потому что общеизвестно, что до 3–5 лет ребенок максимально способен впитать язык на уровне носителя. После пяти лет эта способность у человека пропадает [3].

Это как раз-таки довольно популярное мнение, вычитанное из трудов М. Ибуки и популярных интернет-статей о методике М. Шичиды, которое входит в противоречие с мнением психофизиолога, профессора и доктора биологических наук М. Безруких, которая считает, что «ребенку до тех пор, пока у него не сформировался родной язык и родная речь, давать второй язык нецелесообразно. Исключение – ситуация, когда он погружен во вторую языковую среду и он хочет или не хочет осваивает одновременно два языка. Но и в этом случае возможны проблемы формирования родного

языка. Как считают специалисты, родным, то есть совершенным во всех отношениях, может быть только один язык. Это не исключает хорошее владение двумя, тремя и многими языками. Но, во-первых, много языков осваивают далеко не все люди, а лингвистически одаренные, во-вторых, изучение этих языков начинается, как правило, после 9–10 лет, и это тот возраст, когда возможно осознанное изучение нового языка» [4].

Мама Беллы Девяткиной рассказывает о расписании дочери: «В Беллином расписании есть драмкружок на английском языке, рисование на французском, танцы на испанском и фигурное катание на немецком. Таким образом, мы комбинируем занятия языками с другими видами деятельности. Кроме того, мы регулярно устраиваем совместные занятия языками с Беллиными друзьями, которые тоже воспитываются в мультиязычной среде. Конечно, все родственники Беллы очень радуются успехам девочки. Но все они знают, что за ее успехами стоят не только способности ребенка, но и большая работа родителей. В семье Девяткиных принято заниматься детьми, все двоюродные и троюродные братья и сестры Беллы талантливы в чем-то, и самое главное, родители помогают им раскрывать эти таланты и поддерживают их» [5].

Но иногда за благими намерениями, на наш взгляд, кроется родительский страх неуспешности детей и спекуляции на детской тематике, ибо кто становится более успешным: родитель, строящий свой бизнес на манипуляции страхами других родителей за (мебель, игрушки, развивающие пособия и т. д.), или ребенок, подвергающийся этому воздействию? Где дети, которые по методике Г. Домана научились считать и писать до трех лет, где дети французской адепки Домана, Сесиль Лупан? Нагляден только успех детей Эми Чуа, написавшей книгу «Боевой гимн матери-тигрицы», но здесь дело скорее не в чудодейственной развивающей методике, а в личности матери, заставлявшей детей трудиться день и ночь. Теперь ее дочери выступают с концертами в Карнеги-холл. Сейчас у нас есть возможность проследить судьбу детей, обучающихся по методикам «Умницы», и через несколько лет сделать выводы.

Оправдано ли нивелирование предыдущего опыта «праворукого», левополушарного развития, оправдана ли скорость и темп (заданный книгой «После трех уже поздно» Масару Ибука), или здесь напуганные родители просто не хотят слушать противоположные мнения физиологов, говорящих о том, что учиться читать слишком рано – вредно и не имеет смысла. Это мнение озвучивает психофизиолог, профессор и доктор биологических

наук М. Безруких: «Обучение письму и чтению – это чрезвычайно сложный и длительный процесс. И для того, чтобы этот процесс был эффективным, для того, чтобы ребенок действительно научился читать, а не угадывать, не просто различать сочетание двух или трех буквенных знаков, необходима определенная зрелость мозга ребенка. Необходимо, чтобы созрели механизмы зрительной дифференцировки. Эти механизмы созревают у большей части детей не раньше, чем к 5–6 годам. И фактически большая часть детей, которых мы учим читать до этого возраста, осваивают неэффективный и нерациональный способ чтения, который в лучшем случае позволяет им читать тексты, состоящие из трех-четырёхбуквенных слов. И нередко дети, которых научили вот так читать очень рано, даже став взрослыми людьми, сложный текст читают с трудом и плохо его понимают. И очень часто у детей, которых очень рано научили читать, не сами они научились (таких детей немного, но они есть), или даже заставляли учиться, во втором, третьем классе, когда появляются более сложные тексты, читают с трудом и читать не любят. Ну, и эта нелюбовь оттого, что трудно и непонятно. А об обучении письму с 3 лет нет смысла даже говорить. В этом возрасте ребенок неспособен даже правильно взять ручку и выполнять сложные графические движения. Первые опыты письма возможны не ранее, чем с пяти лет» [4].

Зачастую это не только загнанные дети, но и загнавшие себя родители, которым нужен психолог или литература вроде книги «Путь дельфина. Как вырастить счастливых и успешных детей, не превращаясь в мать-тигрицу» Шими Канг.

Также мы хотели бы затронуть в теме раннего развития такую подтему, как детские мультфильмы (возрастная категория от 1 до 3 лет), которые выступают в качестве фоновой развивающей среды. Мы не берем случая, когда родители вообще решают не показывать ребенку мультфильмы до определенного возраста – до двух или трех лет.

Просмотрев впервые многие мультсериалы, как зарубежные, так и российские («Свинка Пеппа», «Вспыш и Чудо-машинки», «Даша Путешественница», «Боб-строитель», «Щенячий патруль», «Лунтик», «Фиксики», «Барбоскины»), и пересмотрев заново (в основном советские мультфильмы студии «Союзмультфильм»: «Чебурашка и Крокодил Гена», «Кот Леопольд», «Трое из Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Котенок по имени Гав»), мы заметили смещение фокуса с общечеловеческих ценностей и ценностей культуры, преобладающих в советских мультфильмах, на

«утилитарность», «полезность» в современных мультфильмах. Под утилитарностью мы понимаем попытку построить сюжет мультфильма вокруг полезных (с точки зрения взрослого) для ребенка знаний, будь то знания о космосе, временах года, физических законах, числах или бытовых ситуациях. Утилитарность может быть завуалирована, но тем не менее не исчезает полностью. На наш взгляд, это происходит, потому что при современном «курсе» на раннее развитие эта «утилитарность» может казаться конкурентным преимуществом при выборе контента. Ведь очень часто именно родители выбирают, какой мультфильм будет смотреть ребенок. И родитель, участвующий в «гонке вооружений», захочет, чтобы ребенок не проводил время праздно, а получал полезные знания во время просмотра. Кто-то может возразить, что в таком случае «Мойдодыр» К. Чуковского также страдает «утилитарностью», так как рассказывает о полезном для ребенка навыке умываться и быть чистым. Но у Чуковского бытовым «утилитаризмом», который в его время мог быть также полезен и взрослым, все и закончилось. «Полезность» не была самоцелью. Он не стал и дальше рассказывать детям, допустим, о болезнях как последствиях, которое ждет «грязнуль».

И если советские мультфильмы объясняли и объясняют такие понятия, как дружба, одиночество, взаимопомощь, «что такое хорошо и что такое плохо» без уклона в «утилитарность», то современные мультфильмы зачастую параллельно еще пытаются объяснить детям законы Ньютона. Крокодил Гена в одном из мультфильмов мог позволить себе написать слово «крокодил» с ошибками (и его никто не поправил!), в современном мультфильме такое вряд ли возможно.

Сегодня есть комплекты, готовящие ребенка к лидерству, объясняющие, что такое доброта и как правильно общаться с помощью новых «придуманных» сказок, опять же весьма «утилитарных». Эти сказки формируют дружелюбие, честность, благородство, развивают любознательность, оригинальность и беглость мышления, логику, развивают веру в себя, оптимизм, трудолюбие, решительность, смелость, а также умение поддерживать близких. Есть и специальные сказки для избавления от страхов и капризов. Но неужели старые сказки не делают то же самое, или, может быть, они уже «не работают»?

Все-таки в данном контексте хотелось бы посоветовать и себе (как родителю) и другим не терять критичности мышления и не становиться жертвой маркетинга.

1. FinamFM (2011) Интеллект будущего: как исследования мозга изменяют жизнь в XXI веке? : радиозэфир с Татьяной Черниговской [Электронный ресурс] // Youtube. 14 апреля 2016. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=iZaqehKVinQ> (проверено 27.02.2017).
2. Мир детских эмоций и чувств. О методике М. Шичиды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ncuxolog.ru/metodika-makoto-shichidy> (проверено 26.02.2017).
3. Егорова, О. Мама 4-летней девочки-полиглота: «Возможно, откажемся от испанского» [Электронный ресурс] // Информационный портал Life. 19 октября 2016. – Режим доступа: https://life.ru/t/звук/919018/mama_4-lietniei_dievochki-polighlota_vozmozhno_otkazhiemsia_ot_ispanskogho (проверено 27.02.2017).
4. Безруких, М. Учить детей до школы нет смысла [Электронный ресурс] // Известия. – 2003. – 21 апреля. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/275729> (проверено 27.02.2017).
5. Интервью с родителями Беллы Девяткиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pikabu.ru/story/roditeli_devochkipoliglota_znayushchey_v_4_goda_7_yazyikov_rasskazali_o_metodakh_obucheniya_dochki_4557879 (проверено 26.02.2017).

Литвак Р. А., Павличенко А. А.

Челябинский государственный институт культуры

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСТВА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

Современные исследователи представляют социальное движение как совокупность действий, направленных на поддержку социальных изменений. Так, Р. Тернер определяет социальное движение как «совокупность коллективных действий, направленных на поддержку социальных изменений в обществе или социальной группе».

Социально-экономические процессы, происходящие сегодня в России, существенным образом отразились на молодежном детском движении, обусловив их демонополизацию и дифференциацию. В этих изменившихся условиях встает проблема пересмотра многих исходных положений и принципов организации и развития молодежного детского движения, которые ранее не подвергались сомнению. И в первую очередь возникает необходимость качественного определения сущности и статуса ключевых понятий этой области деятельности, каковым является понятие «молодежное детское движение», «общественная организация».

Современное молодежное и детское движение всесторонне исследуется группой отечественных ученых – Л. В. Кузнецовой, В. В. Лебединской и др. В качестве исходного принципа характеристики этапов детского движения они рассматривают совокупность состояний жизнедеятельности общественных формирований, обеспечивающих вхождение и адаптацию личности в социальной среде [2; 3].

В основу понятий «молодежное и детское движение» ими положено философское определение движения как изменения вообще всякого взаимодействия материальных объектов и смены их состояний.

Любое движение, в том числе и молодежное и детское, объединение людей есть достижение определенных целей, оно сплачивает участников общественно значимыми ценностями, общей системой норм, регулирующих поведение. Как показывает история развития движения, участвующие в нем подростки и молодежь включаются в жизнь общества, в общественные отношения. Кроме того, участие в движении дает возможность наиболее ярко проявлять себя в качестве лидера.

На сегодня особенно остро стоит проблема по формированию нового типа лидера в связи с событиями, происходящими в мире. Это коррупция, миграция, выступление националистов и др. Поэтому нужен сильный лидер, умеющий принимать правильные решения, выстраивать социальные связи, укреплять социальные отношения, в то же время с высоким уровнем культуры и уровнем общественной активности – лидер, способный управлять процессом социализации, объединять участников своей организации, ориентировать на общечеловеческие ценности, нормы, правила поведения в обществе. Лидерство включает такие механизмы управления, как заинтересованность в работе, учет влияний факторов, использование инновационных методов управления, поддержка инициативы субъектов коллектива и упорядоченность системы деятельности своей организации.

Теоретический анализ позволил нам выделить несколько видов деятельности лидера общественного объединения:

- партисипативность (включение участников организации процесса в общее движение);
- соуправление (совместная работа с организациями социального управления);
- социальное движение (управление социальными группами, социальными институтами, молодежной политикой и др.).

Эти виды деятельности позволяют лидеру устанавливать устойчивые отношения, укреплять связи между субъектами организации.

Миссию современного детского движения в обществе можно рассматривать как самоактуализацию личности молодого человека, как участие его в социально-значимых актах, стремление к событийности. Молодежь и подростки находятся в постоянных поисках событий и активной деятельности, что им позволяет чувствовать себя взрослыми, проявлять ответственность. В событиях своей организации участники закрепляют лучшие свои качества. Это проявление заботы о других участниках, ответственность за выполнение общего дела, проявление своих способностей, стремление развивать творчество и сопереживать, поддерживать авторитет своей организации.

Анализ современного состояния детского движения показал, что во многих объединениях выполняется государственный заказ на воспитание гражданина, которой обладает правами и способен руководствоваться ими в реализации спланированных социально значимых дел, в формировании культуры межличностных и общественных отношений.

Массовое молодежное и детское движение в современном обществе ориентирует подрастающее поколение на ценности, умение адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, воспитывать в себе качества интеллигентного и конкурентоспособного человека. Данная позиция находит подтверждение и в программах деятельности организации, например таких как Поисковый отряд «Патриот», «Юный бизнесмен» и др.

Молодежное и детское движение, ориентированное на удовлетворение не только общественных, но в первую очередь личностных интересов, индивидуальные потребности и запросы участников, рассматривается как уникальное социально-педагогическое явление, способствующее развитию процесса социализации.

В рамках движения как общего социального явления могут быть выделены отдельные его виды, при этом в основу могут быть положены различные признаки:

- 1) по территориальному признаку – движение в масштабах деятельности организованного общественного самоуправления (молодежные и детские палаты в рамках региона, в масштабах города или района);
- 2) по возрастному признаку – детское, детско-юношеское, молодежное движение;
- 3) по направленности деятельности – экологическое движение, краеведческое движение, скаутское, военно-патриотическое движение и т. д.

Исходя из анализа различных точек зрения, мы пришли к выводу, что на современном этапе общественная организация представляет собой социальную группу молодежи и детей, совместно реализующих конкретную цель, имеющую четкую организационную структуру и способствующую ценностной ориентации его участников.

Новые молодежные общественные объединения получили официальное признание в начале 1990-х гг. Для осмысления понятия «общественное объединение» сначала рассмотрим значение слова «объединение». В Толковом словаре В. Даля глагол «объединить» имеет значение «приводить в единство, в общность, согласовывать, обобщать» [1]. В философском словаре объединение рассматривается как вид деятельности с определенной направленностью, например религиозное, партийное объединение и т. п. [4].

Это толкование мы возьмем за основу для дальнейшего анализа понятия и рассмотрим основные особенности, отличительные признаки детских объединений.

В отличие от организации, которая имеет четкую структуру, установленные для всех участников нормы и правила, основывается на добровольном вступлении и выходе из нее согласно требованию Устава, общественное объединение развивается как совокупность форм деятельности людей и общественных отношений и согласно этому своему основному признаку является социально-педагогическим формированием.

В Федеральном законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» подчеркивается, что этот Закон издается в целях создания и обеспечения правовых, экономических и организационных усилий для таких объединений, деятельность которых направлена на социальное становление, развитие и самореализацию молодежи в общественной жизни. Отсюда следует, что деятельность общественного объединения как социально-педагогического формирования должна быть направлена на пользу общества. В силу своей специфики такое объединение преследует цель удовлетворения интересов подростков и молодежи, способствует их самоутверждению и социализации. Характерным признаком такого объединения является приоритетный учет в организации деятельности личностно-деятельностного принципа как ведущего, когда личность участника выступает не пассивным объектом коллективного влияния, а активным субъектом целеполагания. В таком общественном объединении при выдвижении перспектив развития и планировании содержания деятельности, при выработке общих требований и критериев оценки инди-

видуальной и коллективной деятельности учитываются индивидуальные особенности и субъективная позиция каждого субъекта.

На основе теоретического анализа можно утверждать, что молодежные общественные объединения являются значимым компонентом целостной социально-педагогической системы общества, которая обеспечивает вхождение личности в социальную жизнь на основе организационной социальной практики.

Итак, составляющими молодежного и детского движения является их активная деятельность. Для понимания сущности этих структур необходимо уточнить смысл обозначающих их понятий.

Философские и социологические словари раскрывают смысл данных понятий только в самом общем, концентрированном виде. Так, под организацией понимается социальная группа, ориентированная на достижение взаимосвязанных специфических целей или на формирование структур.

Понятие «молодежная организация» рассматривал В. В. Лебединский. Он писал, что организация есть высшая форма движения с присущими ей структурой, органами самоуправления, ритуальными традициями [3].

По определению Л. В. Кузнецовой, «организация – это такое объединение, которое имеет в совокупности: обозначенную социальную цель, конкретно определенную программу деятельности, четко сформулированные права и обязанности его членов, жесткую структуру, соотношение соподчиненных социальных ролей участников, координацию их действий, сознательную дисциплину и подготовленных профессиональных работников» [2, с. 12].

В зависимости от статуса учредителя современные молодежные организации могут быть:

1) общественными, функционирующими вне зависимости от государственных институтов, прежде всего от системы образования (например, организация «Российский скаутизм»);

2) общественно-государственными, если учредители и государственные институты совместно определяют цель и содержание ее деятельности (например, Союз пионерских организаций, Всероссийская молодежная организация «Селигер» и др.).

В настоящее время в рамках общественного движения в России некоторые объединения, организации, конкретные движения проявляют тяготение к консолидации, становятся субъектами объединенных структур – федераций, союзов, ассоциаций, как на региональном, так и на общегосударственном уровнях. Во многих территориях существуют краевые, областные, го-

родские, районные союзы молодежных организаций, объединяющие в своем составе совокупные и конкретные субъекты – детские общественные объединения и организации. Большинство региональных союзов вошли в состав Федерации молодежных организаций России в качестве ее субъектов.

Деятельность таких формирований составляет определенную часть молодежного движения, но не исчерпывают его полностью. Во-первых, на местах, кроме союзов молодежных организаций, возникают иные структурные объединения типа ассоциаций или организаций, существующие параллельно с союзами и независимо от них. Во-вторых, какая-то часть общественных объединений и организаций сохраняет свою автономность и независимость от каких-либо объединяющих структур. Осознание этого факта имеет существенное значение для формирования представлений о том, с кем могут взаимодействовать государственные и образовательные структуры.

Специфической особенностью детского движения является участие в нем взрослых в качестве непосредственных организаторов, участников, руководителей детских объединений и организаций, а также лидеров, представителей координационно-управленческих органов и т. п.

Однако это не означает, что всякое детское общественное формирование непременно имеет в своем составе взрослых. Существуют и возникают спонтанно (как правило, в среде подростков и юношества) самоорганизующиеся объединения, которые не стремятся ни к обретению официального статуса, ни к консолидации с другими, даже себе подобными, объединениями, ни к вхождению в какую-либо объединяющую структуру. Такие самоорганизующиеся объединения и организации могут иметь разную социальную направленность и различный характер содержания коллективной деятельности и отношений. Их влияние на подростков достаточно велико и его нельзя недооценивать. В силу существования у детей (начиная с подросткового возраста) объективной потребности в референтной группе, в самовыражении и самоутверждении в среде сверстников, тяги к «взрослым» формам социального бытия спонтанные детские объединения будут создаваться и возникать, причем далеко не всегда они будут иметь позитивную социальную направленность. Логично предположить, что чем меньше будет целенаправленно создаваемых взрослыми детских общественных объединений, которые имеют, как правило, позитивную социальную направленность, тем больше будет возникать стихийных, самоорганизующихся асоциальных объединений. Хотя это, конечно, не исключает возможности как создания взрослыми асоциальных детских формирова-

ний, так и самоорганизации детских объединений позитивной социальной направленности.

Естественно, что педагогам, представителям образовательных учреждений и органов управления образованием не безразлично, за кем и куда пойдет молодежь, в каких объединениях и организациях она будет удовлетворять свои социальные потребности и интересы. Вот почему так необходимо иметь исчерпывающую информацию о состоянии молодежного движения и на этой основе строить позитивно направленные отношения.

-
1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. [Текст] / В. И. Даль. – Москва : Терра, 1995 – Т. 4. – 683 с.
 2. Кузнецова, Л. Б. Какова сущность понятий «детское движение», «детское объединение», «детская организация»? [Текст] / Л. Б. Кузнецова // Вопросы... Вопросы? Вопросы! : сб. – Запорожье, 1991. – 137 с.
 3. Лебединский, В. В. Теория и методика пионерской работы [Текст]. – В. В. Лебединский. – Москва : Просвещение, 1982. – 209 с.
 4. Современный философский словарь [Текст] / под общ. ред. проф. В. Е. Кемерова. – Екатеринбург, 1996. – 323 с.
 5. Энциклопедический социологический словарь [Текст] / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – Москва : Изд-во РАН, 1995. – 708 с.

Машковский М. Б.

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

ОБРАЗ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЕ УРАЛА

Образ ребенка в сказочной прозе Урала традиционно складывался в двух направлениях. С одной стороны, ребенок в преданиях, отражающих условия работы на заводах и рудниках, часто подвергается унижению и истязаниям: так, девочка, нашедшая золотой самородок и принеся его начальству, оказывается выпорота розгами [2]. С другой же стороны, молодость и витальная сила, добровольно принесенные в жертву, осмысляются как основание всеобщего благополучия: в этом плане показательным предание о девушке, принявшей решение заложить свою голову для укрепления заводской плотины [3, с. 117]. Таким образом, ребенок в уральской сказочной прозе традиционно связан с идеями *страдания* и *созидательности*. В русле данных идей рассмотрим устные рассказы о та-

ких новых для уральской традиции явлениях, как Дуняша Чудиновская, Славик Чебаркульский и Аркаим.

Дуняша Чудиновская (Евдокия Тихоновна Маханькова, ум. в 1948 г.) – неканонизированная святая, центром культа которой является с. Чудиново Октябрьского р-на Челябинской области. О детстве Дуняши рассказывают следующее: *«В очень бедной семье родилась девочка Евдокия Махально. Жила она с отцом и мачехой. Мачеха очень не любила девочку, постоянно унижала ее, издевалась над ней и заставляла выполнять ее работу, которая была не под силу маленькой девочке. Подруг у нее не было, да и гулять-то она не ходила – некогда было. Единственным ее другом была собачка, кличка которой неизвестна. Росла Евдокия одиноким, забитым ребенком»* (здесь и далее цит. по [7]; зап. в 2005 г. Сашковой Н. в с. Кочердык Октябрьского р-на Челябинской области от Карповой Т. Ф., 1921 г. р., местная), *«Она очень много пережила. Она была маленькой девочкой – сирота. И отчим ее... отец... мачеха ее не любила»* (зап. в 2016 г. Машковским М., Шебельбайн Я., Худяковой О., Садовской Л. в с. Чудиново Октябрьского р-на Челябинской области от Филипповой Н., прибл. 60 лет, местная) – актуальность традиционной эпической коллизии *мачеха-падчерица* в новое время, как нам кажется, является следствием социальных катаклизмов, еще недавно имевших место, и тем более понятным оказывается страдание ребенка, своими мучениями оголяющего иррациональность эпохи.

С начала 90-х гг. прошлого века известность среди жителей Южного Урала приобретает Славик Чебаркульский (Вячеслав Крашенинников, ум. в 1993 г.) – неканонизированный святой, умерший в детском возрасте в г. Чебаркуль Челябинской области и теперь помогающий людям [подробнее о нем см. 6]: *«Моя мама сильно болеет, и с детства она обращалась со мной очень грубо. Отрок Вячеслав мне помог наладить с ней отношения. Однажды мама по обыкновению на меня кричала, обзывала как-то грубо, унижала, а я просто лежала на кровати молча, лишь изредка просила ее выйти из комнаты. Тут ей на глаза попалась вода, настоящая на камушках с могилы отрока, и она мне сказала: “Вот, святой водой тебя побрызгать нужно”. И окропила меня водичкой. А я как лежала, так и продолжала лежать, не говоря ни слова. Через минуту мама прекратила ругаться и, помолчав, сказала: “А ты лучше стала”. А я-то ведь сама ничего не делала, значит, это вода как-то на нее подействовала, она, видно, прикоснулась к ней и через нее получила какое-то успокоение»* (самозап. в 2014 г. Никифоровой Е. А. в Чебаркуле от Екатерины, 1984 г. р.) – как

утверждают исследователи, «в меморатах о Славике Крашенинникове воплощена потребность человека переходного периода начала 90-х годов в покое земном (больнице) и небесном (храме)» [1, с. 234], иными словами – с образом ребенка связывается надежда человека на обретение гармонии физического и духовного в самом себе.

Творческое начало в полной мере присуще образу ребенка в устных рассказах об Аркаиме – заповеднике на юге Челябинской области, открытом в конце прошлого века на месте, где, по мнению ученых, располагалось городище, относимое к бронзовому веку [подробнее о нем см.: 4]. В этом плане примечателен рассказ об обнаружении городища: *«Решили построить дамбу, перегородить реку Караганка, чтобы возникло водохранилище <...> И они рыли, рыли, рыли, но по советским законам, прежде чем что-то затопить, нужно запустить археологов <...> Как правило, в такие экспедиции берут школьников, студентов, и там было 2 школьника, которые просто пошли погулять. Как бы экспедиция что-то копала, а 2 школьника пошли как бы погулять <...> Вот и нашли вот эти валы. Как им показалось, что-то древнее. Долго уговаривали профессора с ними сходить, он, естественно, их посылал. Все-таки они его занудили, он пошел, посмотрел»* (зап. в 2016 г. Воронковой В. в зап. «Аркаим» от Адриянова И., 1965 г.р., пятый раз на Аркаиме) – в данном рассказе дети наделяются традиционной функцией культурных героев-демиургов, что позволяет говорить оценить их действия как обладающие космогонической значимостью.

Также Аркаим в устных рассказах связывается именно с возможностью семейной пары обрести ребенка: *«...Она мне рассказывала: ходили они с мужем по церквям, да по бабкам. Оба уже устали – молодые совсем еще, а ребенка завести не могут. В больнице были – сказали Файке, что бесплодие у нее (ну вы же врачей наших знаете! Чуть что, так сразу приговор). Ой, и утерла же она им нос, когда мальчишку здорового такого родила. Радости было... Так вот, когда они совсем надежду потеряли, тогда услышали они о Горе Любви и об Аркаиме. Собрались и приехали. Очень уж ребенка хотелось. Все сделали – и круги прошли, и ленточки завязывали, и энергией заряжались – ладонями к солнышку постояли, загадали мальчика. И, представьте себе, через девять месяцев родился у них мальчишка, да такой розовенький и здоровый!»* (зап. в 2006 г. Кошечевой Е. в зап. «Аркаим» от Амиргуловой А. Б., 1969 г.р., из п. Бажово Челябинской области) – ребенок в устных рассказах об Аркаиме становится синонимом надежды и смысла жизни.

Изображение в современной сказочной прозе Урала страдания ребенка связано с социальными катаклизмами конца прошлого – начала нынешнего века и отражает ощущение иррациональности, бесчеловечности, дисгармоничности этой эпохи. Вместе с тем, с ребенком связывается надежда на обретение гармоничного существования, освещенного смыслом, ребенок осмысливается как «начало начал», средоточие и воплощение созидательных, упорядочивающих сил.

1. Голованов, И. А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.) [Текст] / И. А. Голованов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ФЛИНТА ; Наука, 2014. – 296 с.
2. Кругляшова, В. П. Жанры сказочной прозы уральского горнозаводского фольклора [Электронный ресурс] / В. П. Кругляшова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1974. – 168 с. – Режим доступа: http://urbibl.ru/Knigi/kruglyashova/zhanri_4.htm (проверено 10.11.2016).
3. Лазарев, А. И. Предания рабочих Урала как художественное явление [Текст] / А. И. Лазарев. – Челябинск : Юж.-Урал. книж. изд-во, 1970. – 202 с.
4. Машковский, М. Б. Пространственно-временная структура устных рассказов об Аркаиме [Электронный ресурс] / М. Б. Машковский // Язык. Культура. Коммуникация. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <http://journals.susu.ru/lcc/article/view/404/535> (проверено 21.01.2016).
5. Машковский, М. Б. Художественная структура устных рассказов о Евдокии Чудиновской: пространство и время [Текст] / М. Б. Машковский // Литература в контексте современности: жанровые трансформации в литературе и фольклоре : сб. материалов VIII Всерос. науч. конф. с междунар. участием / отв. ред. Т. Н. Маркова ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : Энциклопедия, 2015. – С. 141–146.
6. Никифорова, Е. А. Чудо исцеления в устных рассказах о В. Крашенинникове (Славике Чебаркульском) [Электронный ресурс] / Е. А. Никифорова // Язык. Культура. Коммуникация. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <http://journals.susu.ru/lcc/article/view/385/588> (проверено 14.02.2016).
7. Фольклорный архив кафедры литературы и МОЛ ЮУрГГПУ.

Месеняшина Л. А.

Челябинский государственный университет

«ТРИНАДЦАТЬ ЗАПОВЕДЕЙ» К. И. ЧУКОВСКОГО И ДЕТСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО

К. И. Чуковский неоднократно отмечал глубокое и принципиальное сходство народной и детской речи, он был одним из первых, кто обратил

внимание на это сходство: «Детское и народное оказались синонимами» [9, с. 275]. Среди черт такого сходства К. И. Чуковский, в частности, называл т. н. «народную этимологию»: *колоток*, *кусарики*, *катацикл* – в детской речи и *полуклиника*, *спинжак* – в русском просторечии.

Другой аспект такого сходства – аналогии между процессами, наблюдаемыми в диалектной и детской речи. На фонетическом уровне это проявляется в диссимиляциях, полностью совпадающих в детской и диалектной речи (например, *тевно* вместо *темно*) [8]. На словообразовательном уровне наблюдается регулярное формально-семантическое совпадение результатов детских словообразовательных инноваций и производной диалектной лексики (*грибница* – женщина, которая собирает грибы [10]; *солъница* – солонка, *заключить* – запереть на ключ [9]).

Особое внимание уделял К. И. Чуковский чертам сходства устного народного творчества с поэтическим творчеством детей. Современные исследования детского поэтического творчества подтверждают это положение [1; 4]. Не случайно в «Заповедях для детских поэтов» К. И. Чуковский настаивал: «Учиться у народа – учиться у детей» [9, с. 273].

Гипотеза настоящей работы состоит в том, что дети, в своем поэтическом творчестве (понимая последнее широко и включая в это понятие и прозаическое творчество), следуют в основном тем же заповедям, о которых говорил К. И. Чуковский. И обусловлено это тем, как мы полагаем, что рецептивная и продуктивная формы речевой деятельности ребенка подчиняются одним и тем же общим закономерностям, гениально угаданным великим знатоком детской речевой деятельности и детской психологии в целом.

Если удастся обнаружить, что в своем поэтическом творчестве дети (разумеется, интуитивно) следуют заповедям К. И. Чуковского, то это будет означать, что последнему удалось обнаружить именно те закономерности становления языковой компетентности ребенка, которые обусловлены с одной стороны закономерностями общего и языкового развития ребенка, а с другой – закономерностями его взаимодействия с окружающей его культурно-языковой средой.

Задача настоящей работы – выявить факты совпадений между особенностями рецептивной и продуктивной речевой деятельности детей на материале прозаического творчества периода «среднего детства». Под «средним детством» или, иными словами, под «предподростковым периодом» мы, вслед за Г. Крайгом и Д. Бокумом, понимаем период развития ребенка в возрасте от 6 до 12 лет [3].

Материалом исследования послужили прозаические произведения, созданные детьми предпододросткового возраста по собственной инициативе детей, без какого бы то ни было вмешательства взрослых. Рассматриваются следующие тексты: «фантастический детектив», как определили его жанр сами авторы, написанный челябинскими школьницами Ксенией К. и Кристиной Г. (5 класс), под названием «В неизвестной зоне», и роман «Бандитский Муром», написанный муромским второклассником Максимом П.

Итак, первая заповедь К. И. Чуковского детским поэтам – это «графичность», понимаемая таким образом, что пишущий для детей «должен, так сказать, мыслить рисунками» [9, с. 279]. Это совершенно справедливо в том числе и потому, что, как отмечает Л. С. Выготский, «...рисование является графической речью, возникающей на основе словесной речи....» [2]. Не случайно дети дополняют свои тексты большим количеством рисунков [5], и именно «графическая речь» является одним из этапов формирования письменной речи [7].

Второе правило, как отмечает К. И. Чуковский, – «наибыстрейшая смена образов». Наиболее яркая иллюстрация этого правила – роман Максима К. Время в романе максимально сжато, течет очень интенсивно. Это более похоже на киносценарий в жанре «экшн», роман изобилует глаголами со значением движения: *Максим подбежал, поднял Алексея, помог ему встать, поднял оружие и выстрелил. Максим попал в Кальмара. Кальмар упал. Вдруг Алексей бросился в толпу, повалил Анатолия, схватил Катю, и мы побежали* («Бандитский Муром». Гл. 12). Весь абзац очень динамичен и вместе с тем изобразителен; одна картинка быстро сменяется другой, что присуще данному роману в целом; совершенный вид глаголов в данном фрагменте текста «выражает последовательные события» [6, с. 362]. На обилие глаголов в детском творчестве и тенденции к стремительности действия указывал и К. И. Чуковский [9, с. 256–257].

Третье и четвертое правила связаны с требованиями лиричности и «подвижности и переменчивости ритма». На практике это означает, что, по мнению К. И. Чуковского, «крупное фабульное произведение» должно представлять собой «цепь лирических песен», которые должны разниться по ритму и эмоциональной окраске. Это нелегкое требование дети выполняют без особого труда. Достаточно дать перечень глав их романов: «*Как все начиналось*», «*Неприятная история*», «*Важный разговор*», «*Новый дом*», «*Желтоглазый дух*» и т. д. («В неизвестной зоне»). Или «*Запутанная*

Катя», «Главный бандит Анатолий Сергеевич», «Алексей и Максим пишут письмо», «Охота за злыднями» и т. д. («Бандитский Муром»).

Пятая заповедь – музыкальность, стремление к благозвучности, к избеганию стечения согласных. Очевидно, что это требование связано с особенностями артикуляторного аппарата детей. Наш материал позволяет в этом плане сделать весьма важные наблюдения. Авторская речь в романе восьмилетнего мальчика действительно звучит весьма певуче и изобилует гласными: *«На улице Лакина в доме 77 живет простая девушка Катя. У нее волосы темные, глаза голубые. Катя еще не рождает, но скоро родит. Она хочет мальчика. Но Катя не знает, как его назвать»*. В то время как речь девочек более старшего возраста допускает гораздо больше согласных и далеко не так мелодична: *«Ксюша и Кристина шли по дороге домой из школы. После школы нужно было идти в художественную школу, но никто особо не горел желанием туда ехать. Ну что ж поделаешь. Иначе не дадут аттестат, да к тому же дома делать нечего. Девчонки побежали по расчищенной от январского снега дороге»*. Как видим, девочки постарше без особого труда употребляют в своей речи длинные слова: *художественная, аттестат, расчищенная*. Далее в их тексте встретятся даже такие «взрослые» слова, как *ингредиенты; отреагировал; оформлен; интерьер*. Очевидно, по мере взросления детей состояние их речевого аппарата приближается к взрослому, и требование музыкальности, мелодичности речи для них перестает быть физиологически обоснованным.

Правила 6–8, как связанные исключительно со стихотворной формой, мы опускаем и обращаемся сразу к девятой заповеди – отказ от эпитетов. Наблюдения за детскими текстами почти полностью подтверждают это правило. В тексте восьмилетнего Максима П. на 100 слов встречается только 4 прилагательных, ни одно из которых не является эпитетом. В тексте 11–12-летних Кристины Г. и Ксении К. на то же количество слов приходится всего 2 прилагательных, и ни одно из них не является эпитетом. Однако возрастной и гендерный фактор играет свою роль, и в этом отрывке все же встречается эпитет, выраженный причастием: *искрящиеся [звезды]*, что подтверждает мысль К. И. Чуковского по поводу наблюдений его корреспондента И. Адамиана: «Мне кажется, что догадка тов. Адамиана [о том, что девочки больше обращают внимания на свойства предметов, а мальчики – на действия. – Л. М.] верна лишь в отношении **старших** детей» [9, с. 287].

Десятая заповедь также касается исключительно стихотворной формы, поэтому мы переходим сразу к одиннадцатой заповеди о том, что «детские народные стишки, начиная от бабушкиных “Ладушек” и кончая “Караваем”, чаще всего являются порождением игры» [там же]. «Дети, – указывает К. И. Чуковский, – играют не только вещами, но и произносимыми звуками. Эти звуковые и словесные игры <...> в фольклоре детей всего мира занимают заметное место» [там же]. И действительно, как показывает анализ текстов и личные беседы с авторами, их проза выросла из игры: сперва они просто играли, а затем решили записать процесс игры. Более того, если игра перестает увлекать авторов, роман может остаться незаконченным, как это случилось с «фантастическим детективом» «В неизвестной зоне». Действие обрывается на том месте, когда до «счастливого конца», судя по ходу сюжета, остается совсем немного. Видимо, очевидность дальнейшего развития сюжета и послужила причиной падения интереса к его завершению.

Двенадцатая заповедь представляет собой тезис, который нуждался в доказательствах только в эпоху «борьбы с формализмом»: «Поэзия для маленьких должна быть и для взрослых поэзией» [9, с. 291]. Мы понимаем это таким образом, что дети в своем творчестве ориентируются на определенный эстетический идеал. Для Максима П. этот идеал очевиден, это, конечно, сериал «Бандитский Петербург», на что указывает название романа, это отражено и в имени героини (Катя), и в ее положении («*Катя еще не рождает, но скоро родит*»). Эстетический идеал авторов «В неизвестной зоне» установить сложнее, но, очевидно, и здесь не обошлось без влияния современного телевидения. В частности это отражено в стиливой неоднородности языка романа, где книжные слова соседствуют с жаргонно-просторечными элементами (*Реально было проходить до полуночи; очень стильно одета; два мужика; подружайка; мелкие* – в значении «дети»; *нарисовалась*) и канцеляризмами (*хватит тут находиться; информационная беседа; ...связанных с покраснением неба; предшествующий этаж; деяния; содеянное* и т. п.). На внимание к эстетической стороне произведения указывает и склонность авторов к юмору: *пожилой дух; духи беседовали хриплым голосом с французским акцентом*, но в речи употребляли выражения типа *я чаю, что...*; и т. п.; в романе фигурирует эпизодический персонаж *Воня*, который *живет в канализации*, и поэтому *плохо пахнет*.

Тринадцатая заповедь К. И. Чуковского состоит в том, что все предыдущие заповеди, кроме двенадцатой, надо понемногу нарушать, чтобы, го-

воря языком современной психологии, поэтические тексты для детей создавали «зону ближайшего развития». И действительно, уже тот факт, что дети стремятся перейти от устной речи – к письменной, от игры – к записи ее хода, говорит о том, что дети «тянутся», пытаются приподняться над своим сегодняшним состоянием, приблизиться к взрослой жизни, взрослому искусству. Да, пока они не столько пишут, сколько играют в писателей, но эта игра – развивающая, формирующая не столько литературный дар, сколько стремление выйти на новый уровень, подняться над собственной игрой, посмотреть на нее со стороны.

Итак, как видим, в детском прозаическом творчестве можно найти практически все те качества, которые, по глубокому убеждению К. И. Чуковского, должны быть свойственны литературе, адресованной детям, что подтверждает предположение о единстве основных характеристик рецептивной и продуктивной речевой деятельности в детском возрасте.

-
1. Бузмакова, М. С. Особенности поэтического творчества детей 3–11 лет [Текст] / М. С. Бузмакова // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного) : коллект. монография. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2010. – С. 165–256.
 2. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0731.htm> (проверено 19.02.2017).
 3. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 940 с.
 4. Круглякова, Т. А. Дошкольник как «наивный стихотворец» [Текст] / Т. А. Круглякова // Проблемы онтолингвистики-2007. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – С. 111–114.
 5. Месеняшина, Л. А. Инициативное письменное творчество детей и младших подростков как лингвистический источник [Текст] / Л. А. Месеняшина // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2016. – № 3. – С. 56–62.
 6. Падучева, Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива [Текст] / Е. В. Падучева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Языки славянской культуры, 2011. – 480 с.
 7. Панова, Р. С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Панова. – Челябинск, 2009. – 25 с.
 8. Реформатский, А. А. Введение в языковедение [Текст] / А. А. Реформатский. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Москва : Аспект-Пресс, 2001. – 536 с.
 9. Чуковский, К. И. От двух до пяти [Текст] / К. И. Чуковский. – Изд. испр. и доп. – Минск : Народная асвета, 1983. – С. 11–71.
 10. Шкуропацкая, М. Г. Деривационное измерение лексики: системный аспект [Текст] / М. Г. Шкуропацкая. – Барнаул : Изд. Алтайского ун-та, 2003. – 388 с.

ПОДГОТОВКА К СОЧИНЕНИЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Умение писать самостоятельные творческие работы на основе прочитанных литературных произведений – необходимое условие как для успешной сдачи обязательного экзамена на допуск к государственной итоговой аттестации, так и для гармоничного развития личности каждого ученика.

Самостоятельному написанию сочинений должно предшествовать обсуждение произведений на уроках литературы, в ходе которого выявляются основные проблемы и ключевые эпизоды. Их анализ помогает понять авторскую точку зрения по каждой из проблем, рассмотреть процесс ее формирования и развития. Можно также сопоставить результаты наблюдений и анализа с открытиями, сделанными ранее при изучении других произведений. Затем учащиеся формулируют свое мнение о прочитанном. Это можно сделать и раньше, в ходе анализа произведения, но только после того, как достигнуто понимание сущности воссозданных в художественном тексте событий и образов.

В качестве примера рассмотрим ход подготовки к сочинению на тему «Проблема выбора в произведениях М. Ю. Лермонтова и Н. В. Гоголя» на уроках литературы в 10 классе.

Сначала учащиеся получают домашнее задание прочесть поэму М. Ю. Лермонтова «Демон» и повесть Н. В. Гоголя «Портрет» и выявить ситуации, в которых героям необходимо сделать важный, судьбоносный выбор. Затем на уроках предлагается проанализировать каждую ситуацию по следующему плану:

1. Каковы причины возникновения ситуации выбора?
2. Между какими возможностями выбирает герой?
3. Какое решение он принимает и почему?
4. Каковы последствия совершенного выбора (для самого героя и для других персонажей)?
5. Авторское мнение.
6. Мнение ученика, анализирующего ситуацию.

В поэме «Демон» можно выделить следующие ситуации выбора:

- 1) выбор жениха Тамары: помолиться в часовне по обычаю прадедов или спешить к невесте;

2) выбор Тамары: поверить Демону, или выйти замуж за одного из женихов, или уйти в монастырь;

3) выбор Демона перед кельей Тамары: войти и погубить ее или пощадить и уйти;

4) выбор Тамары: ответить на любовь Демона или отвергнуть ее.

В ходе анализа последней ситуации можно выделить в качестве причин ее возникновения любовь Демона к Тамаре и (или) его желание завладеть ее душой, желание Тамары слышать и слушать прекрасный голос, проникающий в ее сознание даже за стенами монастыря. Возможности, между которыми выбирает героиня, уже названы выше в описании четвертой ситуации. Она принимает решение ответить на любовь Демона, потому что верит его обещаниям и надеется изменить его, обратить к добру. Тамара поддается искушению, потому что молода, неопытна, хочет любить и быть любимой. Она забывает, что смертному человеку не под силу исправить Демона, выбравшего свой темный путь в незапамятные времена однажды и навсегда. Последствия выбора героини – немедленная смерть, после которой ее душа должна была навеки оказаться во власти Демона. Но ангел спасает светлую любящую душу Тамары, а Демон остается ни с чем. Автор в данной ситуации, безусловно, сочувствует Тамаре, хотя при этом ясно показывает нам, в чем и почему она ошибается. Он также однозначно характеризует здесь темную сущность Демона, которую могла бы увидеть и героиня поэмы, если бы не была очарована его голосом и сохранила способность спокойно слушать и анализировать его слова. Ведь искушитель проговаривается об истинной своей природе: «В любви, как в злобе, верь, Тамара, / Я неизменен и велик». Любовь сравнивается со злобой! Злоба – вечное свойство Демона, гораздо более привычное и понятное ему, чем любовь, поэтому и используется здесь в качестве основания для сравнения. Ужасное признание и ужасное сравнение! Но Тамара, увлекаемая мечтами о любви, не слышит этого. Десятиклассники, высказывая свое мнение о ситуации, часто принимают за осуждение Тамару за эту «глупость». Здесь учителю необходимо напомнить детям, что под влиянием чувства человек часто не слышит голос разума, особенно если это молодая влюбленная девушка.

В повести Н. В. Гоголя «Портрет» также можно выделить несколько ситуаций выбора, в которых оказывается главный герой Чартков:

1) потратить последние деньги на насущные нужды (заплатить за квартиру) или купить портрет странного старика;

2) на что потратить деньги, найденные в раме портрета: на обеспечение упорной работы над картинами или на развлечения и создание славы модного художника;

3) после созерцания гениальной картины бывшего товарища и осознания собственной бездарности – какому чувству дать волю: восхищению или зависти?

Рассматривая вторую ситуацию, выделяем причины ее возникновения: желание художника разбогатеть и притянутая этим желанием демоническая воля портрета, заставившего себя купить. Герой выбирает развлечения и славу модного художника, потому что такую жизнь вести легче и приятнее, чем упорно работать, совершенствуя свой талант. В результате Чартков теряет и талант, и способность к развитию. Осознав свою бездарность, он начинает скупать и уничтожать гениальные картины других художников, сходит с ума и умирает. Автор осуждает выбор, сделанный героем. Художник должен служить своему дару и создавать прекрасные творения, возвышающие душу и просветляющие разум. Он не имеет права потакать своим слабостям и приносить им в жертву свой талант, как это сделал Чартков. Старшеклассники, как правило, соглашались с этой точкой зрения, но иногда высказывают предположения, что можно было совместить веселую жизнь и труд настоящего художника. Важно показать здесь, что у Гоголя представлен именно выбор между двумя разными возможностями, и осуществить их одновременно не получилось бы. Ведь герой хотел не только богатства и роскоши, но и славы, признания в обществе, поэтому стал писать портреты, угождая заказчикам, а не собственному взгляду и вкусу. Он перестал быть самим собой, заглушил голос своей души и потому погубил и талант, и жизнь.

Ситуации выбора, возникающие в «Демоне» и в «Портрете», можно сопоставить. И там, и здесь герои подвергаются искушению со стороны темного сверхъестественного существа и поддаются этому искушению, но по разным причинам. Героиней Лермонтова движет любовь и надежда сотворить добро, а Чартковым – суетная погоня за удовольствиями и тщеславие. Потому душа Тамары спасена, а герой повести Гоголя гибнет безвозвратно.

Авторы обоих произведений показывают нам, что проблема выбора связана с основными законами жизни: человек может подвергаться различным влияниям, но он наделен свободой воли и поэтому сам несет ответственность за свой выбор и свою судьбу.

**ФЕСТИВАЛЬ ПАМЯТИ Н. П. ШИЛОВА «САМСУСАМ»
КАК ОРИГИНАЛЬНАЯ ФОРМА ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
К ПОЭТИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ**

Современная тенденция развития высшего образования в нашей стране (в свете новых образовательных стандартов) определяется увеличением доли самостоятельной работы, расширением технологий интерактивного обучения и методик активизации творческого потенциала студентов. Образовательные приоритеты ориентированы не только на овладение знаниями, но и на приобщение к культурному наследию, на поиск и использования практических способов познания мира и ориентации в нем.

Появляются разработки современных технологий, например, в сфере так называемого «внеаудиторного образования». Научное осмысление и применение данного направления предлагается для организации исследовательской деятельности студентов художественных вузов. «Внеаудиторное образование реализуется через систему разнообразных исторически сложившихся социокультурных институтов (театр, библиотека, музей и др.), действующих параллельно с вузом и обеспечивающих комплексное освоение окружающего мира. Их единство осознается современной образовательной системой как новое образовательное пространство» [1, с. 42]. Авторы предполагают, что цель может быть достигнута с использованием формы «образовательного путешествия». Результатом же должно быть «создание собственных текстов культуры» [там же, с. 43].

Для студентов вузов культуры и искусства, на наш взгляд, огромное значение имеет участие в развитии уже сложившихся культурных пространств или разработка самостоятельных художественных проектов.

Как пример рассмотрим региональный проект, появившийся на кафедре режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинского государственного института культуры, – фестиваль детского творчества «Самсусам» имени Николая Петровича Шилова. Творчество детского поэта, преподавателя, ушедшего из жизни в 2010 году, послужило основой для создания полифонического проекта. Его стихи любимы детьми и взрослыми. Студенты цитируют его шутливые и ироничные строки. Выпускники (ученики Шилова), став родителями, разучивают в семье стихи, разыгрывают сценки и диалоги, снимают видео и иллюстрируют произведения.

Организовать «фанатов» решили в форме фестиваля. Проводится он в два этапа: прослушивание, просмотр работ и гала-концерт с подведением итогов. Основу выступлений и работ должны составлять произведения как Николая Шилова, так и других уральских поэтов и писателей.

За прошедшие годы сформировались следующие направления:

- художественное чтение;
- литературное творчество (сочинение стихов и миниатюр);
- театрализованные постановки по произведениям поэтов;
- вокальное исполнение (песни на стихи уральских поэтов);
- дизайн и прикладное искусство (изделия, иллюстрации, фото-, видеоработы на тему стихов);
- оригинальный жанр (цирковое искусство, песочная анимация и др.);
- композиторское творчество (сочинение инструментальных произведений и песен на стихи поэтов или собственные стихи).

Реализация творческих и исследовательских возможностей студентов осуществляется не только через участие в организационных и художественных составляющих: распределение участников, координация маршрутов движения, обеспечение требований конкурсантов, работа с членами жюри, подведение итогов, написание сценарных проектов заключительного дня, исполнение ролей в театрализации и т. д. Ежегодно рождаются идеи, расширяющие фестивальный горизонт. При кафедре появилась Мастерская сценарных и режиссерских технологий с мемориальным уголком поэта (личные вещи, мебель, библиотека). Проводятся театрализованные экскурсии для школьников. Появилась в городе библиотека им. Н. П. Шилова. Началось сотрудничество! Мама с детьми решили собираться в день рождения поэта в кафе и проводить творческий вечер. Требуется помощь! Современное интернет-пространство натолкнуло на идею снимать поэтические клипы с детьми. Откликнулись тут же!

Осмысление фактов и событий, размышление над реальным опытом, формирование собственных мнений – таковы смысловые доминанты нового образовательного пространства.

Обычный, на первый взгляд, фестиваль позволяет студентам быть генераторами идей и замыслов, которые превращают проект в саморазвивающееся культурное пространство, позволяющее изучать прошлое, создавать и объяснять настоящее, прогнозировать будущее.

Эффективность такого вида обучения в высшей школе не вызывает сомнений, но требует дополнительного анализа, социологического обеспе-

чения, методического комплектования и современного менеджмента. Решением этой задачи планирует заняться наша кафедра, используя как педагогический, так и студенческий потенциал.

-
1. Ванюшкина, Л. М. Развитие через искусство: специфика организации исследовательской деятельности студентов художественного вуза [Текст] / Л. М. Ванюшкина, С. А. Тихомиров // Вопросы культурологии. – 2017. – № 1. – С. 41–47.

Опарина Н. А.

Институт культуры и искусств

Московского городского педагогического университета

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНЫХ ПРАЗДНИКОВ

Ни один человек, ни одна семья не обходятся в своей жизни без праздника, и у всех с этим словом связаны самые радостные ощущения и дорогие воспоминания.

В словарях существуют разные трактовки слова «праздник»: и «праздность», и «ничегонеделание», и «день торжества», и «день, особо отмечаемый церковью», и многие другие. Но одно слово является общим для понимания всех трактовок – это слово «радость». И действительно, в празднике могут быть песни и танцы, а можно обойтись и без них. В празднике многое можно варьировать и изменять, что-то отменять и вводить в традиционные моменты новые находки. Праздник может иметь дорогое оформление, но может быть и гораздо скромнее, а все равно не перестанет быть праздником. Он может собрать огромное число участников, а может проходить в узком семейном кругу – и все равно будет праздником, потому что в основе его всегда будет содержаться объединяющая людей радость!

Семейные праздники зачастую бывают отражением или продолжением больших массовых торжеств, зрелищ, народного веселья. У больших и малых форм такого исторического и социально-культурного явления, как праздник, есть богатейшая история, которая изучается представителями самых разных научных направлений. Ведь праздник сопровождает жизнь человека на Земле с незапамятных времен, и во все времена семейные праздники значили для детей очень много.

Ребенку праздник чрезвычайно необходим для формирования всех сторон его личности. «Пусть каждый припомнит свое детство, и он увидит,

что праздник для ребенка совсем не то, что для нас, что это действительно событие в детской жизни и что ребенок считает свои дни от праздника до праздника, как считаем мы свои годы от важного события нашей жизни до другого... И наоборот, тускло и серо было бы это детство, если бы из него выбросить праздники...», – писал К. Д. Ушинский [6, с. 75].

Праздники помогают ребенку развиваться всесторонне и умственно, и эстетически, и физически, и эмоционально. Ни один праздник не обходится без подготовки к нему, и дети по-особому испытывают чувство ответственности за порученные им дела и стремятся сделать все добросовестно и ярче [2]. Именно семейные праздники имеют богатейшие возможности для гармонического развития всех способностей детей, и это соответствует давним традициям народной педагогики.

Народ интуитивно понимал, что важно не только передать свой опыт, но и научить, пробудить в детях желание сделать что-то свое, по-своему. Народ хранил и передавал свой идеал нравственной, духовной, физической красоты личности с помощью различных средств и форм фольклора [3]. В каждом фольклорном произведении органично сплавлены идеи трудового, нравственного, эстетического воспитания детей и их художественно-творческого развития. В последнее время современной культуре свойственно явление фольклоризма, характеризующегося освоением достижений народного творчества в различных сферах общественной жизни [1]. Фольклоризм находит выражение и в художественной самодеятельности, и в профессиональном искусстве, в оформлении интерьера и др. Фольклоризм может быть применен и в семейном воспитании, при условии соответствующей подготовки будущих родителей. В силу этого воспитание на традициях фольклора современных детей и молодежи приобретает не только теоретическую ценность, но и практическую – как инструментальный для разного рода деятельности и для будущего воспитания в семье. На протяжении многих веков народ эмпирическим путем выработал свои методы и приемы художественного воспитания детей, и старшие поколения, не обладая научными знаниями, руководствовались прошлым опытом, обобщенным в произведениях устного народного творчества, в обычаях, обрядах, празднествах и т. д.

Пробудить в детях потребность к творческому самовыражению – задача нелегкая и первостепенная. Сегодняшним ребятам больше свойственно пассивное потребление культурного опыта других людей. Тогда как в старину обряды, обычаи, праздничные действия диктовали человеку любого

возраста в нужные моменты уметь и петь, и играть на каком-то инструменте, и танцевать в хороводах, и принимать участие в разных развлечениях, народных забавах, играх, и уметь что-то придумать самому, присочинить свои слова в нужное время и т. д.

Организационно-творческие и другие виды деятельности нынешнего поколения всегда осознанно или интуитивно связаны с традициями и творчеством прошлых поколений. Фольклорное наследие, традиции, обряды являются важнейшей составной частью духовной культуры общества [5].

Эти традиции растворены всюду: в жизни, в быту, в культуре, в общении, в речи, в творчестве и т. д. Фольклорно-педагогические традиции положительно влияют на развитие художественно-творческих способностей ребят и на их творческие занятия.

Одна из таких традиций – это традиция постоянного непринужденного приобщения современных детей и молодежи к народному творчеству, постоянное неназойливое включение в игровую и бытовую сферы жизни ребят образцов народного творчества всех видов и жанров с воспитательной целью. Дети впитывают в себя в условиях такой традиции народную образность, родной язык и творческие приемы. Народное творчество для ребят зачастую становится стимулом к собственному художественно-творческому выражению в различных видах занятий: пении, сочинительстве, рисовании, изготовлении украшений, вышивании и т. д.

Художественная традиция фольклора сказывается в применении народной образности и других поэтических приемов в творчестве современных ребят.

Наиболее сложно в наши дни сохранять традицию естественного соприкосновения мира взрослых и детей в быту, труде, празднествах, играх и обрядах. Современное общество характерно разобщенностью жизни «отцов и детей». А в старину взрослыми хотя и не отводилось специального времени на воспитание, на «проверку дневников», но дети практически всегда были в поле зрения старших членов семьи. Вместе шли в поле, пели песни, вместе работали и отдыхали, вместе праздновали. Эту традицию в воспитании современных детей можно проследить в семейных праздниках [4, с. 25].

В процессе подготовки и проведения семейного праздника дети проявляют разные способности и умения. Именно в условиях праздника происходит комплексное и всестороннее воздействие на природные задатки и склонности детей. Создание семейного праздника – это создание общей радости, что укрепляет семью и благотворно сказывается в первую очередь на детях.

1. Лазарев, А. И. Художественный метод фольклора [Текст] / А. И. Лазарев. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 51 с.
2. Лазарева, Л. Н. Фольклорно-игровые традиции как основа совершенствования современного советского праздника [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Лазарева. – Челябинск : ЧГИК, 1987. – 101 с.
3. Неженец, Н. И. Поэзия народных традиций [Текст] / Н. Т. Неженец. – Москва : Наука, 1988 – 208 с.
4. Опарина, Н. А. Фольклорно-игровые традиции в организации детского театрализованного досуга [Текст] / Н. А. Опарина. – Москва : МПГУ, 2010. – 180 с.
5. Стрельцов, Ю. А. Педагогика досуга [Текст] : учеб. пособие / Ю. А. Стрельцов, Е. Ю. Стрельцова. – Москва : МГУКИ, 2008. – 272 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. [Текст] / К. Д. Ушинский. – Том I : Теоретические проблемы педагогики. – Москва : Педагогика, 1974. – 584 с.

Савельева Т. В.

Миасский филиал Челябинского государственного университета

ДЕВИЧИЙ РУКОПИСНЫЙ АЛЬБОМ ХХІ ВЕКА: ФОЛЬКЛОРНОЕ НАЧАЛО И ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

Во второй половине XX века внимание фольклористов, этнографов, культурологов привлекает школьный фольклор. Предметом исследований становятся детские страшные рассказы, гадания, садистские стишки, школьные прозвища, песни-переделки. Выходят в печать сборники детского творчества, например «Школьный быт и фольклор» (1992), «Русский школьный фольклор» (1998) [8] и др. Говоря о детском творчестве, нельзя обойти вниманием девичий рукописный альбом. Традиция эта в России появилась в XVIII веке, придя из Европы, где была уже достаточно популярна (keepsake в Англии, stammbuch в Германии, albome во Франции). За несколько веков существования традиция претерпела значительные изменения.

Во-первых, существенно снизилась возрастная аудитория: от девушек «на выданье» рукописные альбомы перешли сначала в среднее школьное звено, а затем и в начальную школу. Постепенно происходит трансформация жанрового состава альбома: мадригалы кавалеров, любовные признания в стихах хозяйке альбома уступили свое место Есенину и Асадову, переписываемым из альбома в альбом. Меняется и стилистика рукописных альбомов: вместо авторских рисунков и автографов, которыми гордились барышни прежних времен, появляются вырезки из журналов, наклеенные

постеры. Даже название «альбом» используется все реже, вместо него – «песенник», «блокнот», «тетradка для стихов», «анкета». Ради унификации излагаемого материала и во избежание различных толкований в дальнейшей работе все объекты будут называться рукописными альбомами вне зависимости от того, как подписывают их сами хозяйки. Изменения второй половины XX века в исследуемом явлении зафиксированы в работах В. Головина [2], С. Коршунова [4], С. Борисова [1], А. Ханютина [6]. Наиболее обстоятельно история девичьего альбома, его стилистических и жанровых особенностей, аспектов бытования, функционирования, текстового содержания и внешней формы представлена в диссертации А. Чекановой «Рукописный девичий альбом: Традиция, стилистика, жанровый состав» [7].

В новом информационном пространстве с появлением Интернета многие письменные формы бытования школьного фольклора (к каким относится и девичий рукописный альбом) стали угасать, передавая функции социальным сетям. Афоризмы о любви и дружбе заменились статусами, анкеты и тесты обосновались на личных страницах ВКонтакте, Одноклассниках, Живом журнале. В мире, где зафиксирован синдром «компьютерной безграмотности» (т. е. появились люди, умеющие печатать на компьютере, но не умеющие писать вручную), казалось бы, традиция рукописных альбомов должна окончательно угаснуть. Однако многожанровый комплекс девичьего альбома сохраняется и в XXI веке. «Что Вы! Вышло из оборота только слова “паста” [применительно к авторучке. – прим. Т. С.], а альбомчики как жили, так и живут» [3].

Наши выводы строятся на анализе изученных во время фольклорной практики студентов Миасского филиала ЧелГУ рукописных альбомов.

«Наши альбомы, или дневники, как мы их называли, заводились, как правило, в 5–6 классе, когда, купив общую тетрадь в дерматиновой обложке за 44 коп., мы писали на первой странице: “Прошу тетрадь не пачкать, / Листов не вырывать / И маленьким детишкам / В ручонки не давать”. Такая тетradочка – свидетельство перехода от детскости к девичеству – была, наверное, у каждой девчонки. Сначала это мог быть просто песенник, куда со слуха записывали слова песен и клеили картинки из разных журналов: “Советского экрана”, “Смены” или даже “Работницы”» [3].

Жанровый состав современного рукописного девичьего альбома вариативен, но в нем есть наиболее популярные жанры.

Гадания, встречающиеся в девичьих альбомах, можно разделить на два типа. Первый – нумерологический. Берется дата рождения или две даты

рождения (девочки и мальчика), складываются до одной цифры, значение которой и расписывается. Второй тип – на событие, например чихание, падение, встречу очкарика, встречу с машиной скорой помощи и т. д. Значения таких событий расписаны по дням недели либо по четным и нечетным числам. Кроме того, даются рекомендации, как можно избежать негативных последствий данного события. «Если попадется навстречу скорая помощь, надо зажать кулак, а потом сдуть его на очкарика, а то может плохое случиться» [Лиза, 1998 г. р., записано Комлевой М., 2014 г., Миасс].

Афоризмы про любовь и дружбу. Среди них встречаются как романтические варианты, например, «Есть две бесконечные вещи: Вселенная и моя любовь к тебе. Насчет Вселенной я не совсем уверена» – так и маргинальные, иногда с обценной лексикой: «Ты мой друг, я твой друг, мы друг друга – дрюк, дрюк, дрюк» [Катя, 1996 г. р., Миасс, записано Суровой Е. в 2014 г.]

Секретики: чаще всего это завернутый треугольничком лист, на котором написано: открывать нельзя. Это предостережение может повторяться несколько раз, пока на развернутом до конца листе не появится надпись: «Ну какой же ты свинья, ведь написано – нельзя!»

Анкеты – один из распространенных жанров рукописных альбомов. Он настолько популярен, что анкеты в виде блокнотов с вопросами и пустыми строчками для ответов стали выпускать наряду с обычными ежедневниками. Нельзя сказать, что в них нет места фольклорным текстам. Например, пожелания хозяйке анкеты строятся на постоянных мотивах. Так, в одной из подобных анкет из 11 заполненных вариантов в 6 содержалось пожелание встретить принца на белом коне.

Еще один жанр рукописного альбома, появившийся уже в конце XX века – шаблоны смс-сообщений. Среди них популярны следующие циклы: для признания в любви; для расставания с любимым; для неверного бойфренда; напоминание о себе; поздравление с днем рождения; приколы для любимого.

Частотным жанром рукописных альбомов являются приметы (они встречаются в 62 % рассмотренных нами альбомов). Вот некоторые из них: Нельзя расчесываться в дороге – если волосы перекувыркнутся, будет авария; Нельзя наступать на чужие следы – потеряешь свою энергию и память; Нельзя показывать пальцем на движущиеся машины, велосипеды – будет авария; Нельзя оставлять открытой книгу – знания улетучатся [Лиза,

1993 г. р. с. Дубровное Челябинской обл., записано в 2013 г. Рыжковой Т., Миасс, гр. МО-101].

Жанр любовного рассказа, представленный в работе Е. Коршунова, встретился нам всего три раза. Несмотря на ограниченный объем исследуемого материала, это заставляет сделать вывод об угасании традиции либо, как предположение, об изменении формы бытования в связи со снижением возраста аудитории рукописных альбомов и с перенесением этого жанра на интернет-страницы.

Рукописные альбомы девочек выполняют определенную психологическую функцию, связанную с возрастом школьниц. В них отражаются бытующие в соответствующем возрасте представления о любви и дружбе, об отношениях с юношами и подругами; фиксируются этикетные правила, связанные с ухаживанием и дружбой [2]. Еще Лотман, рассматривая альбомную традицию пушкинской эпохи, говорил о двух типах альбомов: салонных, литературных – и провинциальных, уездных [5, с. 241]. В первых ученый отмечает авторские стихи и рисунки, что делает их предметом вожделения современных коллекционеров, вторые, исходя из дилетантства, стереотипности, причислены им к явлениям массовой культуры. Рукописные альбомы девочек ХХI века также относятся к массовой культуре, и именно благодаря своей стереотипности, неуникальности интересны как носители фольклорной традиции. Конечно, можно говорить о деградации традиции в последние десятилетия, но можно вспомнить 30-е годы ХХ века, когда песни и стихи из рукописных альбомов клеймились как «разлагающее мелкобуржуазное влияние», пережитки «гнилой мещанской среды». Рукописные девичьи альбомы – отражение ментальности и культурных повседневных практик каждой определенной эпохи. В тетрадках девочек ХХI века можно встретить Гарри Поттера, Фродо, Спанч Боба, Симпсонов, принцессу Анастасию.

Кроме самой хозяйки, рукописный альбом заполняется ее друзьями. Это могут быть и мальчики, и девочки. Они заполняют анкеты, отвечают на вопросы, пишут пожелания, оставляют рисунки. Традиционная практика. Девочка может писать в альбом своей подруги без ее непосредственного контроля, мальчикам обычно в руки альбом не дают, прося заполнить тут же, в присутствии владелицы.

Наличие рукописного альбома можно рассматривать как факт принадлежности хозяйки к определенной половозрастной группе. Ценность современного рукописного альбома не в его индивидуальности, не в разно-

образии текстов, наоборот, в наличии популярных в данное время в данной группе (чаще всего это закрытые группы: класс, детский лагерь) жанров и материалов. Если в альбоме и есть сокровенные страницы с собственными стихами и признаниями, их обычно не показывают даже подругам. Однако через отбор переписываемых друг у друга текстов девочка может выразить свой эстетический вкус, этические представления, какие-либо увлечения и пристрастия. Индивидуальность и творчество владелиц альбомов проявляется, прежде всего, в оформлении.

1. Борисов, С. Б. Эволюция жанров девичьего альбома в 1920–1990-е годы [Текст] / С. Б. Борисов // Шадринский альманах. Вып. 1.– Шадринск, 1997.
2. Головин, В. Девичий альбом XX века [Текст] / В. Головин, В. Лурье // Русский школьный фольклор / сост. А. Белоусов, С. Жаворонок. – М., 1998. – С. 269–362.
3. Девичий рукописный альбом. Предметы советского быта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soviet-life.livejournal.com/1163876.html> (проверено 11.01.2017).
4. Коршунов, Е. В. Девичий любовный рассказ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/28646/ogl.shtml> (проверено 06.01.2017).
5. Лотман, Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» [Текст] / Ю. М. Лотман // Комментарий: Пособие для учителя. – Ленинград, 1983.
6. Ханютин, А. Школьный рукописный альбом-песенник: новый успех старого жанра [Текст] / А. Ханютин // Массовый успех. – Москва, 1989.
7. Чеканова, А. В. Традиция, стилистика, жанровый состав [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / А. В. Чеканова. – Москва, 2006. – 192 с.
8. Школьный быт и фольклор [Текст] / сост. А. Ф. Белоусов. – Таллин, 1992.

Селютина Е. А.

Челябинский государственный институт культуры

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ДРАМЕ О. ЖАНАЙДАРОВА «ТАНЦЫ МИНУС»: ПОЭТИКА КОНФЛИКТА

Пьеса О. Жанайдарова пока не имеет блестящей сценической истории: ее интерпретации немногочисленны (в пример можно привести постановку А. Нартова во Владивостоке, эскиз спектакля в рамках лаборатории «Молодые драматурги – юным зрителям» в Рязани, любительские постановки), пьеса получила главный приз «Маленькая премьера–2011» в номинации

«Пьеса для подростков», премию Всероссийского конкурса драматургов за лучшую пьесу для детей, подростков и юношества «Мы дети твои, Россия–2012». В анонсах спектакля во Владивостоке пьесу традиционно определили по ведомству конфликта между «отцами и детьми», определив адресата пьесы как взрослого, который забыл о том, как важны для подростка его переживания [1]. Между тем, на наш взгляд, проблемы, поставленные в пьесе, гораздо серьезнее, и, возможно, в анонсах зрителя стоило бы привлекать более сложной риторикой.

Конфликт, который определяет движение сюжета в произведении, не является следствием поколенческого столкновения «отцы» – «дети» в чистом виде, так как сами герои принадлежат к группам, равно противостоящим условным «взрослым»: это собственно подростки (Зизу, Дюм, Барбара, Ира, Роб); те, которых современные социологи называют *kidult* (с англ. «взрослый ребенок»), а психологи – людьми с синдромом Питера Пэна – Макс, 25 лет; Ксения, 26 лет, «но выглядит гораздо моложе» – «молодой взрослый», молодая женщина с ребенком, но с довольно неопределенным социальным статусом (последние герои в пьесе определены как, собственно, «взрослые»). То, что Макс и Ксения автором определены как «взрослые», выявляет особую точку зрения (Б. Успенский) художественного мира драмы: автору важно подчеркнуть отличие ценностных установок героев, родившихся в разные десятилетия. Взрослыми их считают подростки, хотя внешность позволяет без проблем интегрироваться в молодежную среду, но сами себя они взрослыми не считают. Ксения противопоставлена Максу так же как и детям, которые для нее являются, отчасти, материалом для анализа (она пишет доклад «Коммуникативные проблемы в подростковой среде»), а сам урок в школе танцев – полевыми исследованиями. На примере «взрослых» героев автор показывает поведенческие стратегии тех, кто «в двадцать лет принимает пилюлю замедленного действия», чтобы попасть в мир «все как у людей».

В пьесе реализовано единство времени, места и действия: сценическое время и время хронологическое совпадают («действие происходит в танцевальном зале, в течение 2–3 часов» [2, с. 79]), а интрига сформирована по «миражному» принципу: подростки, занимающиеся в танцевальной студии, узнают о самоубийстве девушки по имени Апрель, в финале произведения открывается, что это лишь эксперимент над друзьями и, главное, над человеком, который поманил любовью, оставшись с другой. Апрель – персонаж-фантом (удивительная девочка, умеющая рисовать, знающая фран-

цузский, «как родной», победившая в городской олимпиаде по литературе, играющая на гитаре, красивая, как Одри Хепберн), находящийся за границами действия, но активно на него влияющий: ее действия выводят события в танцклассе из ранга повседневных, заставляя перераспределиться иерархии маленькой социальной группы, конфликт частной жизни в полном смысле становится публичным.

Именно отношением к смерти проверяются на «взрослость» герои произведения. В мире подростков смерть – абстрактное понятие, мало соотносимое с их реальной жизнью, в мире взрослых – сверхзначимое. Смерть подруги определяет первичные действия персонажей: отрицание (Дюм, Барбара, Ира: «Ни фи́га. Абонемент оплачен, так что занимаемся. Я через пять кварталов сюда перлась» [2, с. 81]), ужас (Зизу), принятие такого хода вещей (Макс).

По типологии конфликтов, разработанной применительно к новейшей драматургии С. Лавлинским и И. Болотян, тип конфликта, пронизывающий художественное целое данной пьесы, можно определить как «столкновение героя с социальными другими» [3, с. 116]. В данной пьесе самоотождествление героев с образами культуры разного рода – от массовой до элитарной, определяет границы их персональной идентичности. Так, для Роба, подростка-интроверта, книгой номер один является «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, потому что он полагает, что взрослым нужно оставить мир подростков без своего влияния. А образ Дюма сформирован из прецедентных феноменов низовой культуры – анекдотов, строчек из популярных песен и т. п. Автор подчеркивает индивидуальность персонажей, сосредоточенность на самих себе и одновременно с этим отсутствие у них этического камертона, социальной интеграции, которую каждый проходит в процессе взросления (см., например, как по-разному оценивают идею о самоубийстве Апрель Ксения и Зизу: «*Ксения*. Играть надо на сцене, а не в жизни. Понимаешь? *Зизу*. Все умею. Слезы. Смех. Танцы. Карате. Хоть завтра в театральный. А сегодня была как будто репетиция. Проверка сил. *Ксения*. У тебя получилось. Кто все это придумал? *Зизу*. Апрель. Она умная. Умней, чем Барбара. Интересно же узнать, что о тебе говорят после (показывает пальцами кавычки) “смерти”! *Ксения*. Это эгоизм. Нельзя так шутить, бесчеловечно» [2, с. 115]).

В пьесе поставлена очень важная проблема, существующая в современном обществе информации: насколько информация, полученная по различным каналам коммуникации, может заменить эмпирический опыт.

Герои сталкиваются с переинформированностью, и именно она, а не подростковый бунт заставляет их отрицать опыт отцов: «Но чему он может меня научить? Сто лет назад это было так, но сейчас все по-другому. Электронной почтой пользоваться не умеет! Понимаешь? Вся его информация устарела. Знания бесполезны. <...> Стал рассказывать про войну мне – то, что ему рассказывал дед. А я все это знаю. В Интернете все есть, сам могу рассказать. Господи, я знаю больше, чем он! Опыт? У меня в сети есть знакомый афганец, ветеран, пятьдесят лет. У него опыта полным-полно! В Интернете нет нравоучения, нет деления на детей и взрослых. Нет иерархии. <...> У вас нет теперь власти над нами. Все, что вы можете, – так это не мешать нам. К этому нужно привыкнуть. Только вы не хотите. Хотите, чтобы мы всегда оставались несмышленными и наивными, чтобы зависели от вас. Вам удобно быть в ответе за тех, кто приручен» [2, с. 113].

Конфликт разрешается объединением группы (финальный танец в 10 сцене), включением в нее Макса-Питера Пэна и отторжением Ксении. Герои не желают взрослеть не потому, что они инфантильны, а потому что их срок еще не пришел. Поэтому мерить их жизнь социальными установками «взрослых», по мнению автора, некорректно.

-
1. Драматический спектакль «Танцы плюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru-ru.facebook.com/events/1578949425711667/> (проверено 18.02.2017).
 2. Жанайдаров, О. Танцы плюс [Текст] / О. Жанайдаров // Современная драматургия. – 2012. – № 3. – С. 79–121.
 3. Лавлинский, С. Конфликт драматический [Текст] / С. Лавлинский, И. Болотян // Новый филологический вестник. – 2011. – № 2 (17). – С. 114–118.

Скороходова М. П.

Хабаровский государственный институт культуры

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Любовь к народной культуре, искусству, эмоциональное отношение к народным традициям и обычаям в целом помогает воспитывать в детях необходимые черты характера: добропорядочность, ответственность, любовь к Родине, к своей семье, любознательность, умение владеть своими чувствами.

От воспитания зависит успешное развитие таких качеств, которые в будущем обеспечат участие ребенка в творческом труде.

Задача педагога, опираясь на склонность детей к подражанию, прививать им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, воспитывать у них самостоятельность, активность в применении этих знаний и умений, формировать критическое мышление, целенаправленность.

Закладываемые основы творческой деятельности ребенка проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств.

По своей природе детское творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Оно дает возможность значительно полнее судить об индивидуальных особенностях и своевременно выявить способности у детей.

Б. М. Теплов отмечает, что «раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает по потребностям и возможностям ребенка» [7].

У детей широко развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное. Этой же точки зрения на значение результативной продуктивной деятельности, на роль творческого воображения и его особенностей придерживаются Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, доказывая в своих исследованиях, что дети проявляют творчество в такой близкой им деятельности, как музыкальные игры, хороводы, пляски, пение, во всех видах музыкального творчества [1].

Творческая деятельность является тем мостиком, через который проходят эмоционально-эстетические реакции от восприятия к воспроизведению и закрепляются как личностные новообразования.

Младший школьный возраст (6–10 лет) является сензитивным периодом для приобретения опыта творческой деятельности, так как детям этого возраста свойственна спонтанность, открытость, естественность, что служит благоприятными условиями для проявления творческой деятельности, которая есть не только форма познания окружающего мира, но и способ собственного самовыражения. В этом возрасте дети с помощью взрослых постигают творческий опыт, который становится основой их стремления к саморазвитию и самотворчеству.

Исследования ряда авторов (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, С. Г. Веригловский, И. С. Кон, Ю. М. Орлов, Д. И. Фельдштейн и др.) свидетельствуют о наличии у детей потребности в самореализации личного потенциала, активном личностном становлении.

Первоначальные ростки творческой деятельности могут появиться у детей, если для этого созданы необходимые условия. Назовем некоторые из них:

- создание народно-творческой воспитательной среды, основой которой является многообразная коллективно-творческая деятельность;
- индивидуальное творчество каждого ребенка, раскрытие его личностных качеств согласуется с коллективным детским творчеством;
- обеспечение свободы выбора видов творческой деятельности;
- организация взаимодействия детей и взрослых на основе гуманистического общения в совместной творческой деятельности.

Решение этой проблемы заключается в системе народной педагогики, где перед педагогом дополнительного образования стоит проблема воспитания активизации творческой деятельности младших школьников, а именно в сфере русского фольклора, одним из признаков которого является синкретичность, т. е. он включает в себя устное народное творчество, песенно-музыкальное искусство, народную хореографию, игру на народных инструментах, актерское мастерство.

Наиболее удачным педагогическим пространством организации такого воспитательного процесса является театр музыкального фольклора.

Театр музыкального фольклора – это совокупность фольклорного певческого исполнения с элементами театрального народного творчества, театр не только активизирует творческую деятельность младших школьников, но и является ненавязчивой формой приобщения детей к народному творчеству. В театре музыкального фольклора имеют место такие виды деятельности, как:

- ансамблевое и хоровое пение;
- музицирование на русских народных инструментах;
- речевые игры, ритмическая декламация;
- сценическое движение, народный танец, фольклорная хореография;
- актерское мастерство, театральная игра, пластические импровизации-этюды;
- основы сценической речи, речевые игры;
- обыгрывание песен, народные игры с напевами;
- инсценирование сказок, обрядов.

В данных видах деятельности ребенок реализует свое эмоциональное состояние, проживает свое настроение, а не выполняет технические задания педагога. Создавая игровой театральный образ, ребенок не только выражает свое отношение к герою, но и проявляет личные качества. На заня-

тиях театра музыкального фольклора очень важно дать простор детской инициативе.

Для того чтобы каждый ребенок стал активным участником совместной деятельности, мы считаем очень важным искать различные активизирующие и развивающие приемы и методы, позволяющие формировать основы народной музыкальной культуры.

Большая роль в активизации творческой деятельности ребенка в процессе участия в театре музыкального фольклора должна быть отведена также целенаправленному педагогическому воздействию преподавателя, его воспитывающему руководству, организующему творческий процесс в детских объединениях младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст имеет определенные особенности, поэтому немаловажным является продолжительность, организация и структура репетиционного занятия.

Общепринятая продолжительность репетиционного занятия может составлять 1,5 часа, а устоявшаяся структура занятия включает:

- мышечную, дыхательную и артикуляционную разминку;
- вокальную распевку;
- разучивание нового материала (стихотворные и песенные тексты);
- хореографию;
- актерскую разминку, этюды-инсценировки;
- игру на народных инструментах;
- народные игры с напевами;
- закрепление и отработку выученного материала.

Такая структура позволяет педагогу каждой части занятия отводить определенное время, необходимое для активного усвоения какого-либо навыка, тем самым интенсивно формируя у детей игровые умения и главным образом ролевое поведение, включая ребят в совместную игру или предлагая сюжет в виде небольшого действия.

Театральная постановка для педагога является тем продуктом, где он может увидеть, как его дети раскрывают свой творческий потенциал, поэтому требует больших усилий от педагога и немалых умений от детей.

Театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, а также приобщение не только детей, но и родителей к традициям русского народа.

Театральная постановка обрядового действия – сложный процесс, который имеет свои особенности.

Условно в нем можно выделить четыре этапа.

На **первом этапе** происходит **знакомство** с народно-обрядовой культурой России, накопление песенно-музыкального, художественно-речевого опыта детьми, закрепление и активизация знаний, полученных в процессе прежнего ознакомления с фольклором.

На **втором этапе** – **накопление** народных сказок и произведений устного фольклора (потешки, прибаутки, загадки, считалки, дразнилки, скороговорки, небылицы и т. д.), усвоение содержания календарных праздников, обрядов, которые увлекают детей, работают на их раскрепощение, развитие.

На **третьем этапе** – **разучивание** песенного материала, где прививаются навыки пения. Акцент делается не на механическое воспроизведение песни, а на творческое раскрытие характера конкретного жанра песенного фольклора, заложенного в нем. Овладение певческими навыками традиционной (разностилевой) народной манеры исполнения является важным компонентом в творчестве театра музыкального фольклора. Если научить детей использовать разную манеру вокализации народных певческих стилей, интонационную палитру, динамические оттенки, тембровые краски, они смогут ярче и убедительнее показать особенности того или иного обряда и все-сторонне передать голосом образы и характеры героев и их действия.

Четвертый этап – **театрализация** фольклорного материала. На этом этапе следует выделить технологические аспекты: подбор народных сцен и композиций, обрядов, сказок к постановке и режиссирование. В репетиционном процессе при распределении ролей можно использовать различные формы, например одна группа детей играет спектакль, другая – зрители, а потом наоборот [6].

Это очень действенный метод, который, во-первых, позволяет увидеть детям свои промахи в показе и учит их доброжелательно относиться друг к другу. Во-вторых, дети получают свободу выбора роли того или иного персонажа, что увеличивает их творческую активность, осуществляет сплочение коллектива и выявляет индивидуальность каждого ребенка. Таким образом, попадая в подобное детское объединение, ребенок стремится реализовать свои творческие интересы и способности.

Как известно, всякое художественное творение начинается с замысла постановки. Но нужно помнить, что главным действующим лицом в театре музыкального фольклора является Песня. В драматической постановке любой песни замысел прост, он идет от ее содержания. Народная песня

должна быть не только спета, но разыграна, поскольку она имеет глубокое образно-смысловое содержание.

Каждый педагог вправе любую песню-игру «поставить» по-своему, в зависимости от собственного жизненного опыта, профессиональных навыков, однако следует обратить внимание на следующее, что может оказать педагогу в его работе над песней существенную помощь.

Для этого необходимо:

- прочесть внимательно текст песни;
- задать вопросы, о чем поется в песне, кто ее главные герои;
- выявить замысел;
- проанализировать жанровые особенности;
- выявить структуру, ритмические особенности песни;
- разучить текст и мотив с детьми;
- уяснить выбор героев и их роль в «предлагаемых обстоятельствах»;
- обдумать действия и поведение персонажей;
- для сценического воплощения в пространстве спланировать мизансцены, хореографию;
- обдумать художественное оформление (костюмы, бутафорию, декорации, световое, шумовое оформление);

Опыт театрализации фольклорного материала позволяет нам представить свои рекомендации. Так, например, при определенном накоплении репертуара можно приступать к обрядовым или сюжетно-ролевым постановкам: «Коляда пришла», «Масленица-кривошейка», «Солнышко, выгляни!», «Семик да Троица», «Батюшка Покров», «Дудочка-звонкогудочка», «Петрушка на ярмарке», «Емелины забавы», «Как мужик из топора кашу варил», «Небылица за небылицей», «Солнцеворот» и пр.

Общую канву театрализованной постановки выстраивают через межпесенные диалоги, последовательность звеньев, этапов обряда. Иногда связками в сценарии выступают малые жанры устного народного творчества: пословицы, поговорки, прибаутки, потешки, считалки, дразнилки, народные анекдоты, цитаты из сказок и т. д.

Тематика и содержание театральных постановок имеют важное значение, так как содержат нравственную направленность. Это честность, отзывчивость, доброта, смелость. Любимые герои становятся образцами для подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной постановки оказывать влияние на детей. С удовольствием

перевоплощаясь в любимый образ, ребенок-актер принимает и присваивает свойственные ему черты. Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то дети в большинстве случаев хотят подражать честным и добрым персонажам. А одобрение взрослыми достойных поступков создает у них ощущение удовлетворения, которое служит стимулом. Многие темы, сюжеты предполагают борьбу, противопоставление добра и зла путем эмоциональной характеристики положительных и негативных персонажей.

Принимая действенное участие в праздниках и театрализованных постановках, связанных с народными традициями, ребенок развивает свои художественно-творческие задатки, самостоятельность. Кроме того, оно возвращает детей к истокам национальной культуры и естественному познанию духовной жизни народа.

Организованная таким образом, работа будет способствовать тому, что театрализованная игра станет средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, самоутверждения в группе сверстников.

Представленный материал наглядно демонстрирует то, что театрализация музыкального фольклора действительно является мощным средством развития творческого потенциала младших школьников в детских объединениях.

-
1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ ; Астрель, 2010.
 2. Кирнарская, Д. К. Психология музыкальной деятельности : теория и практика [Текст] / Д. К. Кирнарская, Н. И. Клященко, К. В. Тарасова. – Москва, 2003.
 3. Маркина, И. В. Птица-радость : сборник сценариев русских праздников и обрядов [Текст] / И. В. Маркина. – Пенза, 2006.
 4. Науменко, Г. М. Фольклорная азбука. Методика обучения детей народному пению [Текст] / Г. М. Науменко. – Москва : Современ. музыка, 2013.
 5. Пушкина, С. И. Детский фольклорный театр [Текст] / С. И. Пушкина. – Москва : ВЦХТ, 2008.
 6. Скороходова, М. П. Фольклорный театр [Текст] / М. П. Скороходова. – Хабаровск : ХГИИК, 2011. – Вып. 3.
 7. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Изб. тр. : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1985.

ОПЫТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИТЕРАТУРЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

В ситуации, когда в обучении литературе возобладал «знаниецентризм», информационный подход, что «подпитывает» прагматическую мотивацию чтения, становится очевидным, что игнорирование творческой, эмоциональной, ценностно-смысловой составляющих литературного образования оборачивается ослаблением духовно-нравственного потенциала школьников. Гуманитарное сознание невозможно без сформированного отношения к системе общественно-исторических ценностей. Объектом читательской деятельности, эмоционально-ценностного отношения выступают смыслы и ценности литературы и соответствующие смыслы и ценности бытия. Ценностно-смысловое самоопределение читателя-школьника, оказывающее влияние на духовную сферу, внутренние смысловые структуры личности, непосредственно соотносится с определенным в классической дидактике четвертым компонентом содержания образования – опытом эмоционально-ценностного отношения к деятельности, ее объектам. В современной дидактике зафиксировано усиление значимости данного компонента, который является условием всякой деятельности, так как он определяет ценность объекта и деятельности, он обуславливает мотив деятельности и стимул к ней.

Эмоционально-ценностное отношение к литературе является результатом синтеза предметного содержания и индивидуального опыта учащихся. Условием этого синтеза выступают эмоциональная отзывчивость читателя и стихийная, а в условиях школьного литературного образования специально организованная рефлексия. Принимая во внимание, что творчество (или творческая деятельность) в широком смысле – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты), правомерно рассматривать самоопределение читателя в ценностях и смыслах литературы как акт творческий по своей природе. Осмысление и переосмысление текстов культуры, их интерпретация читателями-школьниками, проявляющая от-

ношение к явлениям искусства, их оценку, – это уникальный сам по себе творческий процесс.

Смыслообразующие мотивы связаны с осознанием личностного смысла, который имеют для человека те или иные его действия, их цели. Личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность. Именно с этим связано обоснование в психологии идеи «живого знания», которое не может быть усвоено, а должно быть построено благодаря пристрастному, заинтересованному, личностному, духовному отношению ребенка к знанию. По словам В. П. Зинченко, «нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные значения, оно должно оставаться живым» [135, с. 35]. Этот посыл имеет самое непосредственное отношение к литературному образованию. При отсутствии личностного понимания литературного произведения можно говорить об «отчуждении» смысла художественного текста от читателя. По мысли методиста И. В. Сосновской, в сознании современного школьника ценности зачастую присутствуют в виде обезличенных значений [313].

Функцию оценки личностных смыслов выполняют переживания. Переживания являются сигналом об особой значимости определенного смысла для личности. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «связь событий с мотивами, их личностный смысл непосредственно сигнализируется возникшими у него эмоциональными переживаниями» [199, с. 177]. То есть переживание – неперемный атрибут смыслопорождения, предшествующий рациональной рефлексии. Д. А. Леонтьев в определение личностного смысла включил «эмоциональную составляющую»: «Личностный смысл объектов и явлений – это составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформацией» [201, с. 181].

Важным условием формирования смысловой сферы личности является рефлексия – внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление, анализ и оценку своих собственных действий и состояний. Это понятие многозначно. Во-первых, рефлексия понимается как объективация в смысле, осознание определенных аспектов внешней ситуации (интеллектуальная рефлексия). Во-вторых, связывается с самосознанием, интроспекцией, самонаблюдением. В-третьих, с «решением задач на смысл», с осознанием личностной значимости смысла. В-четвертых,

с ценностно-ориентационной деятельностью, с разрешением внутренних конфликтов в смысловой сфере, критической переоценкой ценностей, решением вопроса о смысле жизни. Это личностная (внутриличностная, индивидуальная рефлексия). Рефлексия помогает интериоризировать и экстериоризировать ценности. Она дарит человеку осознанную встречу с самим собой (очевидно, что и бессознательное может быть механизмом смыслопорождения). Именно рефлексия позволяет субъекту, взвесив «за» и «против», совершить внутреннюю работу – соотнести открытый смысл со своими жизненными представлениями, спроецировать его на свой жизненный опыт или перспективу, выделив смысл как личностную ценность или оставив его за пределами своих ценностных установок.

Искусство, литературу следует рассматривать как один из факторов порождения личностных смыслов, ценностного самоопределения. В процессе литературного образования происходит объективация личностных смыслов, смысловых установок в интерпретационной творческой деятельности учащихся.

Собственно коммуникативная фаза работы над произведением в процессе его изучения предполагает его восприятие (чтение либо перечитывание), анализ и интерпретацию, выражающую понимание читателем образа мира, созданного художником, и отношение к этому миру, что соотносится с поиском ценностных явлений. В школьной практике анализ и интерпретация произведения органически взаимосвязаны. В процессе изучения литературного произведения читательская интерпретация выражает истолкование смысла реципиентом, анализ же позволяет выявить степень адекватности истолкования авторскому смыслу. Интерпретации, как акту творчества, присущ «синтез деятельностного и личностного начал» (С. Д. Смирнов). Именно интерпретация произведения читателем, обладая смыслопорождающим потенциалом, является способом включения его во внутренний мир ученика, движения к личностному смыслу и ценностному самоопределению. Как было показано выше, психологические механизмы, характеризующие ценностные конструкты сознания, включают понимание, значащее переживание, рефлексия. Они зафиксированы в филологической герменевтике. Как отмечал Г. И. Богин, «понять текст, *освоить* его содержательность – значит для меня обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять *его* содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение *чужого* опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения (не-

явно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности» [43]. Таким образом определено взаимодействие ценностных миров произведения и читателя. В данном случае формула выбора субъектом значимых для него смыслов («то, что мне надо для моей деятельности»), выражение к ним личностного отношения являет собой вектор ценностного самоопределения читателя. Отношение проявляется и в процессе восприятия произведения, и в высказываниях о нем.

Методические приемы, вовлекающие читателя в смыслоактуализирующий диалог с автором, созданным им художественным миром, побуждающие к личностной интерпретации произведения, обращены ко всем сферам читательского восприятия и становятся инструментом формирования читательской компетентности. Это касается понимания формы – ориентиров для постижения содержания, авторского смысла. Особого внимания в связи с ценностным самоопределением читателя заслуживает эмоционально-образное восприятие произведения – активизация эмоциональной отзывчивости (эстетических эмоций читателя, интенции, эмпатии) и воображения. Приемы и технологии анализа и интерпретации, стимулирующие со-творчество, со-мышление, образную конкретизацию, со-переживание, эмпатию, рефлексия, помогают освоить художественный мир произведения через «вживание, вчувствование», то есть обнаружить в нем личностный смысл и соотнести его со своим жизненным опытом и миропониманием.

Выстраивая методически этапы школьного анализа произведения, следует помнить об относительности разграничения отдельных фаз диалога читателя и автора. Опыт отношения учащихся к фактам культуры принципиально значим на всех этапах школьного анализа литературного произведения. Выявляя палитру эмоционально-чувственного отношения (неприятие, настороженность, нейтральное отношение, любопытство, интерес, восхищение, восторг), методист Е. И. Пассов справедливо подчеркивает важность того, «чтобы отношение было и чтобы оно не осталось незамеченным и неотмеченным» [249, с. 43]. Добавим: ценностное отношение должно быть не только пережито, но и осознано самим учеником-читателем.

Понимая относительность разграничения различных аспектов читательской активности, их комплексный характер, отметим, что если на этапах чтения, анализа литературного произведения ведущими являются, по определению Н. Н. Сметанниковой, смысло-образующая, смысло-формирующая деятельность читателя, то на завершающем на место ведущей выдвигается смысло-формулирующая деятельность [309]. Открытые в ходе творческого чтения

и интерпретации смыслы выводятся на более высокий уровень обобщения, требующий самостоятельности суждений, используются в различных формах и сферах, включаются в иную, более масштабную, мировоззренчески значимую деятельность, каковой и является ценностное самоопределение читателей-школьников. На завершающем, посткоммуникативном, этапе школьного анализа произведения объективация читателем «диалога с самим собой», личностного «опыта отношения» посредством итоговой интерпретации, осознания смысла как личностной ценности (оценка, рефлексия) становятся основным содержанием творческой деятельности читателя-школьника, включающей оценку, выбор, проекцию открытых смыслов.

В определении методического инструментария, способствующего ценностному самоопределению учащихся-читателей, необходимо исходить из того, что ценностное отношение субъекта реализуется двояко – как отнесение к ценности оцениваемого объекта, осуществляемое непосредственно эмоционально, и как его осмысление, которое может вербализоваться. Уточним: оценка – это выражение субъект-объектного отношения, «интегральный результат деятельности человека по восприятию, пониманию и усвоению смыслового содержания искусства» [200, с. 99]. М. С. Каган указывал на содержательность оценки: «Она выражает позицию субъекта в системе общественных отношений и культуре, характер его потребностей, интересов, идеалов, выявляет то, к чему он стремится, что он отвергает и к чему безразличен, нейтрален, равнодушен» [154, с. 161]. Таким образом, необходима объективация оценки учеником явления искусства. Читатель дает оценку произведению на основании своего мировоззрения, жизненного и эстетического опыта. При этом он совершает следующие действия: судит, обсуждает, соглашается или подвергает сомнению, одобряет, принимает или отвергает, высказывает свое мнение, переоценивает ценности, формулирует свою позицию.

Процесс воспитания творческого читателя в условиях литературного образования, таким образом, предполагает формирование – наряду со специальными читательскими умениями смыслопонимания, смыслопорождения – умения выражать личностное отношение к произведению, что проявляется в выборе ценностной позиции, ценностей, выражении оценки, соотношении произведения с актуальным жизненным (в т. ч. личностным) и культурным контекстами. Рефлексия и оценивание требуют объективации в речевой деятельности – вербализации устной или письменной, а также в разнообразных формах творческой деятельности.

1. Богин, Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г. И. Богин. – Режим доступа: http://www.psy.az/lib.php?book_id=379download=book (проверено 11.04.2017).
2. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) [Текст] / В. П. Зинченко. – Москва : Гардарики, 2002. – 431 с.
3. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гипенрейтер. – 2-е изд. – Москва : Изд-во МГУ, 1993. – С. 171–187.
5. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства [Текст] / Д. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1998. – 111 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой деятельности. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Пассов, Е. И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова, или Есть ли у методики будущее? [Текст] / Е. И. Пассов. – Санкт-Петербург : МИРС, 2008. – 60 с.
8. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности [Текст] / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Шк. библиот., 2005. – 512 с.
9. Сосновская, И. В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении [Текст] / И. В. Сосновская // Лит. в shk. – 2011. – № 5. – С. 33–35.

Харитонов Е. В.

Уральский государственный экономический университет

ИГРА И ФОРМЫ ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТАМАРЫ МИХЕЕВОЙ

В европейской культуре начиная с Античности игра предстает и как модель мироздания, и как образ творческого, эвристического сознания. В XX веке игра обретает новый статус, оказавшись востребованной в качестве одного из метаязыков описания истории культуры, добавив к известным ранее определениям человека – homo ludens. Философ XX в. Э. Финк определяет игру как один из основных феноменов человеческого бытия (наравне с любовью, смертью, господством и трудом), обладающий возможностью отражать человеческое существование во всей его полноте, а значит, выступающий важнейшим способом самообъективации человека в культуре. Из работ психологов – Л. Выготского, Д. Эльконина, Э. Берна

и др. – стало известно, что игровая коммуникация предшествует вербальной, а связь игры и общения лежит в основе всех сфер жизнедеятельности человека. В настоящей работе в качестве опорного берется классическое определение игры Й. Хейзинги: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная жизнь”» [7, с. 41].

Нетрудно заметить, что детская литература на всем протяжении своего существования делает предметом изображения и объектом художественного описания игрушки, игровой мир, игровую деятельность ребенка.

В настоящей работе будет предпринята попытка рассмотреть феномен игры и формы его репрезентации в художественном мире современной южноуральской писательницы Тамары Михеевой.

Тамара Витальевна Михеева (р. 1979) – автор книг о детях и для детей, член Содружества детских писателей, член жюри Международной детской премии им. В. П. Крапивина, лауреат Национальной премии по детской литературе «Заветная мечта» (за книгу «Асино лето», 2007), лауреат II степени на конкурсе произведений для подростков им. Сергея Михалкова (за сборник рассказов «Юркины бумеранги»), лауреат Бажовской премии (повесть «Легкие горы», 2011). Также ей принадлежат повести «Не предавай меня!», «Лысый остров», сказочная трилогия о шумсах, фантастическая повесть «Друг с далекой планеты» и другие произведения.

В творчестве Т. Михеевой феномен детской игры представлен многоаспектно, причем одно из проявлений «игрового» сюжетно-тематического комплекса связано с образами игрушек.

Исследователи отмечают, что в отечественной и зарубежной детской литературе можно наблюдать особый интерес к образам, характерам и функциям детских игрушек разных видов. «Данный интерес, – замечает А. В. Миронов, – возникающий в среде писателей, художников-оформителей детской книги, а также среди издателей детской литературы исторически распределен неравномерно. Особо ярко он проявляется в те времена, когда в детской литературе начинает проявлять себя определенная общественная идея, связанная с трансформацией культурных, идеологических, педагогических установок» [3, с. 133]. Так, в эпоху романтизма, в первой трети XIX в., возникло представление об игрушечном мире как о своеобразном рае; позднее, в эпоху реализма, игрушка стала восприниматься как

часть интерьера детской комнаты; во второй половине XIX в. игрушка начинает осознаваться как психологическая составляющая мира детства, она становится частью детского микрокосма. Основательно образы игрушек входят в детскую литературу в конце XIX – начале XX в. С этого времени игрушки становятся самостоятельными и ключевыми героями произведений, адресованных детям.

Среди произведений Т. Михеевой есть история о приключениях резиновой игрушки. Маленький тигренок Тиграш, проведенный почти полвека на чердаке, забытый выросшей хозяйкой, очутился на свалке, однако он остался верен призванию игрушки – помогать ребенку расти и отдавать ему свою любовь. Образ Тиграша и его история представляют собой воплощение характерного для детской литературы мотива страдания поломанных и разбросанных игрушек. Образ игрушки как жертвы утраченной дружбы встречается в литературе еще со времен Серебряного века, также всем памятны образы несчастных игрушек в известнейшем цикле А. Л. Барто. После череды злоключений Тиграш находит нового друга – девочку Асю: «Ася погладила Тиграша по голове и спинке, а потом прижала к груди. Она была такая, как нужно. Не слишком маленькая, но и не очень большая. Можно еще долго расти вместе. Защищать от ночных кошмаров и грустных мыслей. Утешать, разговаривать, купаться и помогать есть невкусные каши, делая вид, что ты их просто обожаешь. Быть вдвоем. У нее были теплые руки, а сердце в груди билось звонко и весело» [6, с. 29]. Помимо очевидного нравственно-воспитательного потенциала, эта сказочная история содержит и актуализирует важные культурные смыслы: игрушка становится самым преданным другом-спутником ребенка, она выполняет функции покровителя, защитника, утешителя.

Истории дружбы с игрушкой представлены и в повести для семейного чтения «Легкие горы». Повесть являет собой историю девочки-сироты Дины Алиевой, которая из детского дома попадает в большую семью и становится ее неотъемлемой и органичной частью. Особый вид дружбы – дружбы с игрушкой – относится к числу лейтмотивных в этом произведении. Так, «облезлый длинноухий заяц» становится постоянным спутником Динки, начиная с трехлетнего возраста, с момента попадания девочки в детский дом: «Потихоньку, года за годом, запах мамы был вытеснен из Дины затхлым запахом зайца. Это был чужой запах, детдомовский, сиротский, в нем не было ничего от дома и радости, но ей не с кем было больше поделиться своим непрекращающимся горем, и она ходила везде с этим

зайцем, спала с ним и сажала на колени, когда приезжали артисты. Сначала зайца пробовали отнимать, потом перестали. Кому он нужен, старый и облезлый?» [5, с. 16]. С зайцем Динка не может расстаться и тогда, когда уходит из детского дома в новую жизнь, в приемную семью; с зайцем она переезжает вместе с мамой из большого города в маленький – в город мамино детства. По-видимому, этот образ игрушечного зайца выражает сакральную функцию оберега, который очень дорог ребенку.

Также в повесть включена чрезвычайно интересная сама по себе и репрезентативная в плане обозначенной темы история отношений Кати – приемной мамы Динки – с куклой ее детства. Этот сюжет заключен в отдельную главу, которая носит название «Кукла Наташа». На чердаке старого дома Катя внезапно обнаруживает куклу и рассказывает своей приемной дочке историю ее обретения: маленькая Катя увидела красивую куклу в витрине магазина, долго мечтала ее купить и, не решаясь попросить у своей мамы нужную для покупки сумму (семья жила очень скромно, и такая трата была бы непосильной), четыре месяца отказывалась от школьных завтраков, потихоньку накапливая деньги. После совершения долгожданной покупки счастливая девочка некоторое время прячет куклу от мамы, затем, заигравшись, все же попадаетея – и мама внезапно понимает причину бледности и худобы своей дочки. Спустя много лет выросшая Катя обнаруживает когда-то любимую, а впоследствии забытую куклу на чердаке и рассеянно замечает, что следовало бы забрать ее домой. Вечером того же дня Динка просыпается от сильной грозы, вспоминает мамин рассказ и то, что кукла так и осталась на чердаке: «Динка лежала в кровати, слушала дождь и думала тяжело: как же мама оставила там, на чердаке, свою Наташу? Сказала, что надо забрать, а сама оставила. Холодно там, на чердаке, ветер задувает в окошко. Страшно. Там, наверное, мыши.

Динка встала, поежилась и потихоньку пробралась в сени. На чердаке было темно и сыро от залетевшего в слуховое окно дождя. На ощупь Динка нашла скрипучую этажерку, схватила холодную голую Наташу и бросилась вниз. Она уложила куклу рядом с зайцем, возле подушки. Погладила по пластмассовым волосам. И стала засыпать» [5, с. 113].

На день рождения мамы Динка решает подарить ей куклу Наташу: она вылепливает ей пальцы, заклеивает ногу, подкрашивает волосы и лицо, просит одну из своих новых родственниц сшить кукле наряд, похожий на тот, который у нее был давным-давно, – то есть возвращает кукле жизнь, фактически воскрешает ее. Психологически достоверно автор изображает

этот непростой и тонкий момент: чуткая девочка ощутила, что игрушка обладает свойством связывать человека с близким, родным пространством дома и с заветным временем его детства. Возвращая куклу к жизни, Динка тем самым «приближает» маму к ее детству и символически «присваивает» детство мамы, делает его «своим», близким и дорогим. В сущности, она конструирует семейную идентичность, собирает в единое целое собственную жизнь и жизнь своей мамы и ее семьи.

Безусловно, разрабатывая эту историю отношений ребенка / куклы и взрослого человека / игрушки детства, автор учитывает множественные культурные смыслы и значения, с которыми связан образ куклы. С одной стороны, кукла принадлежит миру вещей, с другой – даже с позиций языка, кукла – существо одушевленное, поскольку само слово имеет парадигму склонения одушевленного существительного. Двойственность кукольного образа описывает Ю. М. Лотман: «...в нашем культурном сознании сложилось как бы два лица куклы: одно манит в уютный мир детства, другое ассоциируется с псевдожизнью, мертвым движением, смертью, притворяющейся жизнью. Первое глядится в мир фольклора, сказки, примитива, второе напоминает о машинной цивилизации, отчуждении, двойничестве» [2, с. 379]. Тем не менее кукла прежде всего «несет с собою воспоминания о детском, фольклорном, мифологическом и игровом мире» [там же].

История отношения ребенка и сувенирной куклы, не годящейся для игры, но предназначенной для любования, также представлена в рассматриваемой повести. Так, в одном из магазинов города девочка обнаруживает куклу Аленушку, выполненную в русском народном стиле – кукла не продается, поскольку является талисманом для ее владелицы. Такое новое для нее отношение к игрушке Динка тоже принимает с радостью – и «ходит в гости» к Аленушке, рассматривает ее, любит ее. Автору очень тонко и точно удается почувствовать и выразить поэтизированное действие игрушки на душу ребенка. Такое «вчувствование» в окружающий мир, на которое оказалась способна главная героиня повести, ее способность к удивлению, наблюдению и сопереживанию имеют объективную эстетическую и этическую ценность: благодаря этому «чужое» пространство «обживается» и становится «своим».

В повести «Легкие горы» явлена еще одна история взаимодействия и взаимообретения ребенка и игрушки (как мы помним, в художественном мире Т. Михеевой ребенок и игрушка находят друг друга – это взаимный процесс). В одном из родственных домов Лесногорска в чемодане, полном

старых игрушек, Динка находит олененка Лойко, которого выросшая владелица Вика дарит Динке. Ситуация дарения осмысливается как акт освобождения – ликуют Динка, Лойко и весь мир: «К бабушке Тасе Динка летела как на крыльях. Лойко летел с ней рядом! Прямо по облакам стучали его звонкие копытца! Он летит с Динкой к бабушке Тасе! <...> Лойко счастлив! Счастлива Динка! Она летит вместе с Лойко по облакам! Она будет его защищать и никому не даст в обиду!» [5, с. 151]. Обращает на себя внимание, что в случае с этой игрушкой Динка сама готова выполнять покровительственную и защитную функцию. В целом же стоит согласиться с М. С. Костюхиной, которая в своем известном исследовании, посвященном истории игрушки в детской литературе, отмечает, что «ощущение радости бытия и потребность любви распространяется ребенком не только на людей, но и на игрушки» [1, с. 25].

Т. Михеева прекрасно понимает, что наибольшее счастье приносит ребенку процесс игры. Процесс позволяет ребенку направлять игровые действия на само действие, а не на его результат. На страницах произведений Т. Михеевой изображается сама игровая деятельность ребенка.

Так, героиня повести «Две дороги – один путь» одиннадцатилетняя Елизавета Петушкова живет в большой и дружной семье – с мамой, папой, двумя сестрами, юным дядюшкой, дедом со стороны отца и бабушкой со стороны матери – в маленьком городке-заводе, окруженном горами, покрытыми лесом. Очевидно, мотивы дома, семьи, города (в более широком смысле – места) занимают важное место в этом произведении. Однако в основе сюжетной и композиционной структуры этой повести лежит мотив детской игры: повесть построена по принципу «текста в тексте», где внешний сюжет образует повествование о жизни Елизаветы Петушковой, которую все друзья называют Петькой, и о том, *как* дети играют, а внутренний сюжет – о том, *во что* дети играют, это история о Вольных Бродягах Заколдованного леса (так называют себя участники игры), в которой причудливо отображаются все события реальной жизни. В финале же повести два повествовательных пласта смыкаются – под руководством Петькиной бабушки, Арины Аркадьевны Метельской, ребята организуют Театр Капитанши Арины и ставят пьесу, которую написал их старший друг Егор: «Пьеса называлась “Жизнь и приключения Вольных Бродяг из Заколдованного Леса” и была она про то... Ну, в общем, про то, как дети играют. Наверное, не только в этом дворе, но и тысячах других. Во всех городах, больших и маленьких, и во всех странах мира. Так казалось Петьке в тот день, когда

прочитали в Хижине Егорову пьесу. Она объединяла многих героев любимых ребячьих книг и была о вечном: о дружбе и предательстве, любви и ненависти, добре и зле. И добро, конечно, побеждало» [4, с. 121–122].

Изображение того, как, во что, с помощью чего играют дети, описание коллективных детских сюжетно-ролевых игр и обстоятельств, в которых они ведутся, содержится и в уже упоминаемой повести «Легкие горы»: «В городе Лесногорске еще сохранились такие удивительные подъезды, где всегда чисто, светло и тепло, где на окошках стоят цветы в горшках и даже сидят кое-где старые потрепанные игрушки, которые хозяевам уже не нужны, а выбросить жалко» [5, с. 134] и далее: «Лесногорск остался единственным городом на земле, где дети в подъездах играют, а не собираются покурить и выпить пива» [там же, с. 219]. В повести присутствует описание одной из самых традиционных игр – «в дом»: «Кира выносит на площадку две кукольные кровати и столик с фарфоровым сервизом. Динка приносит кукол: Дашу и Полину. Соня <...> несет коляску со своей Аленкой. Семья получается большая» [там же, с. 135]. Как нам кажется, здесь важно отметить, что одной из причин целостности и органичности горно-заводской культуры (а действие повести происходит в небольшом городе-заводе) стала опора на традиционную систему ценностей, сформированную народной культурой, в основе которой – взгляд на семью как на неперемненное условие жизни каждого человека; семейственность как важнейшая черта человеческого существования распространяется и на смежные с домом пространства – подъезд, дом, улицу, город.

Мотив театра, театральной игры также относится к числу константных в художественном мире Т. Михеевой. Так, Динка, героиня повести «Легкие горы», отказываясь последовательно от кружка рисования, хора, легкой атлетики, соглашается посещать драмкружок, делает первые успехи, гордится своей причастностью к большому и серьезному общему делу – участвует в предновогодних спектаклях. А в повести «Две дороги – один путь» дело, за которое берутся дети под руководством заинтересованного взрослого, увенчивается успехом: спектакль, который играют дети, становится праздником всего двора и всем приносит радость; в этом случае игра мыслится как серьезное дело. Театральное представление, которое готовят дети в своем «штабе» под руководством бабушки-актрисы, поглощает их целиком, актуализирует лучшее в каждом из них, помогает группе детей ощутить себя целостным социальным организмом.

Кроме того, на страницах художественных произведений Т. Михеевой с большей или меньшей степенью подробности представлены самые разные детские игры: подвижные (в «догонялки», в прятки), в Робинзонов, в пиратов, в капитанов и др. Более того, имплицитно тема игры, лейтмотивы игрушек, образ играющего ребенка присутствуют и в других произведениях автора, оставшихся за рамками данной работы («Жили-были карандаши», «Елочная история» и др. произведения).

Таким образом, художественный мир Тамары Михеевой содержит чрезвычайно обширный материал об игровой деятельности ребенка: изображаются различные игровые ситуации, принципы функционирования игровой системы, особенности игровых трансформаций. Очевидно, для автора представляет большую ценность игровое начало в ребенке, да и во взрослом человеке. Игра становится важным этапом на пути поиска и обретения смысла во всем происходящем, в окружающей ребенка действительности; игра позволяет накопить «опыт положительных нравственных переживаний» [3, с. 141]. Согласно авторской картине мира, познанию жизни способствует эмоционально-радостный тон, базовое доверие к миру и себе. Благодаря способности ребенка к сопряжению, условно говоря, сказочного-игрового и реального пространств мир воспринимается как целостный, упорядоченный, имеющий смысл, а сам ребенок – как органически причастный этому миру.

-
1. Костюхина, М. С. Игрушка в детской литературе [Текст] / М. С. Костюхина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 208 с.
 2. Лотман, Ю. М. Куклы в системе культуры [Текст] / Ю. М. Лотман // Изб. ст. : в 3 т. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн : Александра, 1992. – С. 377–380.
 3. Миронов, А. В. Жизнь замечательных игрушек: трансформация образов животных-игрушек в российской литературе [Текст] / А. В. Миронов // Детская книга о живой природе: познавательные, нравственные и эстетические аспекты : м-лы V Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 16 февраля 2012 г. – Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2012. – С. 133–143.
 4. Михеева, Т. Две дороги – один путь [Текст] : повести / Т. Михеева. – Москва : Вагриус, 2009. – 384 с.
 5. Михеева, Т. Легкие горы [Текст] / Т. Михеева. – Москва : ИД Мещерякова, 2012. – 224 с.
 6. Михеева, Т. Тиграш [Текст] / Т. Михеева. – Санкт-Петербург : Качели, 2016. – 32 с.
 7. Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры [Текст] / Й. Хейзинга. – Санкт-Петербург : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

СТРАТЕГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Каждый учитель мечтает, чтобы по возможности каждый ученик приходил на его урок подготовленным: прочитал параграф, сделал задания. Но в век новых технологий среди школьников распространен **синдром «комикса»**: учащиеся заинтересованы в чтении текстов маленьких по объему. Однако реальность современной жизни требует от человека умения ориентироваться в большом потоке информации, умения ее интерпретировать и использовать в жизни. Именно это и актуализирует новый федеральный стандарт (ФГОС).

Международные исследования показали, что большинство детей **не умеет вычитывать информацию** из текстов разных видов. И наши дети не исключение.

Как научить детей эффективно читать тексты? Сегодня это становится актуальным вопросом!

В своей работе я начала применять технологию продуктивного чтения Н. Н. Светловской-Бунеевой.

Цель: глубокое понимание текста.

Средство: вычитывание содержания, подтекста и концептуальных смыслов в ходе трех этапов работы с любым текстом.

Итак, смысл этой технологии в следующем:

I этап. Работа с текстом до чтения.

Цель: прогнозирование будущего чтения.

Задание: предположите, о чем данный текст (его направленность), ориентируясь:

- по названию;
- иллюстрациям (перед текстом или в тексте);
- выделенным словам (просмотровое чтение);
- привлекая предшествующий читательский опыт.

Результат – мотивирование чтения.

Пример. Тема: Великие географические открытия. Пролистали страницы параграфа, прочитали выделенные подзаголовки, посмотрели иллюстрации, сделали вывод об историческом промежутке времени. Вместе с учащимися сформулировали проблемный вопрос: *Почему географические открытия конца XV века назвали Великими?*

II этап. Работа с текстом во время чтения.

Цель: понимание текста и создание его читательской интерпретации.

1. Дети самостоятельно читают текст про себя в классе или дома с установкой провести диалог с автором и проверить свои предположения и ожидания.

2. Чтение вслух в режиме диалога с автором, комментированное чтение. Используется прием диалог с автором. При этом необходимо:

– видеть в тексте прямые и скрытые вопросы (выход на подтекстовый смысл);

– прогнозировать ответы на эти вопросы;

– проверять свои прогнозы по ходу чтения.

Словарная работа (объяснение и уточнение значений слов) ведется по ходу чтения. В этом случае она становится мотивированной и интересной: ведь именно по ходу чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, а само слово толкуется в контексте, а не вне его.

3. Беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение. Обсуждение читательских интерпретаций.

Пример. Составляем план изучения темы:

Примерный план:

1. Время путешествия.

2. Маршрут путешествия (географические объекты).

3. Причины путешествия.

4. Научное значение путешествия.

Далее идет работа по рядам с текстом учебника: первый ряд прорабатывает экспедицию Колумба, второй ряд – открытие южного морского пути в Индию, третий ряд – первое кругосветное плавание. Отвечают на вопросы плана и формулируют 3 своих вопроса по ходу чтения текста.

III этап. Работа с текстом после чтения.

Цель: корректировка читательской интерпретации авторским смыслом.

1. Учитель ставит концептуальный вопрос к тексту в целом. Далее следуют ответы детей на этот вопрос и беседа. Ее результатом должно стать понимание авторского смысла. Формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Вопросы по иллюстрациям.

Задания:

– осмысление содержания (выборочный или краткий пересказ, составление плана);

- эмоциональная сфера (выразительное чтение);
- сфера воображения (творческий пересказ, иллюстрирование, изготовление карт, схем, макетов, инсценирование).

Пример: Сначала идет работа в парах по проверке ответов на вопросы плана, затем дети задают по три вопроса, которые придумали, друг другу. После этого идет общая проверка по рядам с развернутым ответом и блиц-вопросами.

В конце урока возвращаемся к проблемному вопросу: *Почему географические открытия конца XV века назвали Великими?* Делаем вывод.

Итогом урока является самооценка учащихся по данной теме. Можете ли вы ответить на вопросы:

- какую эпоху и почему называют Великими географическими открытиями?
- какой день считается датой открытия Америки?
- на каких каравеллах Колумб отправился в свое первое плавание?
- сколько плаваний совершил Колумб к берегам Америки? и т. д., всего 10 вопросов. Если учащийся может ответить на все 10 вопросов – оценка «5», на 8 вопросов – «4», на 7 или 6 вопросов – оценка «3».

В технологии продуктивного чтения самая сложная работа у учителя, она заключается в подготовке к подходящим отрывкам текста, иллюстрациям, картам, схемам, вопросам к ним.

В начале формирования **навыков продуктивного чтения** много времени учителю приходится уделять подготовке к уроку. Но по мере освоения технологии учитель может использовать самостоятельную работу учащихся по составлению вопросов к автору, комментарии к тексту, работу в парах и группах.

Таким образом, технология продуктивного чтения призвана помочь вычитывать информацию из текстов разных видов.

-
1. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе [Текст] / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – Москва : Владос, 2001. – 238 с.
 2. Гельфман, Э. Г. Психологические основы конструирования учебной информации: (Пробл. Интеллектоемких технологий преподавания) [Текст] / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова // Психол. журн. –1993. – т. 14. – № 6. – С. 35–45.
 3. Гожих, В. И. Методы обучения географии [Текст] : учеб. пособие / В. И. Гожих. – Чебоксары, 2001. – 67 с.
 4. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.

5. Щенев, В. А. Приемы учебной работы учащихся в курсах физической географии : пособие для учителей [Текст] / А. В. Щенев. – Москва : Просвещение, 1979. – 141 с.

Шаронина М. Г.

Челябинский государственный институт культуры

ПРИЗ И ЦЕРЕМОНИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКИХ КОНКУРСНО-ИГРОВЫХ ПРОГРАММАХ

Современная праздничная культура богата различными театрализованными представлениями и праздниками. Формы театрализованных представлений разнообразны: представление-спектакль, литературно-музыкальные композиции, конкурсno-игровые программы, концерты. Но не одна форма праздничного действия не существует и не готовится безадресно. Особой адресной аудиторией является детская аудитория – дети. А для детей надо играть и готовить мероприятие как для взрослых, только еще лучше.

Любой праздник для детей связан с игровым творчеством. Игра – это занятие с целью развлечения, развития сообразительности, памяти, физической закалки и т. п., обычно основанное на определенных условиях и правилах. На сюжетно-ролевых играх дети учатся многим премудростям жизни. Палитра игровых технологий многогранна, многолика и разнопланова.

За участие в игре дети, как правило, ждут вознаграждения, какого-то приза. Нельзя дарить всем одинаковые призы. Если приз (подарок) один и тот же, то мы принижаем и обижаем победителя. Все его усилия были напрасны. Остальных участников жалеем, а жалость обиднее всего для игрока и, как известно, унижает человека. Обижаем и болельщиков. Зачем болеть, если все одинаковы, все достойны. «Победила дружба» – это не всегда хорошо.

Приз – такой же элемент, как и другие (остальные) компоненты игры. Наглядность и сиюминутность манипуляций с призом намного увеличивает его игровую ценность. Может быть «темный приз», который реально становится известен только перед самым вручением. Эта неизвестность обостряет процесс борьбы. Приз и содержание задания, испытания, игрового действия могут быть взаимосвязаны, а могут и нет. Выбор приза может осуществляться и самими игроками. Выбрать, а потом бороться за него. Выиграл – приз твой. Проиграл – приз ушел к сопернику.

Приз не должен попасть в случайные руки. Должно состояться мотивированное вручение. Специальный приз за что-то: лучшему игроку, победителю, оригинальному капитану, лидеру команды, активному зрителю. Может быть приз зрительских симпатий, приз миллионному посетителю.

Существует несколько категорий ценности подарка, приза: соответствие приза реально сложившейся игровой ситуации и его адекватность; появление приза должно быть там, где необходимо самой игрой; уникальность – главная ценность приза; приз может быть юмористическим, шутовым, серьезным, солидным.

Вручение, преподнесение приза-подарка – это целое искусство, которому надо учиться [2, с. 56]. Процесс награждения напрямую связан с такими понятиями, как церемония, церемониал, церемониальное действие. Церемония – это официальный акт, протекающий по установленному порядку. Церемониал – порядок проведения церемонии [1, с. 738]. Церемониальное действие – это действия тех людей, которые проводят церемонию награждения. Это специально подготовленная группа людей, которая знает сценарий и знакома с ходом проведения всей игровой программы. Случайных людей привлекать к этой процедуре не следует, так как широк спектр их обязанностей и задач. Они должны быть знакомы с законами сценического искусства, с детской психологией и темпераментом детей. Наряду со всей постановочной группой, от этих людей зависит темпоритм, успех и атмосфера всей детской игровой программы [3, с. 89].

-
1. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А. Ю. Москвин. – Москва : Центрполиграф ; Полнос, 2003. – 738 с.
 2. Титова, Т. А. Дар и дарение как социокультурное и бытовое явление [Текст] / Т. А. Титова // Архаика и модерн в современном праздничном пространстве. Россия – Беларусь: совместный научный проект : сб. студенч. ст. / Челяб. гос. ин-т культуры ; отв. ред. Л. Н. Лазарева, О. Л. Гутько ; редкол. : А. И. Смолик, А. А. Мордасов. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – С. 53–57.
 3. Шаронина, М. Г. Арт-протокол в структуре торжественных мероприятий [Текст] / М. Г. Шаронина // Культура – Искусство – Образование : матер. XXXVII науч.-практ. конф. проф. преподават. состава вуза / сост., авт. предисл. А. В. Штолер ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2016. – С. 86–89.

МИР ВЗРОСЛЫХ КАК ПРОСТРАНСТВО АККУЛЬТУРАЦИИ РЕБЕНКА

Бабен Луи

Канада, г. Квебек

МОЛОДЕЖЬ И НОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Прошлым летом мне посчастливилось обрести опыт, который объединял в себе встречу с новыми людьми и творчество. Это была удача и, одновременно, вызов – руководить молодыми музыкантами в возрасте от 15 до 25 лет, приехавшими из разных стран Европы и Америки во время написания одного из моих произведений. Происходящих из разных культур, разделенных языковым барьером, их тем не менее объединяла неподдельная любовь к музыке и занятию на своих музыкальных инструментах.

Это происходило на фестивале «Еврооркестр», который проходил в Приморской Шаранте во Франции. На этой особенной встрече были представлены оркестры и ансамбли из России, Испании, Турции, Бразилии, Канады (Квебек) и Франции.

Культурный обмен и необходимость в выступлениях

Я хорошо знаком с такой практикой в некоторых школах, среди почитателей хора и оркестров, когда одна сторона принимает другую в своей стране или своем городе. Участники одной группы сами принимают за работу для того, чтобы встретить тех, кто их принял у себя во время первой части этих культурных обменов. Я также участвовал в музыкальных лагерях, которые позволили мне поработать с музыкантами из других регионов страны. Эти встречи очень волнующи и способствуют духовному обогащению как молодых музыкантов, так и тех, кто уже имеет кое-какой опыт в профессии музыканта. Такие встречи быстро стали источником воспоминаний, незабываемого опыта и гордости.

Но на самом деле «Еврооркестр» – это не только выступления, он также представляет собой площадку для культурного обмена, который является частью этого необыкновенного фестиваля. Тот фестиваль, в котором я участвовал этим летом, был особенно насыщенным. Более 40 концертов были даны различными ансамблями на достаточно большой территории, т. е. в Приморской Шаранте на юго-западе Франции, на родине коньяка и

вина пино. Участникам предоставили размещение и питание за счет фестиваля, только дорогу они оплачивали самостоятельно.

Создать произведение с молодежным оркестром

Еще одна необычная особенность – это мой опыт в качестве композитора. Тема фестиваля была «Сент-Экзюпери: дань уважения творчеству». В связи с этой темой президент фестиваля мсье Клод Револют заказал у меня симфоническое произведение, которое стало музыкальной иллюстрацией к мероприятию. Процесс создания произведения «Сент-Экзюпери: сердце, сабля и звезды» можно посмотреть в Интернете.

Здесь мои размышления сосредотачиваются на работе и восприятии молодых музыкантов, которые объединяют свои таланты и силы для того, чтобы истолковать музыкальное творение, к которому у них нет изначальной подготовки. Молодые исполнители не отличаются от остальной публики. Они имеют лишь некоторое представление о неизвестном. И в отличие от Массне, Мусоргского, Штрауса и других композиторов, которые прочно укрепились в памяти большинства, всегда сложнее воспринимать новое произведение. Языки, звучащие гармонично, мелодично и, по меньшей мере, ритмично, многим могут показаться трудными. Мой опыт совместного творчества с несколькими школами мне во многом хорошо послужил, и я оттуда вынес несколько наблюдений.

Искренность представляемого произведения

На мой взгляд, искренность – это главное качество, необходимое не только в отношениях между людьми, но и в представляемых композициях. Каким бы ни был эстетический тип произведения, эта искренность должна быть услышана в произведении исполнителем.

Преданность делу

Необходимо сделать так, чтобы молодые осознали всю важность этого творческого акта, в котором они задействованы. Как исполнители, они не только являются важными винтиками в механизме передачи смысла новой пьесы, но они также воздействуют на некоторые элементы творения. Те, кто представляет новые произведения – композиторы, педагоги, дирижеры – тоже должны разделять эту преданность своему делу, эту любовь к новым свершениям, они должны также совмещать границы традиционного репертуара с радостью новых открытий.

Первое исполнение

Любой автор должен действовать осторожно по отношению к реакции молодежи во время первого исполнения нового произведения. Все знают,

что у молодых мало своеобразных «фильтров». Они комментируют открыто и иногда обижают. Чаще всего это обычная реакция, когда они оказываются в непривычной музыкальной обстановке, которая выводит их из зоны комфорта. Не нужно на это обижаться. Я видел, как мнение некоторых молодых людей менялось, и они глубоко пропитывались той музыкой, которая изначально вызывала негативную реакцию.

Объяснение произведения

Время репетиций четко регламентировано. Это касается и музыкантов-профессионалов, и руководителей класса. Очень мало времени дается на то, чтобы объяснить мотивацию, побудившую создать какую-нибудь пьесу, тем более когда она только что написана. Композиционная механика и рассмотрение мелодических, гармонических и ритмических структур остаются в стороне из-за нехватки времени. Однако молодые исполнители смогли как-то раздобыть эту необходимую информацию, что помогло им лучше понять новую музыкальную реальность и почувствовать себя более вовлеченными в этот процесс. Это может быть оформлено в виде небольшого объяснительного документа, с которым молодежь сможет проконсультироваться в случае необходимости.

Сила сегодняшней музыки

Нельзя недооценивать важность современной музыки в общей картине музыкального пейзажа. В ней существует некое висцеральное соединение, связывающее наши музыкальные переживания с окружающей повседневной обстановкой. Сколько раз я видел зрителей, впечатленных звуковым эффектом, добавленным в произведения! Конечно, все хотят, чтобы музыка была понятна сразу же, с первых нот, но лучше интегрировать некоторые современные техники и методы. Такая музыка по отношению к восприятию является более авангардистской, нежели пьесы, с которыми молодые музыканты сталкиваются на концерте. Часто музыка является естественной «поддержкой» для восприятия – словно изображения, взятые из фильма, снимают со зрителя обязанность включать свое собственное воображение, внимая к не банальной музыке.

Воспитание, которое рождает уважение к другим культурам и другим людям, неразрывно связано с открытостью человеческого сердца. Я считаю, что для молодежи важно побороть свой страх перед неизвестным, найти или создать средства, которые помогут разложить по полочкам то, что ранее казалось не поддающимся расшифровке. Я верю, что музыка сегодняшнего дня предоставляет нам возможность применить на практике

механизмы, позволяющие молодежи сформировать свое собственное восприятие мира и погружающие их в новые невероятные миры.

Вот что побудило меня к опыту, который был прошлым летом. Это не только создание музыкального произведения, но также особая лингвистическая обстановка. Точно так же, как моя игра мало-помалу завоевывала сердца зрителей, на протяжении всего фестиваля появлялись различные дружеские связи. Дружеские связи, которые образовались несмотря на языковые, музыкальные и культурные границы!

NEW WORKS AND YOUNG MUSICIANS

Last summer I had the opportunity to live an experience that brought together the joy of meeting new people with the thrill of creation. I had the luck – and the challenge – to direct a group of young musicians in the preparation and presentation of one of my musical compositions. These youth are aged 15 to 25 and hail from several European countries, as well as from both North and South America. Although they were from a variety of cultures and separated by language barriers, they shared a genuine love of music and their chosen instruments. It all took place at the Eurochestries Festival held in Charente-Maritime in France¹. This extraordinary event brought together orchestras and ensembles from Russia, Spain, Turkey, Brazil, Canada (Quebec) and France².

Cultural exchange and the pressure to perform

I am well acquainted with the practise in schools, choirs and amateur orchestras of welcoming visiting musical counterparts from other countries or cities. Everyone involved makes a big effort to make the most of these cultural exchanges. I have also participated at music camps, an experience that allowed me to play with musicians from different regions of our country. Such exchanges are exciting and enriching, both for budding musicians and the professionals who work with them. They become a source of invaluable experience, unforgettable memories and personal pride.

The Eurochestries concept invites a mix of cultural exchange that creates a true music festival – complete with the pressure to perform that is integral in to such an event. The festival I was part of last summer was particularly intense. More than 40 concerts were presented by various ensembles at venues across the

¹ Eurochestries Festival. – URL: <http://www.eurochestries.org/en/index.php> (11.04.2017).

² National Youth Symphony Orchestra of Turkey, under the direction of M. Orhun Orhon; Soria Youth Symphony Orchestra (Spain), under the direction of Borja Quintas; Moscow Youth String Orchestra (Russia), under the direction of M. Vasili Valitov; Laval Youth String Orchestra (Québec), under the direction of Mme Manon Reddy; Ladya Boys Choir, Togliatti (Russia), under the direction of Mme Galina Devyatkina; VIVALini Violin Ensemble, Krasnoïarsk (Russia), under the direction of Mme Elena Voytina; Omega Clarinet Quartet, Rio de Janeiro (Brazil); Young Soloists of France; Michaël Benyumov, guest conductor, Krasnoïarsk (Russia).

large region of Charente-Maritime in south-west France (home of cognac and Pineau). Participants are provided with room and board, and transportation to venues at the Festival's expense; travel costs to and from the event are the musicians' only non-musical responsibility.

Creating a work with a youth orchestra

There was also my role as composer in residence. The theme of this year's festival was "Saint-Exupéry: Hommage autour de son œuvre". In keeping with this theme, festival president Mr. Claude Révolte instructed me to arrive with a symphonic work that would be a musical illustration of the writer's ideas and images. The piece I created in response to this challenge is called "Saint-Exupéry: de cœur, de sable et d'étoiles". It is available on the Internet³.

But my reflections here are mainly about the work and musical perception of young musicians merging their talents and efforts in the performance of a musical creation they have never come across before. Young performers are no different than members of the general public: they are naturally apprehensive of the unknown. And contrary to what one encounters with the preparation of Massenet, Mussorgsky, Strauss and other composers deeply rooted in the collective memory, it is always more difficult to propose a new work. The harmonic, melodic, and even the rhythmic vocabularies can be daunting for many young performers. My creative experiences working with young musicians in schools⁴ served me well at the Eurochestries Festival. Following are a few observations.

Honesty in the work

It seems to me that honesty is the essential quality we are looking for in human interactions. This also applies to proposed compositions. Regardless of the aesthetic, honesty has to be transmitted from the work to the ones performing it.

Commitment

We must also help young artists understand the importance of the creative act in which they are taking part. As performers, they are an essential part of it, and not only to the communication of the new piece; they also have an impact on certain elements of the creative process. Those proposing new works – composers, teachers, conductors – must impart a sense of commitment and a love of new experiences. The goal is to redefine the boundaries of traditional repertory through the pleasure of discovery.

³ Louis Babin. – URL: <http://louisbabin.com/world-premiere-of-saint-exupery-de-coeur-de-sable-et-detoiles/>

⁴ Composer in Residence, FACE School, Montréal, 2010; Creativity & composition workshops, Pointe-de-L'Île School board, Montréal, 2010; Musical creation workshops, St. Dorothy Elementary School, Montréal, 2011.

First performance

A creator should be restrained when confronting the reaction of young musicians during the first performance of a new work. We all know how sometimes young people do not mince words – they are capable of pointed comments that can be hurtful. Often this is a justified reaction while in the process of experiencing a musical situation they are unused to, a situation that will push them beyond their comfort zone. Don't be offended; take it in stride. I've seen the opinions of many young musicians be transformed into a deep and enthusiastic attachment to a music which initially drew negative reactions.

Explaining a work

Rehearsal time is precious. This is true for professionals and tenured professors alike. Little time is available to explain motivations shaping the piece when they were being worked out. The mechanics of composition and observations concerning melodic structures, harmonics and rhythms are put aside due to lack of time. But young performers would benefit from an introduction to this information. It might help them gain a better understanding of the musical reality and thus feel more engaged. This can be accomplished in the form of a brief explanatory document which young musicians can refer to.

The power of today's music

We must never under-estimate the reach of contemporary music across the broad musical landscape. There is a visceral attachment linking our musical psyche to our daily environment. How many times have I witnessed audience members fascinated by a sound effect incorporated into a piece! Of course we want a music that can be rapidly grasped; but there is something to be gained from incorporating modern techniques. Music composed to images is often more avant-garde than pieces young musicians attempt in concert. This is because contemporary music is often a natural support for the image, as we know from the way images in a film transport a viewer as he absorbs a non-conventional music.

An education advocating respect for other cultures and the peoples comprising them points toward the opening of the spirit. It is important that young musicians be able to confront their fear of the unknown by acquiring tools that allow them to decode what may at first seem indecipherable. I believe that today's music offers an opportunity to put into practice mechanisms enabling youth to shape their understanding of the world by immersing them in fragmented musical universes.

Which brings me back to the experience I had last summer. Not only was there the creation of a musical work, but the particular linguistic context of the

Eurochestries setting added another level of challenge. And just as my composition slowly but surely won over their hearts, so were deep friendships forged as the festival progressed – friendships that go beyond language, cultures and yes, even music!

Вишневская Л. А.

Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова

ИНТОНАЦИОННАЯ СПЕЦИФИКА ТРАДИЦИОННОГО ВОКАЛЬНОГО МНОГОГОЛОСИЯ АДЫГОВ, КАРАЧАЕВЦЕВ И БАЛКАРЦЕВ

Сольно-групповое вокальное многоголосие считается, а priori, древней формой песнопений. В фокусе внимания исследователей многоголосия традиционных песнопений адыгов, карачаевцев и балкарцев [см. прим. 1] оказывается ее фактурная и структурная специфика (работы Л. Канчавели, Г. Самоговой, Ш. Шу, Т. Блаевой, А. Рахаева, Б. Ашхотова, Б. Шэуджен, М. Анзаровой и др.). Данная статья посвящена ранее не выдвигавшемуся интонационному аспекту в аргументации гипотезы архаичного происхождения вокального многоголосия адыгов, карачаевцев и балкарцев. Разработанная Э. Алексеевым теория раннефольклорного интонирования вооружает методикой, позволяющей найти и объяснить архаичные признаки звуковысотной организации песнопений. Материалом изучения заявленной проблемы послужили поздние (исторические, героические, плачевные) жанровые пласты традиционного певческого искусства указанных народов.

Песенная традиция адыгов, карачаевцев и балкарцев дает образец ранних форм вокального многоголосия в северокавказском регионе как одном из крупнейших мировых очагов сохранения и трансляции древних пластов музыкальной культуры. Архаичные черты традиционного пения представлены: *бурдонным* типом многоголосия как «более ранним» и сохранившим очаги «былого могущества» в некоторых регионах Восточной Европы [4, с. 232]; *респонсорно-антифонной* и *диафонной* формами ансамблевого пения, «положенными» в основу первых типов многоголосия; *остинатностью* как универсальной структурой «протомногоголосия» разных мировых традиций [5, с. 199]; принципом *комплементарно-контрапунктической* полифонии как одним из признаков организации раннего многоголосия, в котором два яруса, имеющие свой материал и прообраз, вместе

представляют полимелодическое целое, «единую художественную композицию» [3, с. 24].

Указанные закономерности «протомногоголосия» могут быть дополнены характеристикой *мелодического синтаксиса* песенной музыки адыгов, карачаевцев и балкарцев в контексте *раннефольклорных форм интонирования* – характерной черты песнопений разных жанров и исторических эпох. Системно-типологическое значение приобретают следующие структуры раннефольклорного интонирования: *контрастно-регистровое* и *глиссандирующее* пение в условиях ниспадающего контура и мелодекламационного характера напевов; сочетание различных состояний мелодического тона (фиксированный и нефиксированный типы звуковой высотности); мелодическая формула кварты и принцип повторности; «*самотемперирующийся*» звуковысотный контур напевов на основе равновеликих мелодических шагов. Отмеченные структуры сформировали *протоинтонационную* (термин Е. Назайкинского) модель «*патогенного*» (термин А. Ринджера) типа мелодики, основанной на инстинктивно-подсознательном интонировании, обращенной к подражанию природным явлениям или чувственно-эмоциональным состояниям человека [6, с. 314].

Характерной чертой подавляющего большинства песенных примеров обеих этнических традиций становится *ниспадающий контур* солирующего напева, обнаруживающий «патогенный» архетип интонирования. Как и в других ранних культурах, постепенное или резкое смещение вниз обусловлено разговорным языком, речевой интонацией, не требующими «искусственного генерирования мелодической энергии» [там же, с. 316] и поэтому присущими ранним формам интонирования. Естество «падающего напряжения», где начальный звук есть «трамплин, позволяющий проявиться мелодическому тяготению» [там же, с. 317], – родственно античному представлению о «*натуральной*» (термин Е. Герцмана) мелодике как спуске, а не восхождении.

В создании контрастно-регистровой фактуры песнопений решающее значение приобрели тембры голосов певческой группы. Тембр – опережающий и определяющий высотность [1, с. 63] – разводит солирующий и групповой напевы по разным полюсам регистровым полюсам, маркирует пространственное положение мелодики обеих голосовых партий. Темброво-регистровые перепады напевов солиста и бурдона, ниспадающий рельеф солирующей мелодики вскрывают закономерности таких типов раннефольклорного интонирования, как контрастно-регистровое («*альфа-мелодика*») и глиссандирующее («*бета-мелодика*») пение (термины

Э. Алексеева [1]). Одновременно, в каждой из этнических традиций складываются свои особенности воплощения указанных типов интонирования. Так, для адыгских песнопений характерен «террасообразный» (термин Б. Ашхотова) контур образования нисходящей «альфа-мелодики». Это связано с тирадной особенностью распева стиха и приводит к образованию *Treppen*-мелодики (уступчатой, террасообразной) [там же, с. 47]. Контрастно-регистровый тип интонирования карачаевских и балкарских песнопений организован по принципу *Pendel*-мелодики (волновое колебание по типу маятника) [там же] с резким нисхождением в конце мелострофы.

Нисходящее интонирование в контексте глиссандирующей «бета-мелодики» усиливает декламационные черты голосовых партий и в целом характеризует певческую традицию на пересечении разговорной и вокальной форм интонирования [2]. Например, скользящие глиссандо дыхательных «сбросов», междометные «обрывы» нисходящего распева на высотнонеопределенные тоны составляют особенность мелодекламации адыгов. В карачаевской и балкарской традициях нередко возникает интонационная «скакалка» в виде такого пропевания-проговаривания фрагмента стиха, при котором ритмически «мелкие» звуки как бы проскальзывают и нисходящий мелодический оборот воспринимается глиссандо на одном дыхании.

Нисходящий контур напевов, элементы контрастно-регистрового и глиссандирующего интонирования вскрывают проблему *звуковысотного строя* (состояния мелодического тона) в качестве важного аспекта изучения интонационных архетипов солирующего напева. В отличие от группового бурдона, ориентированного на фиксированный звуковысотный строй, декламация солиста совмещает черты высотно фиксированного и нефиксированного типов интонирования. В этом плане наиболее «уязвимыми» выступают интоны секунды и терции, которые варьируются в зависимости от регистрового положения и направления (вверх, вниз) движения напева. Аудиально-слуховой и нотографический анализ песен вскрывает следующие закономерности интонирования указанных интервалов: нижний регистр партии солиста (и партия бурдона) выступает зоной фиксированного строя; средний и особенно высокий регистры – зоной допусков нефиксированной высоты отдельных тонов напева в результате флуктуации; восходящее направление мелодики чаще связано с понижающим интонированием более высокого тона; нисходящее направление мелодики проявляет тенденцию к интонационно-высотному повышению и понижению более низкого тона.

Смещение фиксированных и нефиксированных элементов высотного строя можно отчетливо проследить в мелодике исторических песен разных жанров, в которых отмеченные черты раннефольклорного интонирования не только сохраняются, но и обуславливают специфику традиционной музыки адыгов, карачаевцев и балкарцев. Таковой, прежде всего, предстает вариантная природа второй, третьей, шестой и седьмой ступеней суммарного звукоряда в солирующем напеве многих примеров. Подобное «подвижно-ступеневое» пение оценивается пограничьем собственно архаичных и тональных форм интонирования. В аспекте строя особенно примечательно нейтральное звучание интервалов октавы, квинты и кварты как явных признаков архаичного обертонового интонирования. Данные интервалы координируют горизонталь (мелодика), вертикаль (гармония) и диагональ (полифония) песнопений. Маркируют «темброрегистровую противоположность» (Э. Алексеев) голосовых партий как одно из характерных проявлений протомногоголосия, элементы которого обнаруживают как обрядовые [см. прим. 2], так и плачевные, героические, лирические песнопения в обеих этнических традициях.

В структуре вокального многоголосия адыгов, карачаевцев и балкарцев универсальное значение приобретают *квартовая интонация* и *принцип повторности*. Принцип повторности, отмечаемый исследователями как самый характерный в структуре мелодики северокавказских песнопений, выступает организующим началом в создании временных пропорций архаического типа [1, с. 52–53]. Повторяющиеся ритмические конструкции [там же, с. 54] в чередовании солиста и бурдона воспроизводят характерные черты «*альфа-мелодики*» контрастно-регистрового интонирования; повторение исходных вершин-источников в партиях солиста и бурдона вскрывает один из существенных элементов «*бета-мелодики*» певческого глиссандо; повторение мелодических звеньев, последовательно проводимых «по разным уровням контрастно-регистрового диапазона» [там же, с. 91] и позволяющих «творить выразительную песенную мелодику в полнозвучном диапазоне развитого певческого голоса» [там же, с. 99] – обнаруживает логику высотно дифференцированной «*игрик-мелодики*» (термин Э. Алексеева) [там же, с. 100].

Квартовая модель – принципиальная основа мелодики «на заре истории во всех концах света и противостоящая тональному гармоническому мышлению» [6, с. 316]. Э. Алексеев отмечает, что в становлении ранней мелодики заметна роль 2,5-тонового промежутка, легшего в основу фор-

мирующейся диатоники и пентатоники, одинаково важного в вокальной (сольной, хоровой) и инструментальной музыке [1, с. 113]. Универсализм квартовой интонации проявлен на разных уровнях. Это «независимость довольно далеко отстоящих тонов при их крепкой акустической связи» и сочетание мелодической плавности с гармонической консонантностью [6, с. 3]. Это также удобная интонационная ось, рельефная высотная рамка функционально равнозначных тонов и акустико-физиологическая предпосылка устойчивого, выразительного интонирования [1, с. 113–114]. Подобные качества квартовой попевки реализуют пропорциональность и «самотемперацию» мелодики [там же, с. 119].

Один из первичных квартовых интонационных архетипов – *ангемитонный трихорд*, сложенный из малой терции и большой секунды. Его симметричная структура открыла широкие возможности создания разных вариантов квартовой интонации через «конфигурационную ротацию звуковысотного содержания ... без ущерба квартовому контуру» [6, с. 315]. Сфера влияния трихордной (а также дихордной, тетрахордной) мелодической формулы в объеме «протодиатонической» (термин Э. Алексеева) кварты охватывает, в исследуемых песнях, процесс строфичного формообразования и развертывание мелодий широкого диапазона. Так, закрепление квартовой формулы в инициальном, цезурном, медиальном и финальном разделах мелострофы способствует созданию интонационного алгоритма, не имеющего особых различий в лирике, героике или плаче. Кварта – основная «мера» расширения мелодического диапазона солирующего напева. *Дизъюнктивное* (разделенное секундой) и *конъюнктивное* (на основе общего звука) сцепление квартовых формул приводит к образованию октавы и септимы как наиболее распространенных видов мелодического диапазона в солирующем напеве песен разных жанров. Квартовость пронизывает пространственно-регистровые слои солирующей партии и формирует *принцип сквозного интонирования*, одним из распространенных вариантов которого становится *террасообразно-ступенчатое* нисходящее смещение квартового зачина. Обратимся к примерам, представляющим образцы позднего мелодического стиля в жанре исторической песни [см. прим. 3].

В адыгской (черкесской) песне-плаче (*гъыбзэ*) «Али Бердуков» [см. прим. 4] (*пример № 1*) наблюдаем совокупность звуковысотных архаизмов. Это контрастно-регистровое сопряжение партий; террасообразно-ниспадающий контур солирующего напева; постепенное «оформление» запева (терция – первый такт; кварта – второй такт и квинта – третий такт);

«самотемперация» на основе моноритмического «прорастания» сложившейся в запеве кварто-квинтовой формулы; повторность восходящего квартового и нисходящего малотерцового мотивов – создающих симметричные черты напева и интонационную однородность мелодики солиста.

Аналогичные черты контрастно-регистрового с элементами глиссандо пения и интонационной однородности солирующего напева находим в адыгской (черкесской) *песне-сетовании* «Сармахо» [см. прим. 5] (*пример № 2*). В то же время хотелось бы обратить внимание на иной характер интонирования запевной квартовой формулы: от предыдущего примера отличающейся импульсивно-акцентной «взволнованной» ритмикой и «распетостью» кварты; фиксацией, в недрах кварты, двух малотерцовых интоном *fis-a* и *gis-h*. Подобный интонационно-ритмический контур запева сказывается в последующем развертывании мелодики солиста. Переменный метр, дробно-пунктирная ритмика пропевания стиха, опора на малотерцовое интонирование (на фоне скрыто проявленных кварты и квинты) сообщают напеву сгущенную экспрессию лирики и плача – эмоций, практически не ощущаемых на слух в эпическом характере исполнения «выровненной» и мерно скандирующей каждый слоготон мелодики солиста в первом примере.

Этнически особенными предстают интонационные архаизмы в карачаево-балкарской *песне-плаче* (*кюу*) «Биринчи Эмина́» [см. прим. 6] (*пример № 3*). Здесь контрастно-регистровое сопоставление голосовых партий и нисходящий вектор развертывания напева солиста совмещены с «маятникообразными» завораживающими повторами «педального» бурдона и тирадных мелодических формул солиста. Квартовая «мера» звуковысотных сопряжений тонов напева завуалирована восходящей секстой, квинтовыми распевами и хорошо прослушивается лишь в запевной цезуре: здесь тон *a* определяется в качестве осевой точки зеркально-симметричной квартовой «рамки» напева в объеме малой септимы. Определенная доля изящества присуща интонационно-ритмической орнаментике восходящего зачина и возвратного глиссандо в партии солиста. Интонационно-ритмическое «скольжение» в рамках архаических диапазонов малой терции и большой секунды – объясняемое распевной подачей стиха – становится основной приметой звучания обеих партий, а в мелодике солиста приводит к высотной флуктуации отдельных звуков напева.

Интонационные архетипы – устойчивые признаки музыкального мышления в обеих этнических традициях. Выявляют внежанровую природу ранних мелодических элементов и нерасчленимость интонационно-ритмиче-

ского, звукорядного и функционального векторов ладового выражения песенной музыки. С другой стороны, именно жанровый критерий выступает фактором слухового «осознания» и восприятия интонационных архетипов. Исторически более древние обрядовые, *нартские* или ранние героические песни «излучают» архаику активнее и ярче в связи с бытованием песен, их сакрально-магическим и ритуальным предназначением. Позднейшие жанровые пласты героических, лирических, плачевных, шуточных песен заметно преобразуют смысловое и структурное выражение архаики. Это проявляется в усилении лирического начала и усложнении структуры солирующего напева (его объемный диапазон и масштабный распев), связано с индивидуально-исполнительской певческой трактовкой стиха.

Изучение интонационных архетипов в контексте поздних песенных жанров дает возможность рельефнее представить сходство и отличие раннефольклорных структур в музыке разноречных народов, определить характер взаимосвязи адыгской и карачаево-балкарской певческих культур не по формуле «заимствования», а по формуле «единой архаичной природы».

Примечания

1. Народы восточного региона Северного Кавказа, проживающие в республиках Адыгея, Карачаево-Черкесия и Кабардино-Балкария.
2. Таковыми выступают, к примеру, адыгские (*шапсугские*) песни вызова дождя, карачаево-балкарские свадебные песни.
3. Цель аналитического экскурса – показать значение архаических интоном в поздней певческой традиции XIX – начала XX в. В качестве примеров приведены первые куплеты расшифровок плачевых песен из коллекции автора: адыгской (черкесской) *гъыбзэ* «Али Бердуков» в исполнении Галима Шевхужева (соло) и ансамбля стариков аула Алибердуковский (*ежъу*); адыгской (черкесская версия) *песни-сетования* «Сармахо» в исполнении Керима Кишмахова (соло) и ансамбля стариков аула Хабез (*ежъу*); карачаево-балкарского *кюя* (песни-плача) «*Биринчи Эмина*» («Первая Чума») в исполнении Маджида Ногайлиева (соло) и группы *эжъу* в составе: Борис Халилов, Мустафа Мамчуев, Магомет Хабичев, Шахарби Эбзеев.
4. Имя героя песни.
5. Непереводимое жалобное обращение.
6. Песня повествует о первой эпидемии чумы в Карачае XIX века.

-
1. Алексеев, Э. Е. Раннефольклорное интонирование [Текст] / Э. Е. Алексеев. – Москва : Советский композитор, 1986.
 2. Гилярова, Н. Н. К истории и методике исследования звука в традиционной культуре [Текст] / Н. Н. Гилярова // Звук в традиционной народной культуре. – Москва : МГК им. П. И. Чайковского, 2004. – С. 3–21.

3. Евдокимова, Ю. Учебник полифонии [Текст] / Ю. Евдокимова. – Ч. I. – Москва : Музыка, 2000.
4. Жордания, И. М. К проблеме происхождения гетерофонии в Восточной Европе [Текст] / И. М. Жордания ; пер. А. Н. Соколовой // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – Вып. 4. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2009. – С. 229–236.
5. Жордания, И. М. К теории формирования вокального многоголосия [Текст] / И. М. Жордания ; пер. А. Н. Соколовой // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – Вып. 10. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2008. – С.196–201.
6. Ringer, A. L. Melody // New Grove Dictionary of Musik and Musicians, 2 edition, 2001 // Ринджер, А. Л. Мелодия [Текст] / А. Л. Ринджер // Новый словарь музыки и музыкантов Гроува. – 2-е изд., 2001 : Цит. по кн. : Ментюков, А. П. Очерки истории гармонических стилей [Текст] / А. П. Ментюков. – Ч. II. – Новосибирск, 2008. – С. 310–346.

Пример № 1

АЛИ БЕРДУКОВ

(ЧЕРКЕССКАЯ)

$\text{♩} = 144$

Уи - я - дэ тхъэ-мыш клэри уо А - лий шла - лэ - егъ ад - же - ти уо!

О -

У - зэд - та луэху-хэ - ми и - клэ унэ мы - су - рэ бан-дэм уа укла-кхэ уо

О - О - О - О -

Пример № 2

САРМАХО

(ЧЕРКЕССКАЯ)

$\text{♩} = 60$

1. На - сы - пын - шэу за - ман бза - джэм ды - ха - лхуэ,

Уо -

мы-лхуэ-жы-ныр пшыжь - уэр-кыжь-хэм кхэ - ху-клуэ рэу у - эй, сэр - ма - хуэ!

Уо - Уо - Уо - Уо - Уо - Уо -

Пример № 3

БИРИНЧИ ЭМИНА

(ПЕРВАЯ ЧУМА)

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of staves. The first system has a tempo marking of $\text{♩} = 65$. The key signature has one sharp (F#). The first system of staves contains the following lyrics: "1. О ге - с рай и - ра - ра ой. Ой. Шкен-ты- дан бир кьа-ра-гьа кьы-чыр-ды, О -". The second system of staves contains the lyrics: "а а ой лай о лай о лай, О -". The third system of staves contains the lyrics: "кьа - ра - чай - гьа бир кюз-люк ер - тен ыч - хын - ды, О - и т.д. О -". The score includes various musical notations such as treble and bass clefs, time signatures (3/4, 2/4, 3/4), and dynamic markings.

Гутько О. Л.

Белорусский государственный университет культуры и искусств

КУЛЬТУРА ПОВСЕДНЕВНОСТИ ШКОЛЫ БССР В 80–90-е гг. XX в.: ПРЕДПОСЫЛКИ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Ежедневные проблемы не позволяют нам заметить изменения, которые происходят вокруг с течением времени. В современной белорусской культуре отношение к прошлому людей, которые знают период СССР лишь из книг, и людей, которые тоскуют по тем временам, проявляется через чувство ностальгии, хотя все осознают, что каждая историческая эпоха имеет просчеты и достижения. Культура советской эпохи, ее социальных слоев начинает рассматриваться исследователями как историческая ценность. Примером могут служить исследования Н. Н. Козловой [2], И. В. Утехина [3] и др. Обращение к исследованиям тоски по времени существования СССР, прошедшим событиям, школьному обучению вызывает заинтересованность ученых, занимающихся проблемами семиотики культуры.

Целью данной статьи ставится не только постижение габитуса советской эпохи, в нашем случае, школьной культуры 80–90-х гг. XX века, но и

самопознание, саморефлексия для выявления скрытых структур взаимосвязи формирования приоритетных ценностных ориентаций и жизненных стратегий на основе созданной реальности культуры.

Средняя общеобразовательная школа в идеале предполагает формирование человека, отвечающего социокультурным требованиям времени. Обычно выпускники школ хотят получить те профессии, которые востребованы в данный момент в социокультурном пространстве. Сложно предположить, что понадобится в дальнейшем, поэтому в школе основной акцент в советскую эпоху делался на формирование строгих логических связей в мышлении учеников, а именно на математику, физику, химию, географию. Школа выделяла два противоположных образа учеников в 80–90-е гг. XX в.:

- исполнителей, способных к реализации разнообразных планов, обязательных и точных «трудоголиков»;

- лентяев – творческую «прослойку», разгильдяев, легкомысленно или халатно относящихся к порученным заданиям. Отметим, что такие ученики быстро адаптировались к изменениям и были способны успешно заниматься несколькими делами одновременно.

Не стоит забывать, что молчаливое согласие всегда было одним из основных качеств, формирующих образ человека, как в общеобразовательной средней школе 80–90-х гг., так и в остальных учреждениях и предприятиях.

Обратимся к категории габитуса, предложенной Пьером Бурдьё. В ее значение вкладывалось понимание «системы приобретенных схем, действующих на практике, как категории восприятия и оценивания. Это система диспозиций, порождающая и структурирующая практику агента и его представления» [1]. По мнению П. Бурдьё, «габитус позволяет агенту спонтанно ориентироваться в социальном пространстве и реагировать более или менее адекватно на события и ситуации. Это система прочных приобретенных предрасположенностей, это исходные установки, которые порождают конкретные социальные практики индивидов. Поступки индивидов в неожиданной ситуации определяются характером его социализации» [там же]. Современные исследования Н. Н. Козловой свидетельствуют о формировании двойного стандарта – условия жизнедеятельности не стали основой для однообразного мировоззрения и поведения людей. Можно подчеркнуть, что события жизни способны неодинаково повлиять на будущее людей, находившихся в равных условиях изначально.

Для исследования габитуса и его влияния на последующие события в жизни человека был выбран период 80–90-х гг. XX в. Это время совпадает

с периодом обучения в средней школе ровесников автора. Рассматриваемый период – эпоха перемен, когда происходит официальное крушение СССР и идеологии Коммунистической партии, время, когда продолжают использоваться предыдущие стереотипы поведения и принципы. К ним можно отнести молчаливое согласие и смирение для выгодного положения, где отдается значимое предпочтение материальной составляющей культуры и быта. Система образования сохранила методы обучения советской эпохи, где воспитывался образ человека, которому известны разнообразные вопросы общеобразовательной программы, как естественнонаучных, гуманитарных дисциплин, так и творческого осмысления культуры. Насчитывалось достаточно много в столице БССР и в областных, районных центрах школ с музыкальным уклоном, где чаще всего обучались дети служащих, творческой интеллигенции и руководящей элиты. Обратим внимание, что в это время в школах создаются разнообразные фольклорные музыкальные коллективы, с участием в качестве артистов не только учеников, но и преподавателей. Репертуар включал народные песни и танцы той национальной идентификации, которой придерживался руководитель коллектива – наряду с многочисленными белорусскими ансамблями были еврейские, немецкие и другие.

Нас заинтересовало изучение скрытых структур, которые удерживают систему взаимодействия людей, обучавшихся в одной школе и сохраняющих дружеское общение на протяжении последующих лет. Выявление структуры позволит уточнить систему взаимодействия «личность – личность».

В исследовании применяется метод вживания – рефлексии, погружения в прошлое с использованием феноменологического метода на основе контент-анализа видеозаписей школьных воспоминаний о 80–90-х гг. XX в. Разбор индексальных знаков в выявлении структур повседневности происходил во взаимосвязи отношений людей между собой и к действительности, к предметам и явлениям культуры, важным событиям указанного периода. Особенности использования методов в исследовании культуры повседневности касались проблемы интерпретации, поскольку обладали многозначной трактовкой.

Особенности использования метода вживания в исследовании культуры повседневности заключены в том, что необходимо всегда отождествлять личную позицию исследователя, выделять собственные воспоминания, отношение и чувства к событиям, которые рассказываются интервьюируемыми.

На наш взгляд, эффективный метод исследования габитуса школы в культуре повседневности – это запись воспоминаний свидетелей на видео. Во время проведения беседы, записанной на видео, были заданы вопросы: «Что Вы помните о школьных годах?», «Кем Вы мечтали стать в будущем?». Первое, что вспоминается интервьюируемыми, – это чувство вины. Вины за свои действия, поступки, события, которые доставляют боль и дискомфорт не только в прошлом, но и в настоящем времени. Воспоминания открывают прошедшие события заново, возобновляется статус ценности прошлого в настоящем и подробно рассказывается о чувстве вины, представляющем ценность для человека.

На основе проведенного контент-анализа, посвященного рассмотрению габитуса школы 80–90-х гг. XX в., выявлен один из элементов структуры, который удерживает одноклассников вместе, объединяет их через годы вновь, чтобы встретиться и увидеть друг друга – это чувство вины и желание стать прощенным.

-
1. Габитус (социология) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Габитус_\(социология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Габитус_(социология)) (проверено 14.03.2017).
 2. Козлова, Н. Н. Советские люди. Сцены из истории [Текст] / Н. Н. Козлова. – Москва : «Европа», 2005. – 544 с.
 3. Утехин, И. Очерки коммунального быта [Текст] / И. В. Утехин. – Москва, 2004. – 244 с.

Гришанина-Мошкина О. В.

Челябинский государственный институт культуры

ИНТЕРНЕТ В АСПЕКТЕ ДИСКУССИОННОГО РИТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Современный период постиндустриального общества, в котором происходит формирование высокотехнологической среды человека, неоднозначен и противоречив. Взрывное развитие и конвергенция коммуникационных и информационных технологий позволяют говорить о новых возможностях общества и человека.

Как никогда ранее, в постиндустриальном процессе обновления условий жизни актуализируются вопросы коммуницирования и общения, которые сегодня также все более включаются в контексты разнообразных коммуникационных полей, в том числе и принципиально виртуальных.

Современное общество, в большинстве своем, заинтересовано в формировании личности, владеющей культурой речевого взаимодействия в сложных, проблемных ситуациях, умеющей перевести конфликт в дискуссию, в мирное обсуждение проблемы.

Парадокс в том, что, несмотря на существующую доступность средств и примеров речевого взаимодействия, обуславливающих все перечисленные выше качества личности, в комплекс черт современного человека нередко входят пассивность, инфантильность, конформизм, а недостаточность владения риторически-речевыми технологиями кардинально усиливает возможность негативных последствий этого. Каузальность данной проблемы, на наш, взгляд заключена в следующем: ускоренный и насыщенный событиями темп жизни человека, перегруженность информационного потока медиа, однобокость вещания средств массовой коммуникации, связанная зачастую с агрессией, и многое другое.

В связи с этим одним из первых и важных направлений настоящего исследования является четкое разграничение конструктивных и деструктивных с точки зрения коммуникации проявлений риторических практик Интернета, далее вслед за процессом дифференциации появляется возможность «включить» процесс объединения конструктивных качественных характеристик этих практик, удовлетворяющего наиболее значимым законам конструирования диалогических риторических форм, отвечающих требованиям современной жизни.

В связи с этим в сферу данного исследования входит анализ таких явлений Интернета, как YouTube, онлайн-средства связи.

Прежде чем начать разговор об особенностях дискуссионного риторического процесса в медиакоммуникативном пространстве Интернет, необходимым является понимание предмета исследования. Таким образом, под дискуссионным риторическим процессом понимается речевое взаимодействие, основанное на риторических законах и принципах, онтологической основой которого является дискуссия. Иначе говоря, *дискуссионный риторический процесс* – это полемическая форма взаимодействия, основанная на пересечении позиций участников в форме реплик-суждений в открытой дискуссии и опирающаяся на риторические принципы, нормы и законы и имеющая выраженный культурогенный эффект.

Необходимо подчеркнуть также то, что функционирование Интернета, так или иначе, сосредоточено на коммуникативном аспекте, так как онтологической основой Интернета является коммуникация. Однако коммуни-

кативный процесс предполагает здесь не только классический прием, обработку и передачу информации, но и наиболее существенный процесс межличностного и публичного взаимодействия, общения, обладающий не только глобальной, но и индивидуальной спецификой.

В Интернете предполагается наличие коммуникатора, который существует здесь в качестве виртуального субъекта, и непосредственно коммуниканта, получающего передаваемую информацию. Понятно, что коммуникант в данном случае имеет больше возможностей, нежели в телекоммуникативном акте, так как он в большинстве случаев может послать ответную реакцию, отреагировать. Эта уникальная возможность позволяет коммуниканту развиваться в риторическом плане, изучать и практиковать свои навыки.

Однако парадокс в том, что именно в пространстве Интернета происходит размывание традиционных систем ценностей, в том числе и риторических: упрощение языка, излишнее словообразование, речевая неграмотность. Многие исследователи связывают данный феномен с недостаточным процессом развития культурно-образовательных аспектов, с преобладанием мотивов обращения к интернет-источникам в рекреативно-развлекательных целях.

Изучая проблемы специфики восприятия и интерактивности в интернет-пространстве, обратимся к исследованию в данной области ученого Н. А. Ивовой, которая указывает на то, что Интернет выступает тренингом интерактивности [3, с. 50]. Ведь именно Интернет осуществляет возможность взаимодействия коммуникатора и коммуниканта, вырабатывая при этом целый кластер инструментов интерактивности (форумы, чаты, опросы и пр.). Исследователь отмечает: «Сюда же следует добавить формирование новых качеств у реципиента нового тысячелетия, который не только все больше смотрит и слушает, но и все более видим и слышим другими» [там же].

Следует отметить, что рядом ученых отмечается подразделение видов деятельности в Интернете на две подгруппы: «искусство на Интернете» и «искусство в Интернете». Первое из них предполагает простую коммуникацию, заключающуюся в простом распространении произведений и ценностей, второе же использует в своей деятельности сеть и ее специфику. Это позволяет существовать не только «искусству в Интернете», но и вместе с ним «искусству коммуникации», «искусству интеллекта», «искусству вести разговор», «искусству коллективной интерактивности» и др. [там же].

Не стоит забывать, что Интернет представляет собой некую «вторую реальность» в виртуальном ключе, поэтому он может включать вполне привычные формы повседневной жизни. Н. И. Дворко под виртуальной реальностью понимает «тип» аудиовизуальной реальности [1, с. 59].

В качестве привычного может быть использовано обычное общение в форме диалога или даже дискуссии, которые будут строиться на базе триединства, заключенного в ракурсе виртуальности, интерактивности и гипертекста. Это триединство активно воздействует на процессы восприятия и реагирования, позволяя коммуниканту большую свободу выбора вида усвоения необходимой информации. Приобщение к экранной риторике и ее особенностям может происходить на различных уровнях, как теоретическом, так и практическом.

Исследователь в области философии В. В. Кихтан отмечает: «Новый этап включения медиа в образовательные процессы ознаменовала эпоха Интернета. Сегодня его развитие способствует становлению медиаобразования в сети, которое необходимо рассматривать в контексте глобального образовательного и культурного процесса перехода к информационному обществу» [6, с. 4].

Данное замечание подтверждает возможность исследования экранной риторики в пространстве Интернета и использование ее в качестве реального риторического оптимала в процессе речевого взаимодействия, ведь в большинстве своем Интернет предполагает отказ от вещательной парадигмы и переход к диалоговой схеме общения с аудиторией.

Прежде чем перейти к изучению риторической специфики Интернета, определим те источники информации, из которых необходимо черпать материал, отвечающий по характеру направленности нашему исследованию.

Исследователь в данной области М. В. Талантов указывает несколько основных типов ресурсов Интернета, которые можно использовать в поисковой процедуре: электронная почта, глобальная система конференций, списки рассылки, онлайн-средства коммуникации пользователей, системы поиска людей и организаций, базы данных, системы файловых архивов, гипертекстовые информационные системы, каталоги ресурсов, баннерные системы, активные информационные каналы и пр. [8, с. 1].

Не вникая в техническую и технологическую специфику интернет-вещания, попытаемся проанализировать и изучать лишь онлайн-средства коммуникации пользователей и каталоги ресурсов по необходимой теме, так как именно эти два ресурса можно рассматривать в ракурсе

нашего исследования. Первый из них предполагает обмен информацией между пользователями сети в режиме реального времени. В качестве такого обмена может выступать как печатный диалог в чате или на форуме, так и голосовая и видеосвязь, дискуссия или полилог в режиме онлайн. Второй ресурс представляет собой размещаемые в Сети базы данных с адресами ресурсов и самым разным масштабом накопленной информации и охватом необходимой тематики.

Процесс анализа риторических возможностей интернет-пространства предполагает сужение границ его исследования до некоторых пределов, а именно до пределов YouTube. YouTube, как один из возможных видеопроигрывателей, позволяет воспроизводить различного рода риторический материал, который будет способствовать демонстрации основных норм дискуссионного речевого взаимодействия. Также проанализируем возможности онлайн-, веб-конференций и семинаров для того, чтобы выяснить возможность их участия в риторической практике.

Следует отметить, что целенаправленное игнорирование разного рода чатов, форумов и всевозможных опросов в Интернете оправдано, так как они предполагают не столько устную дискуссию, сколько диалог в письменном виде, а также они перенасыщены обилием «фоновой» информации, в которой практически невозможно удержать собственный маршрут и запас аргументации.

Прежде чем перейти к анализу риторических возможностей YouTube, необходимо понять его основную специфику. YouTube представляет собой интернет-сервис, позволяющий пользователям просматривать видеосюжеты и видеозаписи.

В ракурсе данного исследования необходимым условием является демонстрация образцов и примеров конструктивного дискуссионного риторического процесса. Данная функция может осуществляться при помощи интернет-сервиса YouTube, где возможным является не только просмотр разнообразных проектов, так или иначе отражающих нормы речевого взаимодействия, но также существует возможность приобщения к риторическому коммуникативному акту посредством видеоуроков по теме, документальных фильмов, посвященных риторике и речевому воздействию. Здесь же можно найти большое количество выступлений известных раторов, ораторов, политических и общественных деятелей и многое другое, на основе которых необходимо формулировать всевозможные уровни развития собственных риторических возможностей.

Однако в этом процессе поиска и изучения найденного материала существует опасность столкновения с деструктивной информацией, которая не отвечает нормам и законам дискуссионного риторического взаимодействия, поэтому данный этап работы необходимо осуществлять после изучения достаточной теоретической базы.

В пространстве Интернета такой базой может служить участие в семинарах, курсах, тренингах в режиме онлайн, веб-конференциях, виртуальных классах, посвященных искусству риторики.

В ответ на заданные в поисковике возможные виртуальные виды обучения риторике открываются сайты с различными тематиками и направлениями в этой области, об этом можно судить уже исходя из названий: «Умение общаться с аудиторией», «Риторика для руководителей проектов», «Позитивная риторика», «Школа риторики онлайн», «Ваш репетитор по риторике» и многие другие.

Для данного исследования необходимым является рассмотрение возможностей такой виртуальной связи, ее специфики.

Попытаемся проанализировать функциональные особенности семинаров, курсов, тренингов в режиме онлайн и веб-конференций. Обычно этими терминами характеризуются встречи или презентации в Интернете в режиме реального времени, когда каждый из участников находится у собственного персонального компьютера. Связь же между этими участниками поддерживается сетью Интернет посредством разного рода веб-приложений. Все эти формы виртуального общения используются в процессе дистанционного обучения, что, по мнению различных экспертов в этой области, позволяет повышать эффективность тренингов, способствуют экономии денежных средств, так как нет необходимости в дополнительной аренде помещения, трансферте, организационных моментах и пр.

Необходимо также отметить, что все перечисленные формы сегодня осуществляют различные возможности, некоторые, к примеру, воспроизводят только голос коммуникатора, другие голос и видео, при этом коммуникант может вступать в диалог посредством письменного обращения в чате, а некоторые воспроизводят голос и видео не только коммуникатора, но и коммуниканта, а это уже предполагает взаимодействие сторон не только в форме диалога, но и дискуссии.

Можно сказать, что данная технология позволяет проводить открытые дискуссии, всевозможные конференции с участниками из различных обла-

стей и сфер жизни, обсуждать проблемные ситуации в науке, политике, экономике, искать наиболее выгодные пути решения совместно.

Таким образом, общение в режиме онлайн является чрезвычайно удобным и многофункциональным инструментом для проведения целого ряда мероприятий: учебных консультаций и семинаров, деловых переговоров, научных конференций и форумов.

Исходя из вышесказанного, необходимо заключить, что данная форма медиакультуры позволяет не просто демонстрировать образцы и примеры дискуссионного риторического взаимодействия, а также изучать их особенности, но и практиковаться в овладении основными нормами и законами искусства риторики, вступать в открытые дискуссии, обсуждения, аргументируя и отстаивая свою позицию и видение.

Таким образом, исследование дискуссионного риторического процесса посредством такой формы, как Интернет, представляется возможным. Интернет выступает здесь в качестве практической основы, позволяющей практиковать риторические навыки риторического дискуссионного взаимодействия. В связи с этим дискуссионный риторический процесс можно также охарактеризовать как стратегический ресурс культурного самостроения человека.

-
1. Дворко, Н. И. Режиссура мультимедиа: генезис, специфика, эстетические принципы [Текст] : дис. ... д-ра искусствоведения / Н. И. Дворко. – Санкт-Петербург, 2004. – 33 с.
 2. Елинер, И. Г. Развитие мультимедийной культуры информационного общества [Текст] : автореф. дис. ... д-ра культурологии / И. Г. Елинер. – Санкт-Петербург : СПбГУКИ, 2010. – 23 с.
 3. Ивова, Н. А. От массовой грамотности к планетарному мышлению [Текст] / Н. А. Иванова // Урал. – 2005. – № 6. – С. 250–252.
 4. Интернет и российское общество [Текст] / под ред. И. Семенова. – Москва : Гендальф, 2002. – 279 с.
 5. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс. – Москва, 2000. – 606 с.
 6. Кихтан, В. В. Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В. В. Кихтан. – Москва, 2011. – 44 с.
 7. Яременко, И. А. Педагогизация влияния электронных СМИ на социальную активность личности [Текст] / И. А. Яременко. – Магнитогорск, 2001. – 113 с.
 8. Талантов, М. В. Профессиональный поиск в Интернете: полнота, достоверность, скорость [Электронный ресурс] // КомпьютерПресс. – 1999. – № 7. – Режим доступа: http://citforum.ru/search/prof_search01.shtml (проверено 15.09.2017).

Дазас Жан-Мари
Франция, г. Ланклуатр

ФЕСТИВАЛЬ «РОЗА ВЕТРОВ» В ДЕПАРТАМЕНТЕ ВЬЕННА

В течение десяти лет фестиваль «Роза ветров» проходит во Франции в регионе Вьенна, Новая Аквитания.

Целей у мероприятия несколько.

Безусловно, фестиваль способствует встрече молодых творцов со всего мира в области инструментальной музыки, вокального искусства и хореографии – в рамках каждой категории в трех направлениях: классическом, традиционном и современном.

Мы можем многому научиться друг у друга, особенно во Франции, бережно сохраняющей традиции на основе современных исследований. В частности, например, в традиционных танцах интерпретируются танцы эпохи Средневековья и Возрождения.

Фестиваль «Роза ветров» также способствует международной коммуникации и обсуждению актуальных тем.

На протяжении многих лет мы сумели накопить уникальный опыт, позволяющий познакомиться с молодыми музыкантами, помочь им увидеть друг друга и понять собственные сходства и различия. Анкеты, которые заполняются на двух языках, французском и русском, позволили сравнить наши культуры, наши особенности и интересы. В процессе знакомства царит дух взаимопомощи (например, при заполнении анкет кириллицей, совершенно неизвестной французам). С помощью этого действия между участниками рождаются связи.

Поставленные и исполненные совместно концертные номера способствовали формированию общности культур и языковой практике.

В рамках фестиваля мы организовывали симпозиум на тему инвалидности и музыки с участием директоров консерваторий, школ, педагогов, а также чиновников. В ходе работы симпозиума мы обсудили существующие в этой области проблемы. Особенно ценным было то, что участники свободно говорили о том, что их волнует, и то, что в работе симпозиума приняли участие педагоги со всей России, от запада до востока (Иркутск, Новосибирск, Алтай... и, конечно, Москва).

На очередном фестивале мы решили рассмотреть и сравнить образовательные системы наших стран (были представлены Россия, Китай и Франция): методики оценивания, учебные циклы, особенности образовательных

организаций различных уровней: начальное, среднее, профессиональное и высшее образование, время обучения, дипломы и мотивация преподавателей и их статус.

В заключение: получается, что фестиваль «Роза ветров» является носителем ценностей, необходимых для развития личности и полноценного взросления. Кроме того, фестиваль стал средством распространения мировых культур, что очень ценно; это место культурного обмена и сохранения общих для любого гражданина мира ценностей.

Зерна прорастают, дают великолепные растения, которые предложат плоды надежды, терпимости, братства, уважения и любви к другим людям и к планете и, главное, отказ от любой формы дискриминации. Без сомнения, фестиваль «Роза ветров» способствует всеобщему миру.

FESTIVAL ROZA VETROV EN VIENNE

Depuis une dizaine d'années le festival Roza Vetrov se déroule en France et plus particulièrement à Lencloître dans le département de la Vienne dans la région Nouvelle Aquitaine en partenariat avec le Conservatoire à Rayonnement intercommunal de Lencloître.

Les objectifs poursuivies sont multiples

C'est bien sûr de favoriser la rencontre entre des jeunes artistes du monde dans des disciplines comme la musique instrumentale, vocale et chorégraphique mais également à l'intérieur de chacune de ses catégories dans trois domaines que sont l'expression classique, traditionnelles et moderne.

Nous avons beaucoup à apprendre les uns des autres et très particulièrement en France dans l'apport de la "tradition" dans les études de notre époque. Notamment dans les danses traditionnelles pour mieux percevoir, entre autre, l'interprétation par exemple des suites de danses du moyen âge et de la renaissance. Terreau des symphonies et concerti qui suivront.

Mais le festival Roza Vetrov a été aussi l'occasion d'aborder des sujets plus internationaux également.

Nous avons élaboré au fil des années des temps de rencontres entre les jeunes musiciens pour qu'ils apprennent à découvrir et comprendre leurs différences. Des questionnaires rédigés dans les deux langues Français et Russe ont permis de comparer nos deux cultures, nos spécificités et les centres d'intérêts. Dans un esprit d'entraide et plus particulièrement dans l'écriture (avec le cyrillique complètement inconnu pour les français). Des liens se sont créés entre les participants grâce à cette action.

Les chants communs que nous avons travaillés et présentés en concert ont favorisé la communion des cultures par réciprocité de prononciation des langues.

Nous avons organisé un colloque sur le thème le *handicap et la musique* pendant tout une matinée réunissant les directeurs de conservatoires, écoles, des pédagogues, également des élus (Maires, Vice-président du conseil départemental).

Nous avons comparé l'avancée de la prise en compte du handicap dans nos structures, que ce soit l'empêchement physique, ou mental ou même encore toutes les formes de "dys".

Ce colloque a été animé par la classe de "publique empêché" (nom donné en France) du Conservatoire à Rayonnement départemental de Châtellerault et de son professeur spécialisé.

Ce colloque a été particulièrement apprécié de part la liberté de parole laissée aux intervenants et la présence de pédagogues qui venaient de toute la Russie, de l'ouest jusqu'à l'Est (Irkoutsk, Novossibirsk- l'Altaï... bien sûr Moscou et la France).

Nous avons, une autre année, choisi d'aborder et de comparer les modes d'enseignements dans nos pays respectifs (étaient présents La Russie, la Chine et la France).

La prise en compte du temps de l'enfant, des cycles, des organisations scolaires: élémentaire, secondaire, et des lycées et bien sûr des universités.

Les temps d'enseignements, les diplômes et les différentes rémunérations des professeurs et leurs statuts.

En conclusion:

Il en résulte que les festivals Roza Vetrov sont porteurs des valeurs nécessaires à la construction de l'individu et plus particulièrement de l'adulte en devenir.

Qu'outre d'être des moyens de diffusion de la culture du monde, ce sont des lieux, des moments d'échanges.

Que les valeurs artistiques qui nous animent, étayent le socle commun de tout citoyen du monde.

Les grains germent, donnent de magnifiques plantes, qui offriront les fruits de l'espoir, de la tolérance, du respect, de la fraternité, de l'amour des autres et des choses, du respect de la planète et surtout du rejet de toute forme de discrimination. Sans aucun doute les festivals Roza Vetrov contribuent à la paix universelle.

ФОЛЬКЛОРНАЯ МЕТАФОРА КАК НОСИТЕЛЬ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И НАЦИОНАЛЬНОГО ВЗГЛЯДА НА МИР

Жизнь с опорой на ценности традиционной культуры всегда является условием стабильности общества в целом. Во все эпохи, оберегая и взращивая новое поколение, воспитатели обращались к материнскому фольклору (пестушкам, потешкам, колыбельным песням, сказкам), паремиям (загадкам, пословицам, поговоркам), а также – былинам, историческим песням, духовным стихам. Метафора, языковая и художественная, участвовала в создании текстов обрядовой свадебной, похоронной, рекрутской поэзии (величальных, корильных, свадебных песен, причитаний и др.) и собственно детского фольклора (перевертышей, поддевок, дразнилок, словесных игр, каверзных вопросов, каламбуров, считалок, страшилок, анти-страшилок и др.). Эти произведения от младенческого возраста до старости внушали традиционные представления о добре и зле, нормах нравственных и житейских, частного и глобального характера.

Метафора как средство описания действительности присутствует в фольклорных текстах. С помощью имманентной оценки, содержащейся в метафоре, происходит закрепление традиционных норм и трансляция их новым поколениям. Стиль фольклора вобрал в себя такие константы мышления, которые, называя предметы, явления, понятия, их действия, признаки и прочее, определяют отношение к действительности. Эта функция метафоры является одной из существенных, что и определяет ее специфику национального русского восприятия мира. «Переносные смыслы необходимы языку для отражения сходства между предметами, как снятие условности наименования, как реконструкция образности прямого значения, как набор готовых предикативных смыслов, как образец, эталон, модель для создания новых и новых образов» [6, с. 9]. Таким образом, метафора соединяет в себе как первое впечатление от именуемого явления, так и возникающие позже ассоциации.

Анализируя свойства метафоры в эпосе, Ф. М. Селиванов выделяет три основных вида художественного тропа, обращая внимание на то, что олицетворение и овеществление есть результат древнего мифологического взгляда на мир. Наиболее характерный вид – метафора-олицетворение, ко-

гда неодушевленные предметы наделяются свойствами живого существа, очеловечиваются (*Затонула тут мать сыра земля...*). Второй вид метафоры – овеществляющая: на понятие, не обладающее вещественной значимостью, переносятся признаки физических тел – вес, объем, прочность (*заповедь великая, дума крепкая, вера тяжелая, слово гладкое; Он привозит было весточку нерадостну*). Третий вид: действия и состояния людей изображаются с помощью их же других действий и состояний: *Я бы съездила по твоей шее белой своей саблей острою; Он очистил тут Чернигов-град*. «Природные» метафоры, составляющие последний вид, распадаются на две группы. В одной из них действия и состояния человека, частей его тела, группы людей приобретают качества процессов, происходящих в природе (*Загорелся тут почестен пир; У Ставра сердечко порастаяло*). Другая группа этого вида – эмоционально-оценочные метафоры, образуемые перенесением на человека признаков представителей животного мира, их достоинств или пороков». В качестве примеров разъясняется внутренняя форма фраз: *ясен сокол, кура подсленая* [5, с. 222–223].

В тексте свадебной песни закрепляется позитивная оценка супружества с помощью тех же метафор.

Мимо сада зеленого,
Радость, радость,
Мимо сада зеленого,
Душа ль мой.
Ясный сокол пролетает.
Радость, радость,
Ясный сокол пролетает
Душа ль мой.
Про зезюлюшку пытается
Радость, радость,
Про зезюлюшку пытается,
Душа ль мой [4, с. 39, № 50].

В фольклорной метафоре особенно емко представлены языковые константы, менталитет народа. В известном смысле язык мыслит за нас, предлагая сформировавшуюся грамматическую систему языка и экспрессивные речевые средства, которые содержат оценку явления и влияют тем самым на поведение всего народа.

Собственно детский фольклор, включающий считалки, скороговорки, дразнилки, страшилки, подвижные детские игры и др., также вырос на традиционной основе. Стиль фольклора взрослых для детей, так и соб-

ственно детского фольклора определялся традиционным видением мира, близким детскому восприятию.

В детской дразнилке перенос совершается по действию: как молоко из подойника льется, так и у плаксы Олексы льются слезы.

Плакса Олекса,
Удой молочка
Из подойничка [2, с. 281].

Материнский фольклор, знакомя ребенка с миром, открывал ему как физические формы (тела, предметов быта, дома, окрестностей), так и нравственные нормы и принципы жизни: послушание старшим, трудолюбие, скромность, храбрость, верность Родине и традициям народа. Например, колыбельные песни давали прямую установку на всю жизнь, указывая на ее основные этапы.

Бай, побаюшки,
Спи-тко, теплая сугрева,
Отцу-матери замена;
Вырастешь большой –
Будешь хороший да баской,
Станешь в людюшки ходить,
Станешь денежки носить,
Станешь работку работать,
Станешь пашенку пахать [2, с. 40].

Спи, пока забот не знаешь,
Баюшки баю.
Когда будешь бы больша,
Все узнаешь ты тогда,
Баюшки баю.
Нынче Господу молись,
Уму-разуму учись,
Баюшки баю.
В церковь Божию ходи
И со всеми мир веди,
Баюшки баю.
Почитай отца и мать,
Ближних бойся осуждать.
Баюшки баю [2, с. 61].

Не только прямым указанием определялась жизненная стезя человека. Метафора как устойчивая форма мышления и один из первых способов освоения действительности широко распространена в фольклоре, но не все фольклорные жанры в одинаковой степени используют метафору, и метафора разных фольклорных жанров может нести свою специфическую функцию. В пестушках метафора расшифровывает части тела ребенка, используя перенос по действию предмета.

Вдоль – растушки,
Поперек – толстушки,
Ручки – бобушки,
Ножки – бегушки,
Глазки – смотрушки,
Роток – говорок [2, с. 103].

Традиционные волшебные сказки, сказки о животных, безусловно, закладывали основы нравственности, когда рассказывали о результатах непослушания. Детские игры их сюжеты и установки были связаны с возрастной психологией. Потешка рассказывает о «молодом груздке» – ребенке.

Скок, скок, скок!
Молодой груздок
По водичку пошел –
Молодичку нашел [2, с. 110].

Пословицы же и поговорки утверждали проверенную веками мудрость народную. Метафора, влияя на оценку и объяснение конкретного предмета, явления, действия, становится скрытым регулятором поведения. Например, загадка о шубе на гвозде: «Не грешна, а повешана» [3, с. 407] – основана на переносе действия, с помощью которого наказывают человека за преступления, на вещь. Утверждается нравственная норма наказания за грехи. Даже в загадке о простом чугушке храбрость и самоотверженность преподносится как норма жизни [1]. Загадка о самоваре: «Кто при царе в шапке сидит?» [3, с. 407] – основана на уважении властей, что является также традиционной нравственной ценностью.

Ведущий признак в определении или наименовании предмета, явления, действия и прочее одновременно оценивает и интерпретирует именуемый объект, традиционно внушая именно этот, а не другой смысл. При этом выделенные признаки дают объективную информацию о соответствующем предмете и явлении, а также указывают на точку зрения говорящего. Мотивирующей основой слова являются национальные, не только языковые факты, но и исторические, отражающие специфику времени и места их формирования. Для нас важно подчеркнуть стратегическое значение фольклорной метафоры как носителя ценностей традиционной культуры и национального взгляда на мир. Если уходит традиционная общенародная метафора, уходит и соответствующая ей традиционная характеристика и оценка номинируемого явления. Все это может приводить к разрыву связей поколений, исторической необъективности со всеми вытекающими последствиями.

1. Злобина, Н. Ф. Реализация этической функции метафоры в русском фольклоре (на примере загадок) [Текст] / Н. Ф. Злобина // Мировая словесность для детей и о детях. – Москва, 2015. – С. 127–130.
2. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Вып. I. Младенчество. Детство [Текст] / сост., подгот. текстов, вступит. статья и коммент. В. П. Аникин. – Москва : Худож. лит., 1991. – 589 с.

3. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Вып. II. Детство. Отрочество [Текст] / сост., подгот. текстов, вступит. статья и коммент. В. П. Аникин. – Москва : Худож. лит., 1994. – 525 с.
4. Старинная севская свадьба [Текст]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 180 с.
5. Селиванов, Ф. М. Поэтика былин в историко-филологическом освещении [Текст] / Ф. М. Селиванов. – Москва : Круг, 2009. – 312 с.
6. Харченко, В. К. Функции метафоры [Текст] / В. К. Харченко. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1992. – 87 с.

Зуева Т. В.

*Методический кабинет дошкольного образования,
г. Костанай, Республика Казахстан*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Влиянию семейного воспитания на формирование личности ребенка посвящено большое количество трудов в различных областях гуманитарного познания. Каждая научная область: психоанализ и психология, педагогика, социология – рассматривает этот вопрос с точки зрения предмета своей науки. Таким образом, раскрываются многие грани процессов социализации ребенка и роли в них семьи. Однако контекстные факторы, в которых формируется культурный фон семьи, рассмотрены недостаточно. В нашей работе мы сделаем попытку проанализировать влияние на социализацию подростков таких контекстных факторов, как исторические события, наложившие отпечаток на семейную историю жителей Костанайской области Казахстана, и поликультурность среды, которая сформировалась вследствие этих исторических событий.

Индикатором влияния обозначенных контекстных факторов стали творческие материалы участников областного конкурса «Моя семья в истории моей страны». Конкурс состоялся в сентябре 2016 года. Его организаторами стали Общественный фонд «Научно-образовательный центр Synergy» при содействии методического кабинета воспитательной работы и социализации личности Регионального научно-практического центра «Костанайдарыны» Управления образования Костанайской области. Финансирование осуществлялось в рамках государственного социального заказа Управления внутренней политики Костанайской области.

Ключевой понятийной связкой нашего исследования является социализация подростков. Понятие и процессы социализации личности постоянно находятся в фокусе исследователей гуманитарно-научного направления, что обуславливается динамикой изменений социально-культурной среды, личности человека и взаимоотношений между ними. Содержание понятийного аппарата, связанного с различными аспектами социализации личности, многообразно, охватывает широкий спектр социально-психологических и педагогических аспектов. В своем исследовании мы опираемся на понятия научной школы Р. А. Литвак, которая определяет, что социализация представляет собой «многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности, выступающий как общественная категория с конкретно заданным результатом... Процесс социализации направлен на установление взаимоотношений с людьми, на познание мира и себя» [1, с. 280–281].

Психологически процесс социализации опирается на установку, которая определяется как реальное психическое состояние человека, выражающее его готовность к определенному поведению, определенным формам реагирования. Исследователи установки (Д. Узнадзе, Р. Лапьер, М. Рокич, М. Фишбейнам, В. Томас, Ф. Знанецкий и др.) выделяют когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий (конативный) компоненты [2]. Социальные установки на взаимоотношения формируются в подростковом возрасте, а их основа закладывается в семье, опираясь на скрипты (сценарии), формируемые под влиянием родителей и прародителей (бабушки, дедушки). Рассказы о героях семьи, участии членов семьи в тех или иных исторических событиях, семейные традиции, личный пример агентов социализации (старших членов семьи), культурная и эмоциональная атмосфера семьи – все это является факторами, формирующими компоненты установок подростка.

Одним из условий формирования социальных установок подростка выступает культурно-исторический контекст семейного воспитания. Его культурный компонент составляют уровень образования, духовно-нравственные ценности, профессия родителей/прародителей и т. д. Исторический компонент представлен в социально-культурном опыте старшего поколения, передаваемого детям и внукам.

Исторический контекст формирования социально-культурного пространства и, соответственно, семейного воспитания в Костанайской области Республики Казахстан составляют такие события, как реформа кре-

постного права в России, ссылка политических активистов во второй половине XIX в., раскулачивание в годы сталинских репрессий, эвакуация промышленности, переселение немцев и народов Кавказа в годы Великой Отечественной войны, Целинная эпопея и другие исторические события. Они повлияли на переселение представителей разных этнических групп, которое стало ключевым фактором формирования поликультурной среды. На территории области проживает более ста национальностей и народностей. Национальный состав представляют численность казахов – 39,71 %, русских – 41,6 %, украинцев – 8,6 %, немцев – 3,2 %, других национальностей – 6,9 % [3].

Таким образом, опираясь на научное обоснование механизмов социализации подростков и учитывая региональный культурно-исторический контекст, нами было составлено Положение об областном конкурсе «Моя семья в истории моей страны», где условием выполнения работы была обозначена совместная деятельность детей и взрослых членов семьи. Награждение включало в себя ценные призы, сертификаты участников, дипломы победителей и благодарственные письма родителям.

Конкурс вызвал широкий резонанс, было представлено 125 материалов: 55 конкурсных работ представлены в номинации «Лучшее эссе», 47 – в номинации «Лучшее авторское стихотворение», 23 – в номинации «Лучший фотоколлаж». Анализ заявок свидетельствует о том, что 90 % работ были выполнены в соавторстве и сотворчестве с родителями, бабушками и другими членами семей, 10 % – с педагогами школ. Отмечен широкий спектр взрослых участников по социально-профессиональной принадлежности: это семьи педагогов, медицинских работников, представителей рабочих профессий, государственных служащих, бизнеса, пенсионеров и др.

Важно, что в продуктах творчества дети соотносят роль семьи в истории Казахстана с трудовыми династиями, участием старшего поколения в событиях Великой Отечественной войны, целинной эпопеей, такими общечеловеческими и общенациональными ценностями, как многонациональность и поликультурность, мир и согласие.

Особое значение имеет рефлексивная часть работ, отражающая установки подростков на важность труда и выбора профессии как источника общественного блага и роль семьи для ребенка. Ниже приведем выдержки из некоторых работ:

«...Вдохновляясь блистательным примером своих родных, для которых добро к другим и любовь к Родине так же естественны, как воздух и

вода для любого человека, я захотел внести свою лепту в нашу династию врачей, чтобы каждый день помогать людям, как мои родители, как бабушка и дедушка. Ведь каждый из нас может ежедневным трудом делать добро в малом, верить и надеяться на то, что его деятельность будет полезна обществу, народу, Родине...» (Ковалев Александр).

«...Задаваясь вопросом, что внесла моя семья в историю страны, я горжусь, что мои предки в трудные минуты для Отечества были вместе со своей Родиной, своим народом.

Мои родители также ежедневно вносят свой вклад в развитие страны. Папа и мама – военнослужащие. Их профессия приносит пользу людям, способствует укреплению нашего общества и государства. Их пример заставляет меня хорошо учиться, чтобы стать полезным гражданином для своей страны. Ведь с повседневного, пусть и небольшого, вклада каждого гражданина и создается история всей страны, всего государства!» (Ситдикова Альсина).

«...Я люблю свою Родину. Казахстан – многонациональное государство. И в нашей семье, как в капле моря, отразилась многонациональность нашей страны. Папа мой – азербайджанец и мама азербайджанка, но дедушки, бабушки, прадедушки, прабабушки и другие родственники у нас – десяти национальностей! Это – цахур, русский, латыш, украинец, поляк, румын, армянин, казах, молдаванин, болгарин, белорус, башкир и т. д. Уважать старших, почитать историю и традиции семьи – так меня воспитывали с детства. Для меня семья – это самое большое сокровище, так как близкие люди всегда поддержат и поймут тебя» (Шабанова Эльвина).

Творческие работы показали, насколько существенным является влияние культурно-исторического контекста семейного воспитания на социализацию подростков, что следует учитывать при подборе педагогического инструментария в организации взаимодействия с семьей.

-
1. Научная школа Р. А. Литвак: в поисках новых подходов к воспитанию [Текст] / ред.-сост. Е. В. Креницына, Н. А. Жернокова ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2012. – 295 с.
 2. Понятие установки, ее структура и функции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/socio-lichnost.html?id=28> (проверено 11.04.2017).
 3. Сведения о Костанайской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://investinkostanay.kz/ru/about-region/48/> (проверено 11.04.2017).

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ АНИМАЦИИ: НОВОЕ ИСКУССТВО В НОВОМ ГОСУДАРСТВЕ

Культура нашего времени является результатом развития культуры всего человечества в целом с начала его появления и до наших дней. Каждый культурно-исторический этап нес в себе свои уникальные особенности, и это естественным образом повлияло на ее развитие.

В медиакультуре, понимаемой современными специалистами как культура среды, в которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды, этот процесс можно также проследить и как ее поэтапное развитие, и как влияние уникальных культурных особенностей сложившихся исторически [3, с. 14].

В анимационном фильме, как и в любом другом аудиовизуальном произведении, будь то фильм, спектакль, театрализованное действо, мировоззрение и система ценностей оказывают формирующее влияние на представленные в них художественные образы. Именно в этих образах проявляется отношения человека как представителя данной культуры к описываемому им предмету или явлению, его ценностные ориентировки и представление о действительности [5, с. 335].

Система ценностей затрагивает самые различные аспекты общественной жизни человека. Она взаимодействует, прежде всего, с историческим процессом, включающим особенность идеологии государства, его внешнюю и внутреннюю политику и социальный заказ. Также стоит отметить, что в любой системе ценностей существует неизменная монолитная основа, состоящая из народных традиций и общечеловеческих ценностей, таких как семья и детство [4, с. 59]. Все это имеет отражение в культуре любого государства.

Стоит отметить, что уровень ответственности за процесс социализации личности у анимации намного выше, чем у других продуктов медиакультуры, так как мультипликационный фильм является наиболее органичным для восприятия детей видом экранных зрелищ [1, с. 200]. Поэтому сущность социальных процессов медийных произведений заключается не только в нормативной, но и в воспитательной функции [3, с. 11].

Советская мультипликация была направлена на поддержание системы ценностей данного исторического периода, что выражалось в трактовке

сюжетов. Центральными для нас становятся вопросы: какие ценностные аспекты считались приоритетными у советских мультипликаторов и какими приемами эти аспекты были реализованы в мультипликационных фильмах.

У истоков отечественной мультипликации стоит В. А. Старевич. В 1912 году впервые в России в прокат выходит отечественный мультипликационный фильм «Прекрасная Люканида», выполненный в технике кукольной анимации [6, с. 85]. По своей природе кино, а вместе с ним и мультипликация являются продолжением ярмарочных традиций. Явившись на свет как балаганное зрелище, кино переняло и многие его особенности: зрелищность, аттракционность, мотивы лубочных сказок. В героях мультфильма Старевича также прослеживаются это влияние. Не случайно героями мультфильмов становятся насекомые. К примеру, представление дрессированной блохи являлось классическим аттракционом всех праздников и ярмарок России и зарубежья. Дрессировщики блох заставляли их танцевать, сражаться на дуэли и ходить маршем. Соответственно, публика была готова поверить в реальность происходящего на экране.

После революции 1917 года задачей новой советской власти было создание нового государства. Коммунизм и вместе с ним социализм, как высшая форма коммунизма, предполагали, прежде всего, ценность коллектива и его основополагающую роль в порядке нового государства [2, с. 320]. Чтобы продвигать свою новую идеологию, коммунисты взяли на вооружение сферу культуры и, прежде всего, такое массовое зрелище, как кино. В 1924 году на XIII съезде РКП(б) И. В. Сталин заявил, что «кино есть величайшее средство массовой агитации. Задача – взять это в свои руки».

Мультипликация того времени шла вслед за кинематографом – нарисованные персонажи должны были нести идею, соответствующую государственной идеологии. Первоочередной целью было сформировать у нового советского человека представление о «враге народа». Этой задаче отвечают такие мультфильмы, как «Советские игрушки» (реж. Д. Ветров, 1924 г.), где в нелюбимом виде показывают буржуев и духовников с их противоречащим рабочему человеку и крестьянину образом жизни. А после разоблачения их вешают на новогоднюю елку, символизирующую СССР (по аналогии «новый год – новая жизнь – новое государство»), а во главе в виде звезды стоят рабочий и крестьянин. Также враг народа визуализируется в образе толстого капиталиста в цилиндре и с сигарой в зубах. Таких персонажей мы видим в мультфильмах «Межпланетная революция» (1924 г.), «Китай в огне» (реж. З. Комисаренко, Ю. Меркулов, Н. Ходатаев,

1925 г.), «Блэк энд Уайт» (реж. И. Иванов-Вано, 1932 г.). Также в этих лентах четко прослеживается мысль о победе пролетариата и построении коммунизма за пределами страны Советов. Так, в «Межпланетной революции» красный воин, победив всех буржуев на земле, улетает и на другие планеты, где свержает класс эксплуататоров. Трехчастный получасовой мультипликационный фильм «Китай в огне» создан как политический лозунг поддержки революции в Китае 1925–1927 годов, а также как художественный отклик подписания советско-китайского договора в 1924 году.

К концу 1930-х годов мы наблюдаем такое явление, как «вестернизация анимации». И здесь наблюдается некоторое противоречие. С одной стороны, культурная политика вступает в конфронтацию с «капиталистическим окружением» и по-прежнему продолжает курс на «построение социализма в отдельно взятой стране». Перед мультипликаторами встала задача полностью обеспечить советского зрителя анимационной продукцией отечественного производства [2, с. 358]. С другой же стороны, решением правительства стало создание собственной киноиндустрии, в которой мультипликационные фильмы создавались по западной модели, подобно конвейерному производству. И такой переход к новому типу студийной системы обернулся прекращением поисков собственной художественной выразительности (в воплощении образов, в изложении сюжета, в художественных приемах и т. д.) и привел к смене эстетической концепции [2, с. 360]. Все это обернулось временной утратой уникальности и своеобразия советской анимации, породило шаблонность и однообразность. В мультипликационном фильме режиссера Иванова-Вано «Котофей Котопфеевич» (1937 г.) русская народная сказка нарисована в стиле диснеевской анимации, а главный герой Котофей Котопфеевич исполнен как прототип диснеевского персонажа Микки Мауса.

Следующий этап в развитии советской анимации соотносится с Великой Отечественной войной 1941–1945 годов. К немногочисленным мультипликационным фильмам периода войны можно отнести агитационные фильмы, призывающие к защите Родины и визуализирующие врага в предельно карикатурных образах. Так, в серии мультфильмов «Журнал политсатиры № 2» и «Киноцирк» в гротескно-фарсовых образах представлен Гитлер и собирательный образ фашиста.

Переход от войны к миру создал благоприятное влияние для развития мультипликации. На экраны выходит огромное количество экранизаций сказок для детей. Этому, безусловно, способствовала работа по созданию

поточкового выпуска анимационных лент. Многие мультфильмы были сняты «эклерным» способом анимации, при котором герои списывались с живых людей, что придавало движениям персонажей максимальную реалистичность. Также важнейшим моментом для отечественной анимации явился тот факт, что мультипликаторы перестали воспроизводить художественный стиль и технику анимации студии Диснея. Было решено приступить к созданию отечественных героев, взятых из богатого русского фольклора [1, с. 104]

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что к началу 1950-х годов советская мультипликация не только становится отдельной отраслью кинопроизводства, но и окончательно обретает собственные черты в воплощении художественных образов, приемов и тематики, сформировав свой уникальный стиль. За время ее становления основной задачей, стоящей перед мультипликаторами, явилось воспитание ребенка, его социализация как члена общества, формирование в нем общечеловеческих ценностей и основных представлений о добре и зле, о семье, обо всем том, что должен знать настоящий гражданин нового государства.

-
1. Асенин, С. В. Волшебники экрана: Эстетические проблемы современной мультипликации [Текст] / С. В. Асенин. – Москва : Искусство, 1974. – 289 с.
 2. История русской культуры IX–XX вв. [Текст] : пособие для вузов / В. С. Шульгин, Л. В. Кошман, Е. К. Сысоева, М. Р. Зезина ; под ред. Л. В. Кошман. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2004. – 480 с.
 3. Кириллова, Н. Б. Аудиовизуальные искусства и экранные формы творчества [Электронный ресурс] / Н. Б. Кириллова. – Москва : Академ. проект, 2016. – 157 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60126> (проверено 11.04.2017).
 4. Пивоев, В. М. Философия культуры [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов / В. М. Пивоев. – Москва : Академ. Проект ; Гаудеамус, 2010. – 432 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60098> (проверено 11.04.2017).
 5. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов [Текст] : учеб. пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : МГУКИ, 2009. – 705 с.
 6. Цидина, Т. Д. Отечественный кинематограф. Начало пути (1908–1918 гг.) [Текст] : учеб. пособие по дисциплине «История отечественного кино» / Т. Д. Цидина. – Челябинск : Челяб. гос. ин-т культуры, 2013. – 188 с.

ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ПАМИРА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Одним из регионов Таджикистана, имеющим особое традиционное танцевальное искусство, является Горно-Бадахшанская автономная область (ГБАО) Памира. Носителей танцев извне называют памирцами, а сами себя коренные жители – бадахшанцами. В литературе и в практическом обиходе хореографов традиционный танец Памира, исполняемый народом, закрепился под понятием «памирский танец», который отличается своеобразным характером и стилем исполнения [5, с. 84; 9, с. 53–56].

Особенности ландшафтной разделенности Памира и его определенная географическая изолированность способствовали сохранению многих образцов традиционного исполнительского искусства памирцев, что позволяет говорить об их самобытном танцевальном творчестве.

В связи с переменами, происходящими в мире культуры и искусства под натиском процессов глобализации и трансформацией традиционного танца, исследование традиционного танцевального творчества памирцев и его развитие на современном этапе является актуальным. Основная научная проблема, лежащая в основе этой статьи, заключается в противоречии между накопленным народом богатым наследием форм традиционного танца и небольшим количеством опубликованных работ, посвященных теме исследования танцевального творчества памирцев, традиционных танцев в современных народно-сценических формах в художественной самодеятельности и профессиональном танцевальном искусстве.

Изучение танцевального творчества, традиционных форм памирского танца в экспедиции 2016 года в Шугнанском, Рошткалинском, Ишкашимском, Рушанском районах и г. Хороге Горно-Бадахшанской автономной области Республики Таджикистан позволило исследователю выявить и проанализировать несколько срезов трансформации: изменение лексики танцевальных движений, исчезновение видов и жанров традиционного танца; создание балетмейстерами различных форм народно-сценического танца: сольных женских танцев, смешанных дуэтных, групповых танцев, танцевальных сюит, музыкально-танцевальных композиций в художественной самодеятельности, ориентированной на фольклор, и в профессиональном искусстве. Одним из векторов вопроса также рассматривается

воспитание исполнителей танца с использованием традиционной системы «Устод-шогирд» (Мастер – ученик) и развитие современных форм сценического исполнительства, характеризующие индивидуальный стиль творчества балетмейстеров.

Наследие танцевального искусства Памира – это отдельное исследование, на которое не претендует автор статьи, делающий попытку рассмотреть вопросы исследования развития форм традиционного памирского танца в творчестве носителей в фольклоре и исполнителей в народно-сценическом танце. Исследование охватило, во-первых, изучение источников о традиционных формах в танцевальном фольклоре и создание народно-сценического танца, органично сочетающих традиции памирского танца и новаторство в творчестве балетмейстеров; во-вторых – сравнение форм традиционных танцев, бытовавших ранее у народа Памира, с результатом экспедиции 2016 года, проведенной автором статьи.

В богатом народном творчестве памирцев большое место занимают песни и танцы. Видоизменяясь из поколения в поколение, они сохранили красоту и богатство форм. Танцы и песни, песенно-танцевальные представления сопровождают памирцев от рождения до конца жизненного пути. Передача знаний, навыков танца передается по традиционной системе «Устод-шогирд» (от мастера к ученику) в семье, по месту жительства.

Исследователи-этнографы М. С. Андреев и А. А. Половцов, Л. Ф. Моногарова, З. Юсуфбекова, А. С. Лашкариев, А. А. Шоинбеков, С. К. Матроров и другие, изучая жизнь и быт таджиков Памира, пение и танец упоминают в связи с описанием игр, свадебных и похоронно-поминальных обрядов [7; 8; 24; 26; 27; 43; 45].

Памирские танцы как особый стиль таджикского танца отмечены Т. Ткаченко, А. Проценко, А. Азимовой, Ф. Аюбджановой, рассматривающих памирские танцы наравне с кулябскими, дашнабадскими, бухарскими, танцами северных районов. Памирские танцы хореографами отдельно не рассматривались [5; 9; 33; 38].

Вопросы таджикского народного танца в художественной самодеятельности, в быту, по месту жительства затрагивают М. С. Андреев, Р. Амиров, Ш. Абдурахманова, Г. Гоян, Н. Макарихин [1; 6; 7; 15; 23].

Отличительные особенности памирского искусства начала XX века объясняются отсутствием в памирской среде фигуры профессионального танцора или танцовщицы. О профессиональных танцорах и танцовщицах

других регионов республики писал Н. Нурджанов в книге «Олами бек ано-ри ра́кси то́льик» [31, с. 157–223].

О памирском традиционном танце в музыкально-драматическом театре, ансамблях песни и танца Госфилармонии, балетной труппе Театра оперы и балета писали А. Азимова, К. Голейзовский, Г. Гоян, Л. Киямова, Т. Неккадамов, Н. Нурджанов, А. Проценко, А. Рахмонкулов, Б. Скворцов, М. Юсим [3–5; 13–15; 19; 20; 31–33; 36; 44].

О развитии таджикского танца на профессиональной сцене писал русский балетмейстер К. Голейзовский [13]. Голейзовский использовал в балете «Дугуль» А. Ленского памирские мотивы. Четвертый акт балета «Дугуль» начинался танцем девушек, поставленным на памирском материале, мужской состав балета исполнил памирский танец с палками. Следует отметить работу Н. Нурджанова «Опера и балет», где он отмечает памирский народный танец в балете «Дугуль» А. Ленского на сцене театра оперы и балета им. С. Айни [32].

Танцевальное творчество состоит из элементов, которые составляют творческий процесс. Художественное мышление, воображение, фантазия исполнителя памирского танца проявляется посредством восприятия музыки и показа умения и навыков движений в танце. Импровизация движений во время танца синхронно исполняется с изменением ритма и темпа музыки. Танцевальная мелодия или песня может переходить с 2/4, 4/4, 7/8 на 6/8 музыкального размера и в части «уфар» переходит постепенно с умеренного (*moderatto*) к быстрому темпу (*allegro*), постепенно ускоряясь (*allegretto*). Исполнитель в творческом процессе создает эмоциональный настрой и показывает характер художественного образа в памирском танце.

Особенности традиционных памирских танцев характеризуются информацией, которую мы получаем посредством визуального наблюдения в пространстве и во времени. Характеристика формы, содержания стилей исполнения, исполнительское мастерство танцоров, музыкальное сопровождение танцев, время и место – все проявляется в действии. В каком виде исполнители создают и формируют танцы здесь и сейчас, в таком они во время исполнения и предстают перед зрителями.

На Памире танцуют стар и млад. Особенным уважением пользуются люди преклонного возраста, и они руководят молодежью. Деление по возрасту (дети, подростки, юноши и девушки холостые и незамужние, молодые женатые и замужние, мужчины и женщины среднего возраста, старики и старухи) послужило основой для возникновения соответствующих тан-

цев внутри каждой возрастной группы. Они являются хранителями обрядовых песен и танцев, пантомим и различных представлений, которые таким образом передавались из поколения в поколение. Именно благодаря этому процессу до нас дошли многие танцы. Не подлежит сомнению, что исполнители хранят в памяти образцы традиционных танцев, их сюжеты, традиции исполнительского искусства, но они и обогащают их, дополняют, не всегда осознанно, своим танцевальным творчеством, индивидуально импровизируя, отражая в танце современную жизнь.

Праздники, семейные обычаи, свадебные и поминальные обряды отражают мировоззрение и духовную жизнь горцев [50, с. 8–55]. В основном в часы досуга, по поводу семейных событий памирцы собираются вместе после трапезы и предпочтение отдают пению и танцам. «По праздникам и свадьбам они распевают жизнерадостные, веселые рубои, на похоронах – заунывные, мрачные» [35, с. 7]. Они отличаются между собой лишь ритмо-мелодическими и тематическими рамками. Особенности сюжетов, тематика памирских танцев определялись их особым архаичным крестьянским, консервативным в силу многовековой высокогорной изоляции укладом и соответственно уровнем духовной жизни [35, с. 17].

Все события семейной жизни на Памире принято устраивать в огромных патриархальных домах, в которых по традиции живут несколько родственных семей. Музыкальные, танцевальные и театральные представления в таких домах исполняются в месте «пога». Это место находится в центре дома и занимает небольшое место нижнего яруса. Пога выполняет функцию сцены, а более высокие деревянные ярусы-дуканы – место для зрителей [7; 17].

Традиционные танцы выполняют определенные функции в обрядовой практике памирцев, разыгрываются в пантомимах, танцах с песнями и богаты формами и жанрами. Они исполняются под аккомпанемент народных музыкальных инструментов: струнные – рубаб-тар, бадахшанский рубаб, тамбур, сетор, баландмаком; смычковые – гиджак-камонча, двухструнный гиджак, чигак; духовые – най; ударные инструменты – даф, доира. «Памирские танцевальные мелодии обладают общими свойствами интонационно-ладового и метроритмического строения. Наблюдается определенная общность и в принципах их использования при сопровождении танцев. Нередко одна и та же мелодия может сопровождать разные танцы... В качестве музыкального сопровождения танцев с предметами чаще всего используются циклы из 2–3-х песен, последовательность которых передает

возрастающее динамическое напряжение, выражаемое танцем. Достигается это динамическое нарастание в музыке не только ритмическими изменениями, в том числе ускорением темпа, но и ладовым развитием внутри песенной циклической формы [17, с. 6].

Большой вклад в исследование традиционного памирского танца внесли Ф. Кароматов и Н. Нурджанов [17]. В двух книгах «Музыкальное искусство Памира» представлен музыкальный и танцевальный фольклор, который отличается большим разнообразием форм и жанров. Впервые были опубликованы рисунки, фотографии исполнителей сольных и дуэтных традиционных памирских танцев. Кратко описаны сюжеты пантомим, представлен нотный материал танцев и танцевальных мелодий, песен, народно-музыкально-драматических представлений. Во втором издании «Музыкальное искусство Памира» опубликовано 5 книг [18; 28–30]. Опубликованные в книгах традиционные танцы Памира получили новую жизнь в сценических формах в художественной самодеятельности и на профессиональной сцене.

Монография Н. Нурджанова «Олами бек анори ракси точик» (Безграничный мир таджикского танца) посвящена истории таджикского танца [31]. Она охватывает период с древних времен до XXI века. Исследователь обозначил три основных стиля таджикского танца: стиль горных таджиков, таджиков равнины и Бадахшана, которые он рассматривает в фольклоре, в самодеятельных и профессиональных коллективах [31, с. 38, 182–186, 209, 241–242, 264, 275]. Традиционные памирские танцы, представленные в этой работе, рассматривались ранее во второй книге «Музыкальное искусство Памира». Н. Нурджанов здесь дополнил их характерными движениями и положениями мужского и женского танцев. В разделе «Народно-сценический танец таджиков» он перечисляет лучших профессиональных исполнителей памирских танцев: Муборакшо Гуленов, Бахтуджамол Карамхудоев, Махмадназар Исломов, Махмадназар Атамов, Гарибсултон Худоербекова, Заррагуль Искандарова и Наврузшо Курбонасейнов [31, с. 52–65, 257, 266, 272–274].

В середине XX века в Шугнанском, Рошткалинском, Рушанском, Ишканинском районах ниже перечисленные образцы танцев исполнялись народными танцорами и лучшими представителями коллективов художественной самодеятельности и профессионального искусства:

1. Это песенно-танцевальные театрализованные представления: «Бобосафар», «Бобопирак» («Старик»), «Мугулбози» («Монголочка»), популярные в народе.

2. Танцы игровые, шуточные «Аспакбози» («Танец лошадки»), «Уштурбачаман» («Танец верблюда»), «Кочбазай» («Танец живота»), «Рубохбози» («Танец лисы»), «Кабутар» («Голубь»), «Дангонбачек», «Уштурбози» («Танец верблюда»), «Укоббози» («Танец орла»), «Оббандак» («Кража воды») широко были известны в Ишкашине, Рушане, Шугнане.

3. Трудовые танцы: «Шибитз» («Битье шерсти»), «Гилимвифт» («Тканье сукна»), «Косибби» («Ремесло»), «Чупони» («Танец пастуха»), «Ресанда» («Танец прядения нитей»), «Дарав» («Танец косарей»), «Бофанда» («Танец вязальщиц»).

4. Танцы лирические: «Сегох» («Три ритма»), «Гулгунча» («Бутон»), «Аравон» («Течение»), «Росто» («Прямой»), «Рахпо» («Ход ног»), «Кадам» («Танец шагов»), «Бустон» («Цветник»), «Марворид» («Жемчуг»).

5. Танцы с предметами: «Чеб-базай» («Танец с ложками»), «Ракс бо-руймол» («Танец с платком»), «Ракс бокушчак» («Танец с кувшином»), «Румол» («Танец с платком»), «Гул» («Танец с цветком»), «Аспак» («Танец лошадки»), «Пишпак» («Танец со стрелой»).

6. Воинственные танцы: «Шамшер» («Танец с саблей»), «Калтак» («Танец с палками»), «Кордбози» («Танец с ножом»), «Ракс бо чуб» («Танец с посохом»).

7. Танцы с музыкальными инструментами: «Ракс бочигак» («Танец с гиджаком»), «Ракс бонай» («Танец с наем»).

8. Поминально-похоронный танец «Пойамал» («Действие ноги»).

«Все эти танцы объединяет сюжетное начало: конкретно-изобразительное одних и обобщенно-символическое в других» [15, с. 5].

Отдельно проявляют себя танцы и в песенном творчестве народа в песнях с танцами: «Лайлайик», «Даргилик», «Рок», «Булбулик», «Шириндона», «Махрам турдборакалло», «Йикакадбонучидом», «Хундорбарфат борон».

Жанр «Фалака» представлен в народном песенном творчестве памирцев в формах «Фалаки мотами», «Бепарвофалак», «Фалаки се зарб», которые в свободной форме исполняют женщины и мужчины. Танцевальное творчество выражено в «Дойирабазм», «Дафзаниизанон», а песенное творчество в формах и жанрах «Маддох», «Талкин», «Касоид» [34, с. 4].

Традиционно памирские танцы исполняются в форме соло и дуэтов. Основу традиционного исполнения составляют мужские танцы: трудовые, воинственные, обрядовые. По жанрам они лирические, комические, сатирические, трагические, поминальные. Ввиду того, что ислам запрещал публично выступать женщинам, женщины в основном были зрителями. Поэтому, со слов известной танцовщицы, великолепной исполнительницы памирских танцев Заррагуль Искандаровой (нар. арт. РТ), девушек обучали танцам мужчины: Б. Карамхудоев, М. Исломов, М. Гуленов, М. Атамов, которые танцевали и осуществляли постановки танцев в областном музыкально-драматическом театре в г. Хороге.

«Главными носителями танцевального искусства на Памире являлись мужчины. Все танцы соло и дуэты исполнялись исключительно мужчинами» [17, с. 4]. Т. Ткаченко писала: «Для мужского танца Памира характерны горделивые движения головы, подтянутость корпуса, легкость шага горца, привыкшего к крутизнам. Женские памирские танцы характеризуются простотой, широтой и строгостью движений. В традиционном танце движения рук носят импровизационный характер, они создаются исполнителем в процессе танца. Поэтому один и тот же ход – в зависимости от замысла исполнителя – может сопровождаться различными движениями рук. В сценическом танце движения рук фиксируются, и каждый ход сопровождается наиболее характерными движениями рук» [38, с. 438–439].

Изучение музыки и танца Памира специалистами началось лишь в конце 30-х годов XX века. Практический творческий опыт хореографов конца 30–40-х годов XX века определил путь исследования разных стилей танцев таджиков, в том числе традиционных памирских танцев. В книге Н. Миронова «Музыка таджиков» представлены данные об участниках 1-го все таджикского слета (олимпиады) певцов, музыкантов и танцоров (1931 год), среди которых был танцор Бекназар Мухаммадализода из кишлака Чохвед Рушанского района, исполнивший танцы: «Танец с гиджаком» (гиджак – музыкальный инструмент), «Рақсидастаки» («Танец рук»), «Шамшербозӣ» («Танец с саблей») [49, с. 49–51]. Описывая исполнительское искусство памирского танцора, Н. Миронов пишет: «Пению и танцам он выучился сам. Это природный артист в полном смысле этого слова горит огнем энтузиазма. В его гиджаке “звучит утро”. Его ритмические телодвижения в танце бесподобны. Здесь героизм, дикость, пластика, ужасное и смешное, – все кричит и бьет по нервам. Его хореографическому искусству

позавидует любая балетная знаменитость, и удивительно, как этот человек, нигде ничему не учившийся, мог так усовершенствоваться [49, с. 50].

Следует отметить, что традиционная система «Устод-шогирд», существующая столетиями, воспитывала совершенство исполнительского мастерства танцоров. Исполнитель Бекназар Мухаммадализода учился у местных мастеров танца из Рушанского района, из которого вышли многие известные артисты профессионального искусства Республики Таджикистан – Гурминдж Завкибеков, Гарибсултон Худоербекова, Мухамадназар Атамов, Заррагуль Искандарова и другие представители разных поколений и различных видов исполнительского искусства: музыканты Рахматшоев Акобиршо, Файзенов Шайхали, Асратбеков Давлатмамад; певцы Раджабекова Гульсара, Бахтибекова Оистамо, Дусталиев Давлатали, Гоибназари Давлатшо; танцоры Назардодова Модор (свадебный танец и поминальный танец «Пойамал»), Мамадризоева Асалбегим («Рушанский Рапо»), Давлатмамадов Мукбил, Паллаев Аламхон, Давлатмамадов Саркори (Бартанг, «Рақс бо чуб», «Пойамал» и др.), Додхудоев Гульбек, Рахмхудоев Дилнавоз («Шамшер»).

Известный русский балетмейстер К. Голейзовский писал о таджикском танце и песне: «Таджики исключительно сильны в искусстве импровизации. Многим должна быть известна популярная здесь песня:

Мы, таджики, поем обо всем, что увидим, кругом,
обо всем, что внушает нам песню, поем.

Песни здесь естественны, как дыхание. Их поют на ходу, на базарах, на отдыхе, на работе. И так же, как песня, складывается здесь танец» [14]. Импровизация, как точно подметил К. Голейзовский, способствовала сохранению богатства форм и образцов памирских танцев. Танец, по-прежнему является зрелищем, приятным способом времяпрепровождения, социальным ритуалом и т. д. Но главная функция его заключается в том, что он представляет собой современное творчество, актуальное художественное высказывание и отражение жизни различных слоев общества.

Т. Ткаченко, профессор ГИТИСа им. А. Луначарского г. Москвы, в книге «Народный танец», опираясь на помощь консультантов Г. Валаматзаде, А. Азимовой и А. Исламовой, систематизировала и представила в разделе «Таджикский танец» основные движения таджикского танца. Она писала: «Танцы различных областей Таджикистана в зависимости от их географического положения, исторических судеб и связей с другими народами, имеют свои отличительные особенности... Танцы таджиков Памира

отличаются суровостью, мужественной строгостью, которая присуща жителям высокогорных районов [38, с. 438–439].

В книге Ф. Аюбджановой «Традиционный таджикский танец» наряду с разными стилями таджикского танца представлены: женский традиционный памирский танец с фотографиями современной исполнительницы в традиционном костюме (описание основных позиций, положений, движений, ходов ног); мужской танец с ложками «Чеб-базай» [9, с. 53–56, 91–93; 10].

Изучение современного развития танцевального творчества памирцев показывает, что основные образцы традиционных танцев исполняются в импровизационных вариантах на свадьбах, в постановочных формах в коллективах художественной самодеятельности и профессиональных ансамблях танца.

В 30-е годы XX века, в годы становления советской власти на Памире, народное песенное и танцевальное творчество проявило себя в большей степени в художественной самодеятельности. Певец и музыкант Гуломхайдар Гуломалиев организовал в кишлаке Вомар Рушанского района ансамбль песни и танца, который состоял из 27 человек.

Только в 30–40-е годы XX века появились первые профессиональные исполнители памирского танца: танцоры Б. Карамхудоев, М. Исломов, М. Гуленов, М. Атамов [31, с. 257]. А начинали они с организации ансамбля песни и танца художественной самодеятельности, по примеру других республик.

В коллективах художественной самодеятельности и в профессиональных ансамблях мы наблюдаем все постановочные формы памирских танцев: соло, дуэты, трио, квартеты, групповые танцы, танцевальные сюиты.

Первые шаги профессионального искусства на Памире были сделаны в 1936 году с созданием Музыкально-драматического театра в г. Хороге, где были собраны лучшие творческие силы Памира.

В 1940 году Г. Гуломалиев в Филармонии создал первый профессиональный Памирский ансамбль песни танца. Он изучал и собирал лучшие образцы народного творчества Памира, и на этой основе синтезируя традиции и новую сценическую форму, создал репертуар ансамбля. Первые крупные формы памирского народно-сценического танца – танцевальные сюиты – были созданы в этом ансамбле. Танцевальные сюиты «Бахори Помир» («Весна Памира»), «Туйи Помир» («Памирская свадьба»), «Нидоюшон» («Зов влюбленных»), «Суруд ва мухаббат» («Песня и любовь»), «Овози чавонони хушбахт» («Голоса счастливой молодежи») во-

шли в репертуар ансамбля. Они раскрывали перед зрителем традиционные сюжеты с новым содержанием и сценическим оформлением.

А. Проценко в книге «Танцевальное искусство Таджикистана» описывает создание сценических форм традиционного памирского танца в 1930-е годы становления советского таджикского искусства. Автор книги, уделяя особое внимание отличию памирских танцев, писал: «Отличительной чертой памирского танца было: у мужчин – прежде всего динамика, резкость движений, необычайная мужественность и отвага, у женщин – редкая пластика рук, особенно в ляпарах, где, кажется, с текстом песни пели также руки. Ни в одном женском танце я не видел больших перегибаний, их всегда украшала стройность корпуса. И наконец, ни в одном танце женщины не садились на колени, что присуще женскому танцу других районов Таджикистана» [33, с. 9].

В первых своих постановках на таджикской сцене А. Проценко старался использовать памирский фольклор, который он собрал в 1939 году во время первой большой поездки по всем районам Горно-Бадахшанской автономной области. В филармонии был сформирован этнографический Памирский ансамбль песни и танца. Этот коллектив нес в народ очень своеобразное музыкальное, песенное и танцевальное искусство Горного Бадахшана, резко отличающееся от народного творчества других районов республики. Ансамбль обогащало еще и то обстоятельство, что почти в каждом районе Памира много отличительного своего, бытующего только там. В программу коллектива были включены лучшие образцы танцевального фольклора Памира. Тут исполнялись танцы с шашками, с палками, с гиджаком, популярные «Сегох» и «Гулгунча» и, наконец, танцевальные сюиты на слова и музыку памирских авторов. Образцы народного танцевального искусства тщательно изучались и вводились в сценические рамки. Впервые были созданы новые для таджиков народно-сценические формы – смешанные дуэтные танцы юноши и девушки: «Вохӯри дар назди-чашма» («Встреча у родника») в исполнении Ф. Окимбекова и С. Зоолшоевой; сольные – «Рошткалинский танец», «Танец лошадки»; групповой мужской танец «Калтакбозӣ» («Танец с палками») [33, с. 30–31].

Проценко отмечает, что произошел резкий скачок в развитии танцевального искусства в столице республики, который не замедлил сказаться и сыграть свою роль в подъеме искусства вообще и танцевального в частности в областных и районных театрах. Проценко подготовил целые программы «Вечера народного танца» в музыкально-драматическом театре

Хорога. Несколько танцев концертного плана и танцы в спектаклях в Хорогском театре поставили М. Атамов, Б. Карамхудоев и Н. Хайруллаев. Все эти начинающие постановщики бывали в столице, знакомились с работами Г. Валамат-заде, А. Исламовой и А. Проценко.

Женские лирические песни: «Эй пари», «Сабзак», «Дилочон», «Бедорхохам кард», «Ноздорад Лайло», «Кабкихушрафтор», «Сабзаке дона-дона», «Ширин ту зинда боши», «Бањор ва нигор», «Мастуммастуме» – исполняла Мохджон Назардодова, и под ее песни народ танцевал.

Музыканты, певцы и танцоры: Бахтулджамоли Карамхудо, Заррагуль и Аслигуль Искандаровы, Кулмахмади Элназар, Наврузшохи Курбохусейн (композитор-мелодист, сочинил песни: «Таронаидил», «Хандидабие», «Дилписанд», «Духтаритольик» и др.) – были популярны среди народа.

Фольклор был обработан балетмейстерами А. Проценко, Г. Валамат-заде и А. Азимовой, и на его основе были осуществлены постановки вокально-хореографических сют «Шодиена» («Радость»), «Иди колхозӣ» («Колхозный праздник») и «Сюитаи Помирӣ» («Памирская сюита»), «Меънат ва истироъат» («Труд и отдых») и другие. В сюитах показаны были свадебные памирские обряды, поставлены памирские танцы с платком, с кувшинами, с сюзане и другие [37, с. 28–38].

В 1970 году ансамбль «Памир» из г. Хорога Горно-Бадахшанской автономной области принял участие в Международном фольклорном фестивале горцев в польском городе Закопане. «Для совершенствования мастерства и точности исполнения танцев из Душанбе в Хорог была специально приглашена народная артистка Таджикской ССР – балетмейстер Азиза Азимова» [47].

А. Азимова занялась постановкой и обработкой танцев. Памирские танцы: мужской танец с саблями в исполнении Бозора Худоназарова, женские танцы с деревянными ложками, с дойрой, с кувшинами, танец «Пухчи» были встречены аплодисментами зрителей. Кроме того, памирские артисты показали европейской публике памирскую свадьбу с песнями и танцами. Самодеятельный коллектив занял третье место в фольклорном фестивале, представляя горцев Советского Союза, уступив только коллективам Болгарии и Румынии. В этой победе есть большая заслуга А. Азимовой. По окончании фестиваля ансамбль еще месяц гастролировал по всей Польше, а затем с этой программой участвовал в декаде литературы и искусства Таджикистана в Литве [47].

Большую роль в современном развитии различных народно-сценических форм традиционного памирского танца сыграли балетмейстеры, постановщики танцев Горно-Бадахшанской Автономной области: М. Атамов, Г. Худоербекова, Н. Давлатходжаева, К. Куватбеков, С. Гулаезова, Б. Рахматшоев и др.

Создание памирских танцев в творчестве балетмейстеров Г. Валаматзаде, Д. Ахуновой в государственном ансамбле танца «Лола» рассматривают М. Джурабекова, Н. Клычева и З. Казакова, Н. Нурджанов и другие [16; 21–22; 31]. Постановки танцев З. Амин-заде на музыку памирских певцов и музыкантов в ансамбле танца «Зебо» Государственного комитета телевидения и радиовещания при Правительстве РТ упоминаются в работах Н. Клычевой и З. Казаковой, Н. Нурджанова [21–22; 31].

Синтез традиций и новаторства в творчестве балетмейстеров в Памирском ансамбле песни и танца Государственной филармонии (балетмейстер М. Атамов, худ. рук. Г. Гуломалиев), Музыкально-драматическом театре г. Хорога (балетмейстеры М. Атамов, Г. Худоербекова), Ансамбле песни и танца «Навои Бадахшон» г. Хорог (балетмейстер Н. Далатходжаева) и других балетмейстеров ансамблей песни и танца Шугнанского, Рошткалинского, Ишкашимского и Рушанского районов указывает на трансформацию традиционных памирских танцев.

Новые хореографические композиции, основываясь на фольклоре, несли новое содержание современного быта и жизни бадахшанцев, веру в лучшее будущее. Из богатого и разнообразного фольклора Бадахшана в ансамблях использованы были лучшие песенные и танцевальные образцы, на основе которых были сольные танцы, дуэты-лапары, музыкально-танцевальные композиции и танцевальные сюиты.

Пению и танцам Гарибсултон Худоербекова научилась от отца и матери. Она обладала необыкновенно красивой внешностью, была талантливой исполнительницей песен и танцев: «Бартанги» («Бартангский танец»), «Рано», «Уфари Шугнон» («Шугнанский танец»), «Дилумдил» («Сердечко»), в которых подчеркивались характерные особенности памирского танца, нежность, красота, кантиленность рисунка и движений. В 70-е годы XX века Гарибсултон Худоербекова в качестве балетмейстера по традиционной системе «Устод-шогирд» в театре воспитала многих учеников: Наргис Шерова, Шарифа Давлатбекова, Сохибсултон Алиназарова, Гулсара Кодирова, Гулнисо Шохшарафова, Аноргул Курбонмамадова. Она осуществила постановки танцев: «Сегоњ», «Табакча» («Деревянная чашеч-

ка»), «Дугонаъо» («Подруги»), «МавлиПанль» («Волны Пянджа») и др., вокально-хореографические сюиты «Корвониикбол» («Караван счастья») (октябрь 1987 г.), «Камолотиинсон» («Совершеннолетие») (1989 г.), до 2002 года она осуществляла постановки танцев и танцевальных сюит в Ванчжском, Ишкашимском районах и г. Хороге [22, с. 335].

Танцовщица, балетмейстер Давлатходжаева Насиба осуществила постановки танцев: «Рапо», «Вальс», «Нозанин», «Рушанский танец», танцевальные сюиты — «Навои Бадахшон» («Мелодии Бадахшана»), «Бомиджахон» («Крыша мира»), танцы к спектаклям «ШохНосир», «Отелло», «Калила ва Димна». С 2006 г. балетмейстер ансамбля песни и танца «Навои Бадахшон» поставила танцы: «Ракси дойра», «Ленинабадский танец», эстрадный танец на музыку французского певца Джо Дассена. Совместно с М. Назардодовой поставлены фольклорные танцы: женский — «Раксикошук» («Танец с ложками»), «Эй, шўхипарї» («Шутница»), «МоъиРўшон» («Месяц Рушана), юмористический танец «Пухчї» («Танец перепелок»), «Раксбодаф» («Танец с дафами»), «Аспак» («Лошадка») и др. При поддержке фонда Агахана выезжала с концертной группой на гастроли: в Канаду (Торонто, Ванкувер, Калгари, Монреаль и др. города, 1998 г.); в Англию (Лондон), Францию, Германию, Португалию (2001 г.) и в последующие годы в другие творческие поездки.

Следует отметить Мастеров памирского народного танца: Сафиямох Гулаезову, Куватбекова Комилбека, Шобутолибову Дилором (Шугнанский район), Бахшиеву Хавобегим, Бахриеву Бибихаво (Рошткалинский район), Рахмхудоева Дилнавоза, Мамадзамонову Гарибмох, Давлатмамадова Саркори (Рушанский район), Рахматшоева Баходура, Амирбекову Саодат (Вахон, Ишкашимский район) и других педагогов, балетмейстеров, которые по традиционной системе «Устод-шогирд» воспитывают танцоров нового поколения.

Развитие памирских танцев на современном этапе отражает особенности танцевального творчества и исполнительского искусства населения различных районов Горно-Бадахшанской автономной области Республики Таджикистан как неотъемлемой части нематериального культурного наследия (НКН) таджикского народа. В 2016 году автор статьи в составе группы ученых НИИ культуры и информации участвовала в фольклорной экспедиции в Шугнанском, Рошткалинском, Ишкашимском, Рушанском районах и г. Хорог Горно-Бадахшанской Автономной области республики. Экспедиция была осуществлена по «Программе охраны нематериального

культурного наследия таджикского народа на 2013–2020 годы», принятой Правительством Республики Таджикистан и утвержденной Постановлением от 31 мая 2012 года за № 263. С целью сбора и выявления элементов НКН в государственной программе (пункт 11) запланированы ежегодные экспедиции по народному творчеству и (пункт 10) по таджикскому народному танцу. Согласно этой программе группа ученых НИИ культуры и информации (НИИКИ) разработала «Национальный перечень элементов нематериального культурного наследия таджикского народа», состоящий из разных разделов [40]. Второй, дополненный выпуск был издан в 2016 году. В раздел «Исполнительские искусства» вошло 85 наименований таджикских танцев, из них 22 наименования танцев Памира [41].

В экспедиции 2016 года автор статьи записала 17 памирских танцев: сольные, дуэтные, групповые. Сольные танцы: в исполнении мужчин – «Раъпой шуғноӣ» («Шугнанский танец»), «Аспакбозӣ» («Танец лошадки») в двух вариантах, «Рақс бо най» («Танец с наем») два варианта, «Рақс бо ғижак» («Танец с гиджаком»), «Ракс бо рубоби бадахшонӣ» («Танец с бадахшанским рубабом»), «Раъпой вахонӣ» («Ваханский танец» – мужской и женский), «Пухчӣ», «Рақси мардонаи вахонӣ» («Мужской ваханский танец»), «Раъпой Рӯшонӣ» («Рушанский танец»), мужской танец «Раъпой бартангӣ» («Бартангский танец»), «Рақс бо чуб» («Танец с посохом»), поминальный танец «Пойамал»; в исполнении женщин – «Нозанини Шуғнон» («Красавица Шугнана»), «Раъпой шуғноӣ» («Шугнанский танец»), «Раъпой Рӯшонӣ» («Рушанский танец»), «Сабад» («Танец с корзиной»). Дуэтные танцы: «Рапой шуғноӣ» («Шугнанский танец» – парень с девушкой), «Рақси масъарабози» («Шуточный танец» в исполнении двух мужчин), «Аспакбозӣ» («Танец с лошадкой») – дуэт (парень с девушкой). Групповые танцы: «Дилак» (в исполнении 4 мужчин и 4 женщин). Женский танец «Навои вахонӣ» («Ваханская мелодия» – в исполнении 4 девушек), мужской танец «Калтакбозӣ» («Танец с палками» – 4 мужчин).

Сопоставительный анализ работ разных периодов вышеперечисленных авторов и материалов фольклорной экспедиции 2016 года автора статьи (танцевального фольклора, танцев, записанных в коллективах художественной самодеятельности) показал, что в танцевальном искусстве Памира происходит трансформация танцев. Эта трансформация происходит в процессе смены поколений, когда каждое поколение в процессе танцевального творчества вносит новое содержание и новые танцевальные дви-

жения в традиционные танцы, что приводит к изменениям их содержания и формы.

Следует отметить, что в постановках танцев молодых балетмейстеров мы наблюдаем синтез традиций и новаторства. В постановке традиционных танцев они осуществляют модернизацию танцевальных движений, ставят танцы других таджикских стилей, что раньше не замечалось, а также эстрадные танцы с использованием музыки зарубежных композиторов.

Танцы, собранные в экспедиции в 2016 году, показали, что многие традиционные танцы с предметами не сохранились или уже не исполняются. Например, в экспедиции мы не увидели танцев с платками, кувшинами, ложками. Уже не исполняются танцы, имитирующие трудовые процессы, пародирующие животных и птиц, и другие, описанные Ф. Кароматовым и Н. Нурджановым в книгах «Музыкальное искусство Памира». Ввиду происходящих изменений возникает необходимость фиксации традиционных памирских танцев, которые сохранились и проявили жизнеспособность в наши дни.

Значимость работы обусловлена тем, что в процессе глобализации происходят быстрые изменения в традиционной культуре памирских таджиков. Поэтому существует угроза нивелирования многих традиционных элементов в местной культуре памирцев. Особенно это касается танцевальной культуры. Изменения быта и урбанизация уклада жизни, развитие духовной культуры народа Памира в XXI веке повлекли за собой и изменения в традиционной культуре, традиционных танцах.

Таким образом, исследование показало, что памирские танцы, основанные на устойчивых традициях, проявили более активную жизнеспособность и исполняются на семейных торжествах, народных, календарных праздниках. Этот вывод подтверждают собранные материалы фольклорной экспедиции 2016 года, которые ознакомили нас с местными особенностями танцев, песен, музыки в Шугнанском, Рошткалинском, Ишкашимском, Рушанском районах и г. Хороге Горно-Бадахшанской автономной области республики.

-
1. Абдурахманова, Ш. Хусусиятираксхоиточики [Текст] / Ш. Абдурахманова // Паёмномаифарханг. – 2000. – № 2. – С. 34.
 2. Абдурахмонова, Ш. Гулчиниракс [Текст] / Ш. Абдурахмонова. – Душанбе, 2009. – 160 с.
 3. Азимова, А. Танцевальное искусство Таджикистана [Текст] / А. Азимова. – Сталинабад : Таджикгосиздат, 1957. – 47 с.

4. Азимова, А. Мастера хореографического искусства Таджикистана [Текст] / А. Азимова ; ред. С. Ховари. – Душанбе : Ирфон, 1977. – 96 с.
5. Азимова, А. Таджикский танец и методика его преподавания в учебных заведениях и коллективах художественной самодеятельности [Текст] / А. Азимова, А. Проценко. – Душанбе : Маориф, 1982. – 87 с.
6. Амиров, Р. Пути педагогического руководства внеклубными формами самодеятельного художественного творчества [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук / Р. Амиров. – Ленинград, 1982. – 16 с.
7. Андреев, М. С. Таджики долины Хуф [Текст] / М. С. Андреев. – Сталинабад : Изд. АН Тадж. ССР, 1953–1957. – Вып. 1. – С. 3–19, 185–211.
8. Андреев, М. С. Материалы по этнографии иранских племен Средней Азии. Ишкашим и Вахан [Текст] / М. С. Андреев, А. А. Половцов. – Санкт-Петербург, 1911. – 41 с.
9. Аюбджанова, Ф. Традиционные таджикские танцы [Текст] / Ф. Аюбджанова. – Худжанд, 2000. – 95 с.
10. Аюбчонова, Ф. Раксхоианъанаваииточикон [Текст] / Ф. Аюбчонова ; Мухаррир Н. Хакимов. – Хучанд, 2001. – 84 с.
11. Валамат-заде, Г. Слово о танце. О некоторых вопросах дальнейшего развития таджикского хореографического искусства [Текст] / Г. Валамат-заде // Коммунист Таджикистана. – 1983. – 28 апреля. – С. 2.
12. Васильева, Е. Танец [Текст] / Е. Васильева. – Москва : Искусство, 1968. – 247 с.
13. Голейзовский, К. Первый таджикский балет. Декада таджикского искусства в Москве [Текст] / К. Голейзовский // Ду гул (Две розы) : Балет в 4 актах. – Москва ; Ленинград : Искусство, 1941. – 44 с.
14. Голейзовский, К. Первый таджикский балет [Текст] / К. Голейзовский / Коммунист Таджикистана. – 1941. – 20 апреля. – С. 1.
15. Гоян, Г. Театр, рожденный Октябрем [Текст] / Г. Гоян. – Сталинабад, 1943. – 96 с.
16. Джурабекова, М. Как зажигались звезды... [Текст] / М. Джурабекова. – Душанбе : Ирфон, 1986. – 144 с.
17. Кароматов, Ф. Музыкальное искусство Памира [Текст] / Ф. Кароматов, Н. Нурджанов. – Москва : Советский композитор, 1978. – Т. 1. – 180 с. ; 1986. – Т. 2. – 291 с.
18. Кароматов, Ф. Музыкальное искусство Памира [Текст] / Ф. Кароматов, Н. Нурджанов. – Изд. перераб. и доп. – Бишкек : V.R.S. Comrapu, 2010. – Кн. первая – 184 с. ; кн. вторая. – 297 с.
19. Голейзовский, К. Жизнь и творчество [Текст] / К. Голейзовский. – Москва : Всерос. театр. общ-во, 1984. – 575 с.
20. Киямова, Л. Таджикская Государственная Ордена Трудового Красного Знамени Филармония [Текст] / Л. Киямова. – Сталинабад : Таджикгосиздат, 1957. – 35 с.
21. Клычева, Н. А. Проблемы постановки народного танца на профессиональной сцене [Текст] / Н. А. Клычева // Современный танец постсоветского пространства : сб. ст. – Москва, 2013. – 321 с.

22. Клычева, Н. История хореографического искусства Таджикистана: очерки [Текст] / Н. Клычева, З. Казакова. – Душанбе : Адабиети бачагона, 2014. – 383 с.
23. Макарихин, Н. Художественная самодеятельность в Таджикистане [Текст] / Н. Макарихин. – Сталинабад : Таджгиз, 1934. – С. 3–10.
24. Лашкариев, А. З. Похоронно-поминальная обрядность бартангцев (конец XIX – XX вв.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. ист. наук / А. З. Лашкариев. – Москва, 2007. – 19 с.
25. Маликаи Чурабек Шохини хунар [Текст] / М. Чурабек. – Душанбе : Адиб, 2006. – 145 с.
26. Маросими туйи мардуми Бадахшон [Текст] / Мураттибон: Х. Мамадамонов, С. Мамадамонова. – Хоруғ : Логос, 2011. – 84 с.
27. Матроров, С. К. Традиционные игры ваханцев (этнолингвистический очерк) [Текст] / С. К. Матроров. – Душанбе ; Санкт-Петербург : Ирфон, 2012. – 210 с.
28. Миронов, Н. Музыка таджиков [Текст] / Н. Миронов. – Сталинабад : Тадж. ГНИ, 1932. – 98 с.
29. Моногарова, Л. Ф. Архаичный элемент похоронного обряда у памирских таджиков (ритуальный танец) [Текст] / Л. Ф. Моногарова // Полевые исследования Института этнографии 1979 г. – Москва, 1983. – С. 155–164.
30. Музыкальное искусство Памира. Кн. третья [Текст] / Ф. Кароматов, Н. Нурджанов, Б. Кабилова. – Бишкек : V.R.S. Company, 2010. – 616 с.
31. Неккадамов, Т. А. Чунхунар доим чавони [Текст] / Т. А. Неккадамов // Суханимехрувафо. – Душанбе, 2012. – С. 22–38.
32. Нурджанов, Н. Музыкальное искусство Памира. Кн. четвертая [Текст] / Н. Нурджанов, Б. Кабилова. – Бишкек, 2014. – 397 с.
33. Нурджанов, Н. Музыкальное искусство Памира. Кн. пятая [Текст] / Н. Нурджанов, Б. Кабилова. – Бишкек, 2015. – 294 с.
34. Нуръонов, Н. Оламибеканориракситольик (очерки таърихи-назарӣ) [Текст] / Н. Нуръонов. – Душанбе, 2004. – 337 с.
35. Нурджанов, Н. Опера и балет Таджикистана [Текст] / Н. Нурджанов. – Душанбе, 2010. – 424 с.
36. Проценко, А. И. Танцевальное искусство Таджикистана [Текст] / А. И. Проценко. – Душанбе : Ирфон, 1979. – 104 с.
37. Сайлигули Маъмадамон Ёунармандониунвондоримактабиэлодиетихалки Бадахшон [Текст] / Сайлигули Маъмадамон. – Хоруғ : Логос, 2014. – 79 с.
38. Сказки народов Памира [Текст] / пер. с памирских языков ; сост. и коммент. А. Л. Грюнберга и И. М. Стеблин-Каменского ; предисловие А. Н. Болдырева. – Москва : Наука, 1976. – 536 с.
39. Скворцов, Б. Таджикистан [Текст] / Б. Скворцов // Касьян Голейзовский. Жизнь и творчество. – Москва : Всерос. театр. общ-во, 1984. – 575 с.
40. Сулаймони, С. Ифтиборимиллат [Текст] / С. Сулаймони, М. Нуров. – Душанбе : Элод, 2009. – С. 25–41.
41. Таджикский танец [Текст] / конс. А. Азимова, А. Исламова // Народный танец. – Москва : Искусство, 1954. – 680 с.

42. Таджикова, З. Традиционная музыка [Текст] / З. Таджикова // Таджикская советская энциклопедия. – Душанбе, 1980. – С. 443.
43. Феъристи миллии намунаҳои мероси фарҳанги ғайримоддӣ [Текст] / Мураттибон: Д. Рахимов, Н. Қличева, ва диг. – Душанбе : Адиб, 2015. – 96 с.
44. Феъристи миллии намунаҳои мероси фарҳанги ғайримоддӣ [Текст] / Мураттибон: Д. Рахимов, Н. Қличева, ва диг. – Душанбе : Аржанг, 2016. – 278 с.
45. Њабиб Сулаймонӣ, Мирзоаъмад Нуров. Ифтихори миллат [Текст]. – Душанбе : Эълод, 2009. – 280 с.
46. Шоинбеков, А. А. Традиционная погребально-поминальная обрядность исмаилитов Западного Памира: конец XIX – начало XXI вв. [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 176 с.
47. Юсим, М. Ду гуль [Текст] / М. Юсим // Касьян Голейзовский. Жизнь и творчество. – Москва : Всерос. театр. общ-во, 1984. – 575 с.
48. Юсуфбекова, З. Семья и семейный быт шугнанцев (конец XIX – начало XX века) [Текст] / З. Юсуфбекова. – Москва : ИЭА РАН, 2015. – 222 с.
49. Сулейманшах, Д. Как памирцы сражались за СССР [Электронный ресурс] / Д. Сулейманшах. – Режим доступа: <http://www.ia-centr.ru/expert/18666/> (проверено 11.04.2017).

Красильникова Е. В.

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТВОРЧЕСТВА

Необходимо признать, что спрос на творчески мыслящих людей всегда существовал в любом обществе. Но вместе с тем история показывает, что потребность в таких людях становится особенно актуальной в условиях переходного периода, так называемой перезагрузки социальной системы, от которой во многом зависит будущее страны. В подобной ситуации оказалось наше общество, уже третье десятилетие пребывающее в состоянии реформирования всех сфер своей жизнедеятельности. Глубокие изменения происходят и в системе образования, в той сфере, от которой зависит сам процесс формирования творческого мышления, творчески мыслящего нового поколения российского общества.

Проблемы, связанные с воспитанием творческого человека, формированием его творческого мышления, остаются в центре внимания ученых, прежде всего психологов и педагогов [3]. Но сам феномен творчества безусловно выходит за пределы психолого-педагогического знания, выступая предметом научного исследования различных ученых-гуманитариев. Надо признать, что многие из них традиционно связывают сущ-

ность творчества прежде всего с искусством, а творческое мышление – с образным способом отражения мира. На наш взгляд, именно этим обстоятельством можно объяснить стремление группы ученых развести такие категории, как «творчество» и «креативность». Так, если под творчеством они понимают создание продукта искусства, то под креативностью – генерацию принципиально новых, неведомых ранее идей. Творческое мышление, с их точки зрения, моделирует художественные образы и воплощает их в каком-либо сценарии или предмете, тогда как креативное мышление транслирует способность к изобретательству и научным открытиям [5].

Представляется, что между «творчеством» и «креативностью» с точки зрения содержания нет принципиальной разницы. И то и другое понятие означает деятельность, направленную на создание материальных и духовных ценностей, создание преимущественно новых объектов на основе оригинальных идей или замыслов. Отличие заключается, на наш взгляд, исключительно в самом субъекте творчества, а именно в человеке, его склонности к новизне, мере присутствия творческой деятельности в его жизни и качестве результатов этой деятельности. Если креативность отражает склонность каждого человека к проявлению нового, то творчество – это уже запущенный процесс создания уникального творения, свойственный в своем роде уникальному человеку – личности. Если креативное мышление отражает способность человека создавать и транслировать новые идеи, то творческое мышление – процесс реализации новых идей на практике. Креативность может периодически то достигать, то покидать человека. Творческое мышление – это уже неотделимое свойство состоявшейся личности.

Несомненно, сочетание двух типов мышления (творческого и креативного) позволит достигнуть максимальных результатов в любой деятельности. А потому представляется необходимым параллельное развитие как творческого, так и креативного мышления. Успешный результат раскрытия творческого потенциала у молодежи, степень проявления ее креативности во многом будет зависеть от уровня освоения культуры мышления в целом. Именно последняя задача – формирование культуры мышления – приобретает сегодня особую актуальность и встает перед всеми образовательными учреждениями, включая школьные и высшие учебные заведения.

Примечательно, что формирующуюся в новых условиях отечественную модель образования многие ученые часто называют «школой мышления», отличительной особенностью которой, по их мнению, является пере-

ход «от знания к пониманию», от работы с информацией к работе со смыслами. Основную цель такого образования они связывают с подготовкой не столько образованного человека-специалиста, сколько «человека культуры», принимающего вызовы и способного действовать в сложном мультикультурном пространстве.

На наш взгляд, одним из важных показателей уровня адаптированности человека к культуре должен стать уровень освоения им культуры мышления. «Человек культуры» – это прежде всего человек, освоивший культуру мышления, научившийся «самостоятельно мыслить» [2, с. 9]. А потому одной из главных задач современного высшего образования должно стать обучение студентов системному мышлению, формирование у них способности к абстрагированию, анализу, синтезу. Последнее в свою очередь требует включения в содержание рабочих программ дисциплин специальных методологических знаний, являющихся важнейшим условием формирования у студентов навыков самостоятельного мышления, обеспечивающих универсальность получаемых знаний [1, с. 36].

Формирование культуры мышления может проходить и в рамках внеучебной работы. Так, преподавателями кафедры гуманитарных наук Тверской ГСХА накоплен интересный опыт развития творческого мышления студентов в рамках КПЦ – культурно-просветительского центра. Центр был организован в целях создания социокультурной среды, необходимой для формирования креативности и навыков к творческой деятельности у студентов. Ведущим методом работы стала проектная деятельность студентов [4]. Выбор проектной формы работы со студентами не случаен: одним из основных достоинств проектного метода является формирование «проективного научного мышления», способствующего как самостоятельному овладению уже существующими знаниями, так и порождению новых, развитию творческих способностей учащихся. Оценить уровень овладения студентами навыками творческой работы нам позволили последние проекты: «Культурное пространство малых городов России», «Семья-династия в историческом и современном пространстве российской культуры». В рамках этих проектов студенты Тверской ГСХА обратились к изучению своей малой родины и истории своей семьи. Считаем, что для формирования личности, «человека своей культуры», тематика данных проектов выглядит особенно актуально. Если понимать под творчеством создание уникальной, неповторимой личности, обладающей общечеловеческими и

гражданскими ценностями, то работа студентов по изучению своей малой родины и семьи приобретает особую значимость.

В ходе исследования истории родного края, восстановления своего генеалогического древа студенты познавали прежде всего самих себя, выстраивали свое отношение к отечественной истории и культуре. Их исследовательская работа заключалась в самостоятельной подборке краеведческого материала, позволившего им реконструировать историю края, отдельные знаковые события и памятники малой родины, а также современное состояние родных городов (Ржев, Кашин, Осташков, Удомля и т. д.).

К изучению истории своей семьи студенты также подошли творчески. Итогом их работы стали плакаты с изображением семейных династий, мини-музей семейных реликвий, семейные фотоальбомы с комментариями, записи семейных легенд и традиций.

Считаем, что одной из главных задач каждого преподавателя вуза должен стать поиск приемов, методов формирования умственной культуры, превращения ее в личную собственность, в личное достояние, в принцип деятельности личности. На наш взгляд, именно степень сформированности умственной культуры студента станет определяющим фактором степени его креативности и творчества.

-
1. Елканова, Т. М. Методологические компоненты в структуре высшего образования [Текст] / Т. М. Елканова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 5. – С. 36–39.
 2. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить [Текст] / Э. В. Ильенков. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 112 с.
 3. Кочетков, М. В. Развитие творчески-инновационной образовательной среды и грядущая парадигма образования [Текст] / М. В. Кочетков // Almamater. – 2014. – № 12. – С. 23–31.
 4. Красильникова, Е. В. К вопросу о формировании идентичности молодежи в условиях становления гуманистической модели образования [Электронный ресурс] / Е. В. Красильникова, А. В. Тюлина, А. А. Кольцова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: [www/science-education.ru/129-21701](http://www.science-education.ru/129-21701) (проверено 26.09.2016).
 5. Развитие креативного мышления: зачем, как и в чем суть? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soverhsensstvo-iznutry.ru/razvitie-kreativnogo-myshleniya/> (проверено 22.12.2016).

ТЕРМИНОТВОРЧЕСТВО КАК ВИД ТВОРЧЕСТВА В НАУКЕ И КУЛЬТУРЕ

Творчество – это «деятельность человека, создающая новые объекты и качества, схемы поведения и общения, новые образы и знания» [1, с. 704]. В современной философии проблема творчества рассматривается как проблема существования конкретного человека или группы людей в мире, как вопрос человеческого опыта как личности, его развития. Объектом творчества становится сам человек (конкретный индивид) в единстве с предметными условиями, формами общения и самореализации, которые ему необходимо воспроизводить или изменять, сохранять или обновлять [там же].

Творчество рассматривается современными философами как поиск возможностей и путей самоизменения человека, поэтому ведущие умы в России и за рубежом обращались к различным проблемам творчества. Так, А. И. Лазарев – автор более трехсот статей, посвященных русскому народному творчеству, литературе, судьбам национальной культуры, театральным портретам и рецензиям [7, с. 183].

К национальной культуре может быть отнесено и терминотворчество. Создание научных терминов на русском языке знаменовало собой формирование отечественной науки и возможность распространения ее достижений. Оно знаменовало собой начало создания национальных научных кадров и научных школ, заявление Россией о себе как о высокоразвитой в научном плане державе.

Общеизвестен вклад в создание русскоязычной терминологии естественных наук, особенно химии, выдающегося российского ученого М. В. Ломоносова. Однако в данной работе мы хотели бы обратиться к проблемам терминотворчества в гуманитарных науках. Ведь если вопросы упорядочения терминологии с 30-х гг. XX в. ставились и решались в рамках естественных и точных наук, то на рубеже XX–XXI вв. в фокусе внимания языковедов оказались социогуманитарные науки, что обусловлено возросшей ролью этих наук в развитии современного общества, а также развитием профессионального межкультурного общения [5, с. 18]. Проводятся международные конференции, посвященные проблемам терминологии гуманитарных наук [13].

Одной из синтетических, комплексных наук, в которой ведущее место принадлежит гуманитарной составляющей, является археология. Археологическая терминология относительно молода: первые раскопки, первые коллекции древних вещей были собраны в России в XVIII в., тогда же создан первый государственный музей в России – Кунсткамера с ее системой описи и фиксации древностей. Именно тогда складывается у ученых, таких, как В. Н. Татищев, понимание того, что «в древних могилах находятся старинные вещи, дивные и ко изъяснению гистории весьма полезные» [9, с. 33]. Названия древних вещей отражаются в первых публикациях, которые приходятся на начало XIX в. [там же, с. 34]. В первых трудах российских археологов, посвященных античным и сибирским древностям, формируется терминология, которая стала основой для обозначений вещей и их частей, существующих в наше время. Российские археологии прекрасно владели античной письменной традицией, поэтому вещи, не имевшие сходства с вещами в современной им народной культуре (как предложенный Н. П. Кондаковым термин *колтовидные подвески* (современный термин – *височные кольца*)) называли, опираясь на нее. Так в археологическую терминологию пришли термины *псалий*, *акинак*, *мегарон* и др.

Современное археологическое знание предусматривает активный процесс терминотворчества как на эмпирическом, так на теоретическом уровне. В эмпирическом археологическом знании методы геологии и химии применяются для изучения древних материалов – каменных орудий, керамических и металлических изделий, стекла. Этим обусловлено использование в археологии отдельных терминов данных наук. Для наименования составляющих стекла и металлических сплавов употребляются обозначения химических элементов, а также широко используются термины техники для описания и анализа древних производств: стеклоделия – *красители*, *обесцвечиватели*, *глушители*, металлургии – *лигатура*, *цементация*, *сплав* и т. п.

Исследователям эпохи палеолита необходимо владеть геологическими знаниями и терминами для обозначения геологических эпох (*плейстоцен*, *неоплейстоцен*, *гюнц*, *миндель*, *эрм* и т. п.), типов древней флоры и фауны (*пятнистый олень*, *шерстистый носорог*, *мамонт*), климатических эпох (*плювиал*, *интерстадиал*, *гляциал*), а также использовать биологические знания и термины (в том числе на латинском языке) для обозначения частей скелета и черепа древних животных и человека.

В настоящее время в научных исследованиях все большее место занимают информационные технологии, кроме того, все шире входят в архео-

логическую науку математическое знание и соответствующий терминологический аппарат. Специфика же археологических объектов состоит в их массовом характере, в том, что их можно потрогать, пересчитать, классифицировать, и выборка часто оказывается достаточно представительной для первичных статистических выводов, поэтому в археологию вошли термины *матрица, корреляция, граф, вес признака* и т. п.

Оказалось возможным обрабатывать с помощью математических методов данные не только о форме древних вещей, но и о декоре на них, что наряду с приемами математической статистики потребовало внедрения терминов семиотики, таких как *знак* и *знаковая система*.

В теоретическом археологическом знании используются понятия и обозначающие их термины из социологии и философии, такие как *цивилизация, культура, общество* и др. Значительное число терминов заимствуется из теоретической этнографии (*хозяйственно-культурный тип, фольклор, мифологический социогенез* и т. п.). Историческая терминология переосмысливается применительно к потребностям археологии: *революция – неолитическая революция, культура – археологическая культура, инвентарь – погребальный инвентарь* и т. п. [10, с. 47]. В этих археологических терминах-словосочетаниях историческая терминология имеет уже другое значение.

Можно сказать, что для теоретических построений в археологии все большее значение приобретает новая наука – технетика, которая, по Б. И. Кудрину [4], представляет собой знание о технической форме существования материи. Применение методов техники и ее терминологии, прежде всего таких понятий, как *техноценоз, вид изделия, техноэволюция*, позволяет археологам по-новому анализировать процесс развития древнего вещного мира [11].

Процесс терминотворчества в археологии, как видно из изложенного выше, включает в себя заимствование из терминологий других наук и областей знания. Чаще всего собственно терминотворчество имеет место при открытии новой вещи в ходе полевых исследований, что в настоящее время происходит крайне редко, однако имеет место: таков термин *топорик-кинжал*, обозначающий предмет двойного назначения. При обнаружении вещи, не известной по предыдущим исследованиям, происходит наименование ее по сходству с материальным объектом окружающей среды, причем выбор таких объектов совершенно произволен: *планировка ромбовидная, бусина рыбовидная, бубенчики грушевидные с крестообразной проре-*

зью, *привески очковидные, подвески топорикообразные, фибула подковообразная* и др. Внутренняя форма этих терминов указывает на стремление создать их по «виду» или «образу» другого объекта. Невозможность выбрать единую систему критериев для подбора таких объектов, по виду и образу которых формируется тот или иной термин, снижает систематичность терминологии.

Терминотворчество имеет место в ходе построения классификаций древних вещей для обозначения того или иного таксона классификации – отряда, группы, типа, вида, подвида и т. п. В ходе этого процесса определенную роль играют термины-эпонимы. При этом источником формирования эпонима может быть как место первой находки вещей данного типа, так и место их наиболее широкого распространения, например, для украшений: *серьги «настырские», серьги «волынского» типа, серьги прикамского типа, фибула латенская, серьги типа «Кветунь», фибула «трилистная» скандинавская* и т. п. Подобное разнообразие указывает на произвольность и несистемность такого выбора.

Системность прослеживается только в формировании терминов внутри обозначений некоторых групп вещей одинакового назначения. Создаются своеобразные «микротерминосистемы», примером которых являются предложенные их авторами термины и классификации вещей, например неолитических топоров (А. Я. Брюсов и М. П. Зимина [2]), древнерусских стрел (А. Ф. Медведев [6]), оружия савроматов (А. В. Смирнов [8]) и др.

В любом случае процесс терминотворчества основывается на представлениях современного ученого-археолога о функции древней вещи. Давая определение функции вещи, мы следуем энциклопедическому толкованию в первом из его значений: «Функция (от латинский *functio* – исполнение, осуществление) – деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений (например, функция органов чувств, функция денег)» [1, с. 1300]. Применительно к археологическим вещам понятие функции может рассматриваться как назначение, роль. В научный оборот понятие «функция» введено Лейбницем.

При терминологической номинации археологической вещи обычно мотивирующим служит только один признак, при этом выбор этого признака может быть случайным (*вогнутообушковый нож, шипастый наколечник стрелы, лопастной псалий* и т. п.). В ходе терминологической работы встает задача выбора значимых признаков, что применительно к архео-

логической терминологии представляется возможным на основе создания единых принципов классификации древних вещей. Сделав объектом исследования достаточно полный, информационно насыщенный список признаков и их значений, разделяя эти признаки на сегменты, в которых содержится качественно однородная информация (в одних случаях – только о форме, в других – о декоре, в третьих – о материале и т. п.), оказывается возможным применить информационный подход к изучению древних вещей. Изучение конструкции и формы этих вещей с использованием достижений функциональной системологии, основанной на принципах геометрии, позволяет разделить все конструкции на стержневые (линия), плоскостные (плоскость), объемные (объем) [12, с. 47]. И, добавим, использовать соответствующую терминологию.

Подобный подход открывает новые возможности для терминотворчества как одного из проявлений творчества ученого. Разработанный в рамках семинара «Морфология древностей», действовавшего на кафедре археологии МГУ имени М. В. Ломоносова под руководством д. и. н., профессора Ю. Л. Щаповой, информационный подход к изучению древних вещей освобождает ученого от необходимости придумывать термин для обозначения древней вещи или формы ее части. Он позволяет черпать информацию из составленных участниками семинара и их последователями словарей-классификаторов. Это дает возможность уже в процессе терминотворчества преодолеть стихийность и неравномерность формирования терминов, а также субъективность при построении описаний. А значит, преодолеть и «многие бесконечные споры об аналогиях и датировках, порожденные в конечном счете не столько различием в методах, сколько различием в языках» [10, с. 46].

-
1. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – 2-е изд. – Москва : Большая российская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Норинт, 2002. – 1456 с.
 2. Брюсов, А. Я. Каменные сверленные боевые топоры на территории Европейской части СССР [Текст] / А. Я. Брюсов, М. П. Зимина // Свод археологических источников. – Вып. В4-М. – Москва : Наука, 1966. – 98 с.
 3. Кемеров, В. Е. Творчество [Текст] / В. Е. Кемеров // Современный философский словарь / под общ. ред. д. ф. н., проф. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр и доп. – Москва : Академ. проект, 2004. – 864 с.
 4. Кудрин, Б. И. Введение в технетику [Текст] / Б. И. Кудрин. – Томск : Томск. гос. ун-т, 1993. – 552 с.
 5. Ловцевич, Г. Н. Кросскультурный терминологический словарь как средство репрезентации терминологии гуманитарных наук [Текст] / Г. Н. Ловцевич. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 261 с.

6. Медведев, А. Д. Русское метательное оружие (лук и стрелы, самострел) [Текст] / А. Д. Медведев // Свод археологических источников. – Вып. Е1-36. – Москва : Наука, 1966. – 184 с.
7. Михнюкевич, В. А. Лазарев Александр Иванович [Текст] / В. А. Михнюкевич // Вестник Челяб. гос. ун-та. – 2001. – № 1. – С. 181–184.
8. Смирнов, А. В. Вооружение савроматов [Текст] / А. В. Смирнов // Материалы и исследования по археологии СССР. – 1961. – № 101. – 162 с.
9. Формозов, А. А. Страницы истории русской археологии [Текст] / А. А. Формозов. – Москва : Наука, 1986. – 238 с.
10. Шер, Я. А. О развитии языка археологии [Текст] / Я. А. Шер // Проблемы археологии. Т. 2. – Ленинград : ЛГУ, 1978. – С. 43–48.
11. Щапова, Ю. Л. Введение в вещеведение [Текст] / Ю. Л. Щапова. – Москва : МГУ, 2000. – 204 с.
12. Щапова, Ю. Л. Можно ли построить общую классификацию древнего вещного мира? [Текст] / Ю. Л. Щапова // История и эволюция древних вещей. – Москва : МГУ, 1994. – С. 43–50.
13. The CONTA Conference. Proceedings of the conference on Conceptual and terminological analysis in the social science. – Frankfurt : Indeks Verlag, 1982. – 370 p.

Лазарева Л. Н.

Челябинский государственный институт культуры

ТРАДИЦИОННАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Россия – это не государство, Россия –
Вселенная. Сколько в ней климатов,
сколько народов, сколько языков, нравов
и верований.

Екатерина II

Рассматривая традиционную праздничную культуру как весомую часть всего тела культуры, стоит учитывать одну особенность, которая по-новому раскрывает картину взаимоотношения понятий «культура» и «праздник». Под *культурой* принято понимать всю совокупность материального и духовного мира человечества как результата его активной творческой деятельности по обустройству окружающего мира. При этом культурная традиция выступает константой содержательной и технологической, обеспечивая стабильность культурного процесса. Какое место в культурном поле занимает институт праздника как форма выявления са-

кральных смыслов-ценностей и, как показывает история, неуничтожимая категория культуры? Один из исследователей русской культуры М. М. Бахтин дает такое определение этому загадочному феномену: «Праздник есть первичная форма человеческой культуры». Первичная – не только по форме, но и по времени. Уже первые, наивные по форме, архаичные праздники выступали уникальным резервуаром медленного, но непрекращающегося накопления *смыслов*, которые первобытный человек опытным путем прочувствовал и устанавливал в результате взаимодействия с окружающим миром. Можно предположить, что сами праздничные действия, требующие эмоционального переживания и напряжения, формировали в человеке чувственность, способствующую возникновению эстетического восприятия мира, чувства радости и понимания образного преобразования действительности. В лоне первобытного праздника в свернутом виде, ожидая своего самостоятельного существования, жили, взаимодействуя друг с другом, песня, танец, театр, балет, скульптура. То есть праздник в истории человечества выступил прародителем культуры во всем разнообразии ее проявления.

Метод диахронного анализа позволяет увидеть, что на всем историческом пути человечества одни фрагменты, объекты культуры исчезали, растворялись, а праздник как институт общественной жизни сохранился по сегодняшний день. В эпоху городов-государств, монархических республик, социальных переворотов и революций праздник выступал мощным инструментом создания конкретного смыслового поля события, он – не только резервуар, накопитель смыслов и ценностей, но и прекрасный их транслятор; при этом, создавая пространство радостного сопереживания, органично выполнял «идеологическую» работу. Любая политическая сила, появляющаяся на исторической арене, в ходе своего становления не только использовала возможности праздника как уникального средства воздействия на различные социальные группы и сообщества, но сразу же создавала новый праздничный календарь, таким образом корректируя систему ценностей, выбирая необходимые для существования приоритеты. Можно сказать, что праздничный календарь – это *хребет* любой политической или государственной системы.

Праздники, входящие в годовой календарь, имеют разную историческую глубину памяти; одни своим происхождением обязаны первобытности, другие отражают смыслы событий последних лет, однако в совокупности они создают общее поле ценностей, тот набор смыслов, которые

необходимы для гармоничного функционирования всей государственной системы.

Особое место в календаре занимают традиционные (или этнические) праздничные действия, сформировавшие свою морфологию в период производящего хозяйства (эпоха неолита, 8–6 тыс. лет до н. э.) и получившие новую жизнь в последние два-три десятилетия. За эти годы сформировалась (и формируется сегодня) традиционная праздничная культура, определяемая особым взглядом на свои корни, свое происхождение. Стали популярными Колядки, Масленица, Иван Купала, Кузьминки, Стрела и др. К тому же стоит отметить, что в каждом конкретном случае режиссеры праздничных действий стараются исходить из региональных особенностей праздничной традиции, учитывая формы взаимодействия разных этнических проявлений. Не случайно культурологи называют современную традиционную культуру «древесной», т. е. имеющей центральный ценностный ствол (система народного мировоззрения, зафиксированная в своде главных праздников народного календаря), от которого отходят корни небольших (маргинальных) праздников, а массовую культуру – ризомной, т. е. бесствольной, бессистемной.

Необходимо отметить, что традиционные праздники, при всей своей сложной архитектонике и богатейшем языке действий – кодов, костюмов, предметов, беспроblemно входят в современный праздничный календарь, при этом втягивая в свое смысловое поле людей разной субкультурной принадлежности, вероисповедания, возрастной и гендерной стратификации. Праздник выступает пространством, в котором все формы проявления идентификации человека попадают под обаяние прикосновения к древнему знанию, наполненному смыслом связи человека и мира, человека и человека. Исполнение обрядово-игровых действий, каждое из которых представляет собой код, к которому есть шифр, понимание этого кода в ходе исполнения действия приводит к тому, что каждый участник поддерживает смысл этого действия и идентифицирует себя с огромной празднующей общностью.

Мир неоднороден. Каждый конкретный кусочек земли обустроивался особым образом: сказывался характер ландшафта, климатические особенности, тип хозяйственно-культурной деятельности, сдвиги народов, скрепы между коренным и «пришедшим» народами. Поэтому традиционная праздничная культура народов России многообразна и в то же время морфологически типологична.

Рассмотрим это положение на конкретном примере Волго-Уральской историко-этнографической области, в которую входит Южный Урал. Урал является центром евразийского пространства, простирающегося от Монголии и Китая до Приднестровья, народы которого активно передвигались с востока на запад и с запада на восток, особенно в зоне степей и лесостепей, где передвигаться было легко. Характер передвижения привел к разным формам заселения: чересполосным, когда один народ перемежался с другими, относительно «чистым» ойкуменам (нагайбаки Нагайбакского района, рядом с которыми живут русские, татары, мордва), дисперсным (распыленным), кустовым, что, в конечном счете, приводило к феномену, определяемому этнографами как «плавильный котел». Типологичность забот всех народов об обустройстве комфортного существования в условиях конкретной природной среды явилась источником типологичности художественного осмысления окружающей действительности, которая проявлялась в пространстве традиционной праздничной культуры. Веками складывался набор структурных элементов и действий, который был необходим человеку любой этнической или профессиональной деятельности, его можно обозначить как *надэтнический*. Он для нас необходим пониманием того общего кода-смысла человеческой жизнедеятельности, где есть место семье, вере, содружеству и взаимопомощи. Идентификация человека – это природное свойство, может быть изначально более биологическое, чем социальное. Шкала движения человека в диапазоне «природа – культура» остается и сегодня актуальной. Забывать, что человек в первую очередь биологичен, видимо, нельзя. Институт традиционного праздника это всегда учитывает, создавая условия для взаимодействия человека с природой и человека с другим человеком. Что касается праздничной культуры народов Южного Урала, то можно на основе структурно-типологического и функционального анализа сказать, что названия, даты праздников, коды-шифры, набор сакральных предметов типологически сходны. То есть традиционная праздничная культура выступает пространством, где возможен диалог культур во времени и пространстве, где смыслы одной культуры раскрываются в границах другой и включаются в культурный оборот.

Пример. Челябинский государственный институт культуры, многие годы занимающийся проектированием древних праздников, имеющих большой набор архетипов, стал научно-исследовательским и методическим центром для специалистов, исследующих проблемы традиционной культуры. Два больших экспериментальных праздника – Кузьминки и

Стрела – явились лабораторией, позволяющей на практике проверить разнообразные методики органичного «вхождения» в праздник, а значит, вхождения в народную традицию. При этом учитываются традиции не только русского народа, но и других, проживающих на Урале.

Праздник, подобный Кузьминкам, известен у мордвы под названием «Тейтерень пиянь кудо» (Девичий дом пива) и у тюрков – «Каз омехе» (Праздник гусей). Анализ структурных единиц праздничных действий трех групп народов, принадлежащих разным языковым семьям, позволил полнее воссоздать структуру русского варианта. Во время проведения праздника обрядовые песни студенты поют на русском, мордовском и татарском языках. При таком варианте реконструкции традиционных праздников формируется особый тип ментальности, создающий обобщенную картину мира для разных этнических групп и в конечном счете способствующий формированию особого типа идентификации, в котором растворяются другие его проявления: возрастные, гражданские, конфессиональные, субкультурные. Тем более что студенты, как лучшая часть молодежи, анализирующая и, при доверии к ценности, подхватывающая и транслирующая этот вид идентификации в своей многообразной творческой деятельности, выступает одним из каналов утверждения общей системы ценностей для государства.

Не все так просто тем, кто изучает и транслирует образцы традиционной праздничной культуры. В сегодняшней практике наметилось две тенденции, разновекторные и, к сожалению, ведущие к конфликту идей и мнений специалистов. Первая тенденция может быть определена как следование *традиционализму*, представители его признают лишь архаику, аутентiku, отвергая и отторгая новизну и современность, т. е. они больше обращены к прошлому. Для специалистов этого направления традиция неизменна, внеисторична, не подвержена корректировке, и есть опасность превращения такого направления в субкультуру.

Другое направление, которое себя активно заявило, можно обозначить как *неотрадиционализм*. Его идеологи, изучая архетипы культуры, пытаются осмыслить их в актуальном пространстве современной культуры, соединяя здоровое ядро традиции, понимая ее гибкость и детерминантность в историческом ходе, и новацию, встраивая смыслы-ценности народного архетипа в пространство современной культуры.

При реконструкции разных фрагментов традиционной культуры важно учитывать, что глобализация – явление не новое (изменилась лишь интенсивность протекаемых процессов), она началось в эпоху древности с появ-

лением обмена товарами (по словам французского исследователя Фернана Броделя, именно игры обмена привели к первым формам глобализации), как не нова проблема идентификации; поскольку «встроенность» человека в любой социальный организм требовала пристройки, такта, принятия правил. За века существования человечества сложились множественные формы идентификации частного, служебного характера, и только в традиционной праздничной культуре все типы идентификации «встречаются» на территории радостного познания смысла жизни, общежития, любви. Поэтому возможности традиционной праздничной культуры в формировании богатейшей российской культуры огромны.

Экспериментальная работа по сохранению и возрождению традиционной культуры требует научного обоснования и строгой исследовательской базы. Это связано с тем, что культурные традиции, являющиеся базовыми элементами исторической жизни человека, легко детерминируются, приобретая новые смыслы. В связи с этим приоритетами выступают научно-исследовательские проекты, отражающие различные реалии традиционной культуры: подготовлены монографии и учебные пособия; создан учебный центр традиционной культуры народов Урала, где собраны материалы по морфологии и семиотике праздничных календарей народов Урала (более 2000 единиц хранения); организуются фольклорно-этнографические экспедиции, традиционно проходят Международные Лазаревские чтения, в которых принимают участие ученые России, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Левченко М. А.

Челябинский государственный институт культуры

МУЗЫКА КАК ПРОСТРАНСТВО ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Познавая окружающее пространство, где присутствует музыка как вид искусства, человек открывает горизонты для многогранного развития. Музыкальная среда является средством формирования эстетических вкусов и потребностей молодежи. Современная действительность характеризуется тотальной информатизацией и бесконечными инновациями в области технологий, таким образом, музыка стала постоянным фоном жизненного

процесса молодежи. Выбор к прослушиванию того или иного стиля в музыке определяется (в особенности для молодежи) способом бытия в мире.

Интерес к проблеме звуковой среды в наше время обусловлен определенными тенденциями в самом музыкальном творчестве. Идущие от реальной действительности звуковые символы в музыке принципиально преобразуются, а именно обрели точную звуковысотность, закономерности ладотяготения, гармонии, полифонии и ритма. В разных стилях действовали разные принципы обработки звукового материала. В наше время бесструктурные шумовые эффекты все с большей настойчивостью стали проникать в художественные формы. Шумы отчасти претендуют на замену традиционных звуковых пластов.

Шумовое поле отнюдь не является однородным, и в нем отчетливо вырисовываются звуковые зоны различной характеристики, так, например, определенными свойствами обладают явления природы. С другой стороны, шумы, создаваемые машинами, электроприборами, человеческим голосом и т. д., также имеют определенную звуковую характеристику и отличаются друг от друга. Помимо шумового поля, мы воспринимаем и музыкальные звуки, распространяемые не только музыкальными инструментами и человеческим голосом, но и разного рода звуковоспроизводителями. Таким образом, можно сделать вывод, что звуковая насыщенность атмосферы возрастает. Музыка – одна из форм сознания, отразившаяся в звуковой материи.

По мнению М. Шейфера, звуковое пространство во многом отличается от визуального пространства или тактильного. Это общее достояние, которое включает в себе жизненную информацию. М. Шейфер – основоположник общественного движения, результатом деятельности которого явилось появление направлений в науке – «звукоэкология», в искусстве – «саунд-арт». С идеологией М. Шейфера схожи научные искания таких музыкантов и исследователей, как Й. Э. Берендт, Л. Жисанте, Г. Феррингтон, Т. Шварц и другие.

М. Шейфером сформирована теория составления звуковых карт местности. Суть данной теории заключается в оформлении карт местности с объектами, затем в различных точках записываются звуки с помощью специальной аппаратуры, причем фиксируются все временные изменения. Потом звуки классифицируются по принципу: приятно слышать, неприятные, постоянные, случайные, продолжительные, короткие. Исследование проводится в течение определенного периода времени и в разное время суток. Составляется усредненная карта звучаний исследуемой местности, и

выдвигаются соответствующие прогнозы, а именно какие звуки следует усилить, какие максимально приглушить, с какими звуками следует смириться. Часто используется практика составления подобных звуковых карт, отражающих как естественные природные звучания, так и искусственные.

Только в 1990-х годах в музыкальной среде сформировалось такое понятие, как «саунд-арт», несмотря на то, что до этого изучались возможности звуковой среды и ее интеграции в мир искусства и повседневной жизни. С этого времени «саунд-арт» не просто категория экспериментальной музыки, а полноценное направление искусства, предназначенное в равной степени для слуха и зрения.

Обобщенно саунд-арт предстает в англо-американской традиции. Данным термином обозначается любая работа художника со звуком. Искусствовед Даглас пишет: «Мне не слишком нравится термин “звуковое искусство”. Я предпочитаю более общее понятие “звук в искусстве”» [5]. Отметим, что многие в своих исследованиях говорят о принципиальной неопределимости саунд-арта или же отвергают этот термин как таковой [6].

Развитие звукового искусства в Германии происходило в границах музыковедения, где основанием исследований являлись пространство и пластическое измерение. По мнению музыковеда Хельги де ла Мотте-Хабера, «звуковое искусство предназначено в равной степени для слуха и для зрения». Аналогичной точки зрения придерживается американский художник и исследователь саунд-арта Брендон ЛаБелль: «По моему убеждению, способность звука выстраивать смысловые отношения может быть прослежена в способах его бытования в пространстве, поскольку звук и пространство имеют особенно напряженные отношения. Это, без сомнения, лежит в самой основе практики саунд-арта...» [7].

Предполагаем, что такая неконкретность в трактовке понятия sound-art обозначилась в связи с появлением этого слова в английском языке для описания ряда экспериментальных музыкальных практик. Таким образом, использование в русском языке термина «звуковое искусство» (по аналогии с большинством европейских языков) является, возможно, более предпочтительным.

Кратко представим творчество основных представителей направления «саунд-арт». Первооткрыватель «эмбиента» (музыки шума) – итальянский художник-футурист Руссоло. В манифесте «Искусство шумов» обуславливается необходимость перехода от прозрачной чистоты, сладости звука и

нежной гармонии к странным и резким звукам: «Мы будем забавляться, мысленно оркеструя хлопанье входных дверей магазинов, гул толпы, различные гаммы вокзалов, кузниц, прядилен, типографий, электрозаводов, подземных железных дорог». После теоретического обоснования шумового искусства Руссоло изобретает новейшие музыкальные инструменты – «интонарумори», своеобразные модуляторы шума, способные имитировать реальные звуки – взрывы, жужжание, гул толпы, шипение. Воспроизводимые шумы делились на шесть категорий.

Арсений Авраамов делает попытку сделать слушателем музыки каждого жителя города, выстроив из звуков городских фабрик, кораблей, самолетов и других звуков (шумы городского пространства) мелодии Интернационала и Марсельезы, где пушечные выстрелы использовались в качестве ударной группы.

Новатор в области «меблировочной музыки» Эрик Сати написал пьесу «Досада», где музыкальную тему рекомендовалось повторить 840 раз. Из досадных повторений и берет свое начало «меблировочная музыка», в основе которой лежит скука. Можно сказать, что это фоновая музыка для сопровождения обыденных повседневных действий человека – похода в магазин или приема гостей.

Джон Кейдж, вдохновленный идеями алеаторики, утверждал, что «всякий звук является музыкой». В предполагаемой им музыкальной среде звуки не обязательно должны точно сопоставляться и находиться в определенной последовательности. Он помещал внутрь музыкальных инструментов различные предметы, которые деформировали их звуковоспроизведение. Привносил в исполнение музыки элементы случайности, разбрызгивая чернила или кофе по нотной бумаге. Являлся организатором различного рода саунд-перфомансов. «4'33"» – музыкальная композиция трехчастной формы. Музыканты выполняют одно и то же действие *tacet* – «сохраняй тишину». С помощью такого приема на 4 минуты 33 секунды оркестр меняется со слушателями местами, а именно звуки, воспроизводимые зрительным залом, становились центром внимания.

Эдгар Варез – пропагандист идеи «конкретной музыки». Он соединил ее с основными знаниями об электронике, а также с архитектурной концепцией музыки Яниса Ксенакиса и представил ее на Всемирной выставке в Брюсселе в павильоне компании Philips. Пространство данного павильона напоминало арфу, где было размещено 425 громкоговорителей, с помо-

щью которых исполнялась «Электронная поэма», основанная на математических принципах моделирования музыки.

Бернар и Франсуа Баше создают экспериментальные музыкальные инструменты – «звуковые скульптуры», которые звуковоспроизводились не только в концертных залах, но и в музейном пространстве. Жан Тэнгли выполнял звуковые скульптуры из консервных банок и деревянных колесиков, где звук воспроизводился с помощью струи воды. В наши дни звуковые скульптуры – очень распространенное явление: так, на многочисленных побережьях установлены «морские органы» (звук создают морские волны, через систему труб) или «поющие деревья» (звук воспроизводится порывами ветра).

Ла Монте Янг занимался саунд-инсталляциями. Суть данного явления заключалась в том, что он обустроил лифт, в котором музыка звучала постоянно. Концепция «вечной музыки» заключалась в смешении безграничного времени с бесконечным звучанием. Также им написана самая длинная пьеса, вошедшая в Книгу рекордов Гиннесса, длительностью 4 ч 12 мин 10 с.

Звуковая среда, передающая атмосферу конкретных мест (городов, природы, космоса и др.) – саунд-скейп. Саунд-художники коллекционируют подобные карты: «звуковые отпечатки» улиц, городов и целых стран.

Отличительной чертой музыкантов, занимающихся данным направлением, является нестандартное мышление, отстранение от традиционных гармоний и форм. Изучение различных цивилизационных систем и освоение от классического звуковосприятия помогает саунд-художникам взглянуть и ощутить звуковое пространство с новых, неисследованных позиций. Многочисленные знания в областях музыкальных «языков», музыкальной мировой культуры дают хорошее основание для творчества музыканта-экспериментатора, расширяют горизонты звукового пространства, в котором музыка воспринимается как проявление звучащей материи. Несомненно, очевидно влияние процессов глобализации, которые наблюдаются во всем мире. При всем этом хотелось бы сделать акцент, что Россия богата национальной музыкой. Надеемся, что эстетические и этические ценности классической музыки, фольклора, с одной стороны, и новые современные направления молодежного музыкального творчества – с другой смогут найти пространство пересечения, вступить в диалог, синтезировать, создавая новые музыкальные формы.

-
1. Антипова, Т. Музыка и бытие [Текст] / Т. Антипова. – Москва, 1997.
 2. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств [Текст]. – Кемерово : КемГУКИ, 2007.

3. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти ; пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина / М. Мерло-Понти. – Санкт-Петербург : Ювента ; Наука, 1999.
4. Михайлов, М. Стиль в музыке [Текст] / М. Михайлов. – Ленинград, 1981.
5. Kahn, D. Noise, Water, Meat: A History of Sound in the Arts [Text] / D. Kahn. – Cambridge : MA, 1999.
6. Licht, A. Sound Art: Beyond Music, Between Categories [Text] / A. Licht; transl. : CylandMediaLab. – NewYork, 2007.
7. LaBelle, B. Background Noise: Perspectives on Sound-Art [Text] / B. LaBelle. – London ; New-York, 2006.

Ли Янян
Китай, Пекин

ДЕТИ ИЗ ПАРИЖА (ФРАНЦИЯ) И ДЕТИ ИЗ СЮЙЧЖОУ (КИТАЙ) ОБЩАЮТСЯ ЧЕРЕЗ ВЫСТАВКУ РИСУНКОВ

После того как Париж подвергся нескольким атакам 13 ноября 2015 г., китайские школьники из Сюйчжоу пожелали выразить поддержку французам через свои рисунки и маски. Эти дети, возраст которых от 6 до 11 лет, из трех разных школ Сюйчжоу (провинция Цзянсу) передали нам свои простые и креативные послания, выражающие солидарность. «Париж, не плачь», «Мы все вместе». Мы рады вам представить эти трогательные доказательства франко-китайской дружбы.

На каждом рисунке и сзади каждой маски слова, написанные на китайском, а иногда и на французском, выражают сочувствие парижанам. Эти произведения искусства одновременно трогательны своей задумкой и изумительны качеством выполнения, принимая во внимание возраст детей. Детали на рисунке Эйфелевой башни или на рисунке кафе, которое пострадало от террористических атак – это все не только примеры кропотливой и тонкой работы детей и учителей, но также это признак интереса, проявленного к культуре Франции.

Эти рисунки – плод длительного сотрудничества между французским художником Бертраном Беллоном и одним китайским художником Ксиао-мином Янгом. Все это – результат долгой работы, взаимного движения навстречу между школами Франции и Китая с целью добиться и развить диалог этих двух стран. Каждый из художников по очереди выезжает за границу, представляет, делится и учит своему взгляду на мир, своему искусству и своей культуре.

A TRAVERS D'UNE EXPOSITION: LES ENFANTS DE PARIS ET LES ENFANTS DE XUZHOU SE PARLENT



Suite aux attaques dont a été frappée la ville de Paris le 13 novembre 2015, des enfants de l'école de Xuzhou ont souhaité manifester leur soutien aux français à travers leurs dessins et leurs masques. Ces enfants, âgés de 6 à 11 ans, de trois écoles différentes de Xuzhou (Province du Jiangsu), nous ont livré ces messages simples et créatifs de solidarité. "Paris, ne pleure pas", "Nous sommes ensemble".

Nous sommes heureux de vous présenter ces témoignages émouvants d'amitié franco-chinoise.

Sur chaque dessin et derrière chaque masque, les mots écrits en chinois, et parfois en français, expriment le désir de consoler les parisiens. Ces oeuvres sont à la fois touchantes de par leur intention, et surprenantes par leur qualité technique pour des enfants de cet âge. Les détails des dessins de la Tour Eiffel ou encore du café touché par les attaques sont des exemples du travail minutieux et recherché des enfants et des professeurs, ainsi qu'une marque d'intérêt et de curiosité envers la culture de cet autre pays qu'est la France.

Ces oeuvres sont le fruit d'une longue collaboration entre un artiste français, Bertrand Bellon, et un artiste chinois, Xiaomin Yang. Elles résultent de leurs va-et-vient entre les ateliers et écoles de France et de Chine pour engager et développer le dialogue de ces deux pays. Chacun son tour, l'artiste part à l'étranger, présente, partage et enseigne sa vision du monde, son art et sa culture.



МУЗЕИ УЗБЕКИСТАНА КАК ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ МОЛОДЕЖИ

В Республике Узбекистан функционируют более 1000 музеев, которые являются гордостью нашего народа. Экспозиции музеев популяризируют быт, искусство, ремесло, историю народа, что, как отмечал первый Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, «должно стать основой духовного воспитания подрастающего поколения современной нашей молодежи» [1, с. 144]. У каждого музея – свои отличительные особенности и коллекции. Так, экспонаты музея истории Темуридов (Ташкент) отражают эпоху Темура и его потомков – Темуридов. Государственный музей искусств Узбекистана – национальная гордость и сокровищница столицы, в нем хранятся коллекции исторической и современной живописи, скульптуры, предметы декоративно-прикладного искусства.

Следует отметить и многофункциональную деятельность Государственного музея истории Узбекистана (Ташкент), где можно ознакомиться с колоссальным материалом археологических, этнографических, нумизматических коллекций, с документами и фотографиями исторических персонажей как древнего, так и современного периодов. Важно также, что в музее ведется научно-исследовательская работа, реставрация предметов искусства, там же находится музей для молодежи, который «призван открыть подрастающему поколению доступ к историческому пространству, развить у детей интерес к познанию прошлого. С помощью специальных экспозиций и программ применения современных интерактивных форм обучения специалисты детского музея в “мире чудес” планируют сделать историческую науку “живой и притягательной для детей и подростков”» [2].

В детском музее функционирует несколько разделов, среди которых «Юный гончар», где детям предоставляется возможность лепить из глины посуду, игрушки на гончарном круге и параллельно получать информацию о разновидностях керамических школ Узбекистана (риштанской, самаркандской, ташкентской, гиждуванской, бухарской). Интересен для детей раздел «История письменности», где они учатся определять различные виды письма (арамейское, греческое, арабское, согдийское), а в разделе «Юный археолог» они могут окунуться в глубокую древность и ознакомиться с ремеслом и древними монетами, а также постараться датировать

их. «Сотрудники музея поставили перед собой задачу создать единое образовательное, развивающее, исследовательское пространство, которое было бы притягательным для детей и молодежи. Их знания и энтузиазм позволяют сделать детский музей центром притяжения юных ташкентцев и гостей столицы, в чем заинтересованы и их родители» [2].

Музейная коллекция Института искусствознания Академии наук Республики Узбекистан (Ташкент) помогает молодежи, желающей ознакомиться не только с археологическим материалом, но и с искусствоведами, реставраторами, которые занимаются научно-исследовательской работой. Возможно, после очередного «похода» кто-то из детей примет решение заниматься наукой, в том числе по истории искусств. Сама музейная коллекция института собрана из предметов, извлеченных учеными из археологических раскопок созданной академиком Г. А. Пугаченковой в 1960 году Узбекистанской искусствоведческой экспедиции (УзИскЭ), о которой говорили, что это «экспедиция особого типа, практически не имевшая аналогов в прошлом», а ее «принципиальное отличие было лишь в декларируемых приоритетных целях и в иной соподчиненности в экспедиции двух отраслей гуманитарных наук – археологии и искусствоведения» [3, с. 168]. В работе на археологических объектах были задействованы археологи, искусствоведы и архитекторы, в их числе Т. Беляева, С. Болелов, А. Восковский, Л. Жукова, Э. Ртвеладзе, Л. Ремпель. Объекты экспедиций – древние памятники юга Узбекистана Сурхандарьинской, а также Самаркандской, Бухарской областей. Основные из них находились в Моллали, Кызылтапа, Бандыхан, античные – Халчаян, Айртам, Дальверзинтепа, Кампыртепа и др. Изучение средневековых комплексов производилось на городищах Будрач, Иштыхан.

При УзИскЭ была создана экспериментальная лаборатория по реставрации и консервации предметов материальной культуры, извлеченных из археологических комплексов. Лабораторию возглавила Е. Федорович, в ней работали химики С. Левушкина, С. Вивденко, Ш. Ильхамов, Н. Сотникова, скульпторы В. Лунев, Д. Рузыбаев, Х. Хуснитдинходжаев, искусствовед, художник В. Лунева.

В лаборатории велись научно-исследовательская работа и практическая реставрация и консервация археологических предметов в полевых и лабораторных условиях. Сотрудники лаборатории для изучения археологических предметов применяли микроскопы, производили физико-химические исследования (спектрально-эмиссионные, петрографические, рентгеноструктур-

ные) и другие. Коллектив лаборатории под руководством С. Вивденко разработал метод закрепления лессовой скульптуры, за что получил авторское свидетельство по фторсодержащему сополимеру [4, с. 90–91].

Материалы научных сотрудников УзИскЭ опубликованы в ряде статей, монографий, альбомов. В стенах Института искусствознания по материалам археологических находок были защищены кандидатские и докторские диссертации по искусствоведению.

Гордость членов экспедиции – найденный (в 1972 г.) во время раскопок Дальверзинтепа уникальный золотой клад. «Среди предметов клада, датируемых I веком н. э., – дисковидные слитки, бруски разрубленные и деформированные браслеты, гривна. Наиболее ценная часть клада – ожерелье буддийского типа, украшенное бирюзой и алмадинами, пектораль с изображением головы Геракла и пряжка с драконом. Ювелирные изделия клада Дальверзинтепа – одного из крупных городов Кушанской империи – яркое свидетельство взаимовлияния эллинской, буддийской и скифосакской культур и высокого уровня развития ювелирного искусства на территории Средней Азии в период I в. н. э.» [5]. Клад хранится в «Золотой кладовой» Музея антиквариата и ювелирного искусства Узбекистана (Ташкент). В этом же музее экспонируются археологические находки Института археологии Академии наук Республики Узбекистан (Самарканд). Это серьги, нагрудные украшения, предметы нумизматики из археологических объектов Афрасиаба, Айртама, Еркургана, Муминабада. В экспозиции музея антиквариата хранится также ряд серебряных ювелирных украшений конца XIX – начала XX в. таких городов Среднеазиатского региона, как Ташкент, Самарканд, Бухара, Сурхандарья. Разнообразие украшений с их индивидуальными и региональными особенностями в орнаментации, технологических приемах, использованных мастерами, наверняка не оставят детей равнодушными, и, возможно, некоторым из них захочется выбрать профессию ювелира.

Уникален Государственный музей искусств им. Савицкого (Нукус), где молодежь может ознакомиться с коллекцией изобразительного искусства русского и узбекского авангарда, богатого собрания декоративно-прикладного искусства Каракалпакстана. В музее ученые проводят циклы лекций для школьников, функционирует кружок «Юный художник». Всех музеев, конечно, не перечислить, но хочется заверить, что они «способствуют воспитанию молодого поколения в духе патриотизма, гордости за великих предков. Именно музеи помогают приобщиться к культурному,

историческому, художественному наследию, к общечеловеческим ценностям» [5], а даже некоторым из них, возможно, выбрать достойную профессию, освоить навыки ремесла. Как говорится в народной пословице: «Научи ребенка какому-нибудь ремеслу, не то он будет несчастным человеком!».

1. Каримов, И. А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса [Текст]. – Ташкент: Ўзбекистон, 1997. – 315 с.
2. В Ташкенте появился детский музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazeta.uz/ru2011/08/19/museum> (проверено 02.03.2017).
3. Горшенина, С. Галина Пугаченкова [Текст] / С. Горшенина. – Ташкент : MEDIA LAND, 2000. – 254 с.
4. Лунева, В. В. Методы реставрации археологических предметов коллекций Института искусствознания [Текст] / В. В. Лунева // Проблемы реставрации историко-культурного наследия в Центральноазиатском регионе. Основная стратегия развития : материалы науч.-теор. конф. – Ташкент, 2005. – С. 90–93.
5. Томаева, Л. Музей антиквариата и ювелирного искусства Узбекистана [Изоматериал] : альбом / сост. Л. Томаева. – Москва : Внешторгиздат, 1979.
6. Музеи Узбекистана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uzbektravel.com/rus/museum1.htm> (проверено 02.03.2017).

Нысанов А. Т.

Челябинский государственный институт культуры

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В современном мире образовательная деятельность приобретает динамичный характер, становится личностно-ориентированной. Появляются инновационные образовательные технологии, основанные на интеграции образования. В этих условиях возникает потребность в гибкости, адаптируемости каждого образовательного учреждения в рамках общего образовательного пространства. На первый план выходит проблема кооперации, объединения образовательных учреждений в решении общих проблем по достижению одной неизменной цели – подготовки к профессиональной деятельности. Одной из ключевых задач такой подготовки является профессиональное ориентирование старшеклассников и молодежи.

Одной из современных тенденций профильного обучения школьников является «развитие интегративных моделей, предполагающих многопрофильное социальное партнерство – взаимодействие, основанное на сотрудничестве, взаимопомощи, доверии, деловых и конструктивных взаимоотношениях, общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования, профессионального образования (начального, среднего, высшего различного профиля), социокультурной сферой, частными и государственными предприятиями промышленной и социальной сферы с целью профессионального и жизненного самоопределения школьников в социуме» [9].

Так, социальный заказ общества и государственная политика Российской Федерации и Республики Казахстан предопределили востребованность такого явления, как сетевое взаимодействие образовательных организаций, в том числе и дополнительного образования.

Некоторые авторы, опираясь на структурный подход, определяют сетевое взаимодействие как «форму, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность» [5].

В свою очередь Н. С. Бугрова отмечает, что сетевое взаимодействие в образовании – это «форма особым образом структурированных связей между отдельными педагогами, образовательными учреждениями, процессами, действиями и явлениями, осуществляемыми на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств, идеи открытости для достижения общей цели» [4, с. 91].

С позиций деятельностного подхода В. Ф. Лопуга рассматривает сетевое взаимодействие как «способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических и кадровых ресурсов теми элементами сети, которые не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений» [13].

А. А. Пинский, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов считают, что сетевое взаимодействие образовательных учреждений представляет собой «совместную деятельность, обеспечивающую обучающемуся возможность осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений» [15].

С другой стороны, сетевое взаимодействие в образовательной сфере А. И. Адамский рассматривает как «систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики» [1].

Существует две точки зрения на условия успешного сетевого взаимодействия:

- отсутствие регламентирования процессов, принцип ситуативного развития на основе креативного потенциала объектов сетевого взаимодействия (А. И. Адамский, Н. Н. Давыдова, А. М. Лобок, Н. В. Пинчук, А. М. Цирульников, М. С. Якушкина и др.);

- необходимость планирования и целеполагания, принцип системности в отношении развития сети, наличие координационного органа (Н. Ю. Бармин, Е. А. Богачева, З. И. Валиева, Г. А. Игнатьева, В. Н. Ирхин и др.).

Так, Н. В. Пинчук и М. С. Якушкина утверждают, что «сетевое образование нельзя создать извне, сверху, оно складывается как естественный, эволюционный процесс человеческой самодеятельности, путем добровольной кооперации, самоорганизации и саморазвития» [16].

Ключевыми характеристиками сетевого образования, по мнению А. М. Цирульникова, являются:

- образование – не вертикальная, иерархически организованная система, а горизонтальная самоорганизующаяся сеть;

- в сети нет организаций и «организованностей» в традиционном смысле, первичной клеточкой объединения выступает общность, сообщество;

- узлы сети – не унифицированные образовательные учреждения или стандартизированные программы, а оригинальные модели, авторские школы, вариативные курсы;

- сеть строится не на похожести образовательных инициатив, а на возможности их вклада в разрешение определенной социокультурной проблемы (в нашем случае – развитие культуры профессиональной ориентации старшеклассников);

- в сети несравнимо быстрее, чем в традиционной системе, распространяются инновации;

- сеть помогает вскрыть закономерности и спроектировать формы и механизмы развития обычной массовой школы [18].

«Сеть представляет собой сообщество социокультурных институтов не только как организаций, но и как неких способов формирования образовательных культур», основанием для возникновения такой сети является культурно-образовательная инициатива по развитию культуры профессиональной ориентации старшеклассников [2].

Сетевое взаимодействие организаций дополнительного образования детей Н. М. Коннова понимает как процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния объектов (субъектов) друг на друга, результатом которого являются новые социально-педагогические структуры, обладающие новыми свойствами и особенностями общественных отношений [10, с. 157].

Целью создания сетевых организаций является «конкурентное сотрудничество, позволяющее, с одной стороны, сохранять стимулы к развитию, с другой стороны, интенсифицировать сотрудничество в тех направлениях, где оно приносит взаимную пользу» [16].

Анализ педагогических исследований позволяет выделить следующие характеристики сетевого взаимодействия дополнительного образования:

- *объединяющая цель* – использование сетевых (административных, материальных, людских и информационных) ресурсов сети для развития культуры профессиональной ориентации и профессионального самоопределения старшеклассников;

- *большой спектр объектов взаимодействия* – административная составляющая, учреждения дополнительного образования всех уровней, учреждения дополнительного образования на базе учреждений общего образования, дополнительного образования на базе учреждений профессионального образования, ресурсный образовательный центр и др.;

- *добровольность и независимость каждого объекта взаимодействия* – социальные партнеры самостоятельно определяют степень своего взаимодействия в рамках сети [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что *принципами* эффективного сетевого взаимодействия между объектами и субъектами сети являются: добровольность; конгруэнтность, взаимная выгода; коллегиальность принятия решений; структурирование деятельности и разделение обязанностей; солидарная ответственность; обратная связь [12].

Специальными *формами взаимодействия* в сети выступают, по мнению Л. А. Веретенниковой: сетевой мониторинг, мобильные модераторские площадки, real-timereaction (оперативное реагирование на кадро-

вый запрос через привлечение сторонних специалистов), организация рекрутинга (подбор и обучение кадров для образовательных организаций или проведения конкретных мероприятий) [6].

Сетевые партнеры могут иметь различные *социальные роли* и выступать в качестве «участника проектной группы (разработчика, организатора, участника совместной деятельности), эксперта, консультанта, тренера, преподавателя (модуля, курса, цикла), автора-разработчика (проекта, образовательного модуля, программы, учебного курса), руководителя проекта, исследования, тьютора, куратора направления, модуля, наблюдателя, волонтера, зрителя, посетителя сайта, исследователя образовательных результатов и эффектов программы» [3].

При этом выделяется концентрированная сеть с фокусировкой на одном ресурсном образовательном центре и распределенная – не имеющая как такового центрирования вокруг определенной организации, осуществляющей координационную деятельность.

Наиболее эффективной является сеть с концентрированной структурой за счет собственной узконаправленной специфики и заинтересованности в достижении результата, зачастую это специализированные образовательные ресурсные центры, передвижные лаборатории (Межрегиональный ресурсный центр «Воробьевы горы» г. Москва, научный-образовательный фонд SYNERGY г. Костанай и др.).

А. В. Лебедев определяет «ресурсный центр» как координационный орган, создаваемый сетевыми структурами в целях усиления их ресурсов для оптимизации деятельности [11]. Главное предназначение такого центра – это совместное решение тех важных проблем, которые не могут быть разрешены самостоятельно участниками партнерства: нехватка квалифицированных кадров, материально-технических ресурсов и др. При этом задачей таких центров является распространение полученного положительного опыта в образовательных учреждениях.

Проведя анализ практических исследований (Н. В. Борисанова [3], Г. П. Подвозных, В. И. Беднова, О. Ф. Игошина [17], Л. Н. Макарова, Ю. Н. Хорохорина [14], А. П. Живлюк, И. И. Толстикова [7] и др.), связанных с апробацией сетевого взаимодействия в образовательной сфере, можно сделать вывод, что деятельность в рамках сетевого взаимодействия дополнительного образования влияет на ряд новых особенностей:

– расширяются границы социокультурной среды старшеклас­сников (появились как новые организации, так и новые субъекты отношений: ресурсный центр, тьюторы, тренеры, психологи, сетевые партнеры и др.);

– повышается включенность и заинтересованность всех субъектов взаимодействия от педагогов дополнительного образования до старшеклас­сников;

– усиливается степень согласованности действий всех акторов (членов сети) в единой стратегии развития культуры профессиональной ориента­ции старшеклас­сника;

– возрастает мобильность процессов за счет сетевых технологий;

– происходит повышение профессионального уровня педагогических работников за счет приглашенных консультантов и специалистов [3];

Обращаясь к функциональной составляющей такой системы взаимо­действия учреждений дополнительного образования, можно выделить сле­дующие направления:

– *управленческое* (управление осуществляется ресурсным центром);

– *педагогическое* (объединение учебно-методических материалов);

– *экономическое* (оптимизация ресурсов);

– *социальное* (обеспечение доступности и качества дополнительного образования).

Рассматривая особенности сетевого взаимодействия в развитии куль­туры профессиональной ориентации старшеклас­сников, необходимо отме­тить, что целью такого взаимодействия является создание оптимальных условий для творческого развития, удовлетворения познавательных инте­ресов и мотивационно-ценностных ориентиров, склонностей учащихся, их самообразование, профессиональное самоопределение, содействие всесто­роннему развитию их личности в процессе межличностного общения.

Определяя потенциал сетевого взаимодействия, обратимся к возмож­ным видам деятельности сетевых партнеров дополнительного образования по развитию культуры профессиональной ориентации [8]:

– *учреждения общего образования* – реализация программ дополни­тельного образования старшеклас­сников, досугово-образовательных, ис­следовательских проектов, направленных на углубление в сферу профес­сиональных интересов молодежи; реализация интегрированных программ профильной подготовки;

– *учреждения дополнительного образования* – организация совместной образовательной деятельности старшеклассников по выбранному направлению – предпрофильное обучение;

– *учреждения высшего и среднего профессионального образования* – организация учебно-исследовательской деятельности с привлечением старшеклассников; предпрофильная подготовка и профильное обучение на дополнительных курсах, в профессиональных коллективах, лабораториях; практика студентов вузов на базе учреждений общего образования для демонстрации профессиональной подготовки; проведение дней открытых дверей, фестивалей; организация льготного поступления при участии в мероприятиях, олимпиадах вуза/ссуза; осуществление профессиональной адаптации и др.;

– *административная составляющая* (региональные, муниципальные, федеральные органы управления образованием, управления по делам молодежи, центры занятости населения и др.) – реализация и поддержка целевых программ, социальных проектов, направленных на самоопределение молодежи в профессиональной деятельности; совместная досуговая деятельность, использование ресурсов учреждений для расширения профессионального и личностного выбора обучающихся; организация профориентации, трудоустройства подростков и молодежи;

– *ресурсный образовательный центр* – координирующая деятельность по консолидации людских, материальных, технических, финансовых и управленческих ресурсов всех объектов сетевого взаимодействия; информационная поддержка; проведение социокультурных мероприятий по информированию старшеклассников о возможностях самоопределения в профессиональной сфере (молодежные форумы, профориентационные конкурсы, ярмарки образовательных организаций, ролевые игры по выбору профессии и др.); осуществление профессиональной диагностики и тестирования старшеклассников, способствующих их самоопределению; организация работы по созданию портфолио обучающихся; проведение социокультурных мероприятий по профессиональной адаптации (интерактивные встречи с работодателями, представителями образовательных организаций, профориентационные экскурсии, проведение дополнительных профильных элективных курсов и др.).

Сетевое взаимодействие дополнительного образования, предполагающее социальное партнерство заинтересованных сторон, выступает в качестве катализатора всех ресурсов в построении индивидуальной ра-

циональной образовательной траектории, ориентированной на профессионально-карьерную predisposition личности.

1. Адамский, А. И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку [Текст] / А. И. Адамский. – Москва : Эврика, 2006.
2. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры [Текст] / В. С. Библер. – Москва : Прогресс ; Гнозис, 1991. – 169 с.
3. Борисанова, Н. В. Влияние сетевой образовательной программы развития творческих способностей школьников на изменение образовательной среды учреждения дополнительного образования [Текст] / Н. В. Борисанова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 358. – С. 94–96.
4. Бугрова, Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Бугрова. – Омск, 2009. – 188 с.
5. Василевская, Е. В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях [Текст] / Е. В. Василевская // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне : метод. пособие. – Москва : АПКИППРО, 2007.
6. Веретенникова, Л. А. Сетевое взаимодействие в системе дополнительного профессионального образования современного педагогического университета [Текст] / Л. А. Веретенникова, Е. В. Шамарина // Вестник ЧГПУ. – 2016. – № 6. – С. 20–25.
7. Живлюк, А. П. Формирование модели сетевого взаимодействия в учреждениях общего и дополнительного образования [Текст] / А. П. Живлюк, И. И. Толстикова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 2. – С. 31–38.
8. Золотарева, А. В. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования [Текст] : монография / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 176 с.
9. Калугина, М. А. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении школьников [Текст] / М. А. Калугина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 112–116.
10. Коннова, Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями [Текст] / Н. М. Коннова // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества : м-лы междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 28–29 мая 2009 года). – Саратов, 2009. – С. 156–163.
11. Лебедев, А. В. Информационные ресурсы как ресурсы управления [Текст] / А. В. Лебедев // Музей будущего: Информационный менеджмент. – Москва, 2001. – С. 23–35.
12. Леван, Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методоло-

- гический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров [Текст] / Т. Н. Леван // Образование и наука. – 2015. – № 9 (128). – С. 83–106.
13. Лопуга, В. Ф. Формы и методы взаимодействия школ здоровья Алтайского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akipkro.ru/hsch/loruga_set.htm.
 14. Макарова, Л. Н. Организация сетевого сотрудничества учреждений дополнительного образования детей с образовательными учреждениями как способ реализации моделей профильного обучения [Текст] / Л. Н. Макарова, Ю. Н. Хорохорина // Гаудеамус. – 2010. – № 15. – С. 137–139.
 15. Пинский, А. А. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования [Текст] / А. А. Пинский, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов // Профильное обучение. Часть 1. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2004. – № 4. – С. 39–55.
 16. Пинчук, Н. В. Моделирование социокультурных сетей в процессе формирования образовательного пространства [Текст] / Н. В. Пинчук, М. С. Якушкина // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29).
 17. Подвозных, Г. П. О формах сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования в организации внеурочной деятельности обучающихся [Текст] / Г. П. Подвозных, В. И. Беднова, О. Ф. Игошина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 34–37.
 18. Цирульников, А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации [Текст] / А. М. Цирульников // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 40–66.

Павлова А. Ю.

Челябинский государственный институт культуры

ПЕДАГОГИКА – ЭТО ВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Педагогическое эссе

Не воспитывайте детей, все равно они будут
похожи на вас. Воспитывайте себя.

Английская пословица

Современный мир – мир культа детства. Вопросам воспитания и образования детей уделяется огромное внимание в СМИ, появляются все новые и новые программы (в том числе и на государственном уровне), цель которых – оптимизировать, сделать эффективным процесс воспитания юного поколения, которое с каждым годом становится для взрослых все более проблемным. В этом можно обвинить плохую экологическую обстановку,

влияние на ребенка технических устройств – «гаджетов», развал системы российского образования и пр., но, как мне кажется, корень проблемы стоит искать несколько в другой плоскости.

Педагогический процесс, то есть процесс воспитания и приобщения к ценностно-мировоззренческому пространству культуры, должен быть направлен не на ребенка, а на самого педагога. Мы не воспитываем детей. Мы воспитываем себя в присутствии детей. И чем более честен в этом отношении сам с собой педагог, тем *больших* результатов в воспитании он может достичь. Учебно-консультативный центр подготовки консультантов по семейной жизни «Наша семья» (г. Москва) предлагает целый авторский курс с подобным названием «Воспитание взрослых, или 30 качеств, которые надо развить в ребенке, чтобы он стал культурным человеком» [2]. Перечислю только некоторые из них: правдивость, милосердие, чистота, самоограничение, терпеливость, разборчивость, невозмутимость, бесстрастность, целомудрие, щедрость, мудрость, открытость, простота [2; 4].

Здесь возможны справедливые возражения – мол, дети нам достаются уже «испорченные» неправильным семейным воспитанием. Что педагоги школы, а тем более кружка или студии, куда ребенок ходит на занятия раз в неделю, могут сделать? Конечно, во многом прав японский педагог, новатор в сфере раннего развития детей Масару Ибуки – «после трех уже поздно» [см. прим. 1]. Однако очень важно отметить, что определенным образом сформированная среда, созданная педагогом (или педагогами), может если не исправить, то скорректировать «острые углы» личности ребенка. Хорошая иллюстрация к этому тезису – фильм «Хористы», где главный герой является воплощением многих из вышеперечисленных качеств.

Воспитание себя, на мой взгляд, и есть реализация субъект-субъектного подхода к обучению, основным фактором формирования которых в автореферате диссертации «Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы» называется личностно ориентированное педагогическое взаимодействие [1]. Личностно ориентированная педагогика по сути не что иное как стремление выстроить отношения с каждым ребенком, не воспринимать учеников как «толпу, в которую нужно говорить». Выстраивание подобных отношений – есть самое сложное в педагогическом процессе, поскольку мы вынуждены переключаться с ожидания результата на процесс. Результатов может не быть вообще – ученик так и не освоит математику или не научится танцевать, или не сможет сыграть на одной струне «Каприз»

Паганини. Но он может усвоить то, что гораздо важнее – качества характера, которые демонстрировал его педагог в процессе их взаимодействия – именно тогда, когда не получается, когда не хочется или когда ребенок «делает назло». Как писал А. С. Макаренко, «истинная сущность воспитательной работы... заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации <...> вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка».

Очевидно, что на трех страницах невозможно раскрыть идею «о воспитании взрослых», да передо мной и не стояло такой задачи, тем более, что идея эта – не моя. Я лишь повторяю ее вслед за теми, кто уже несколько лет успешно реализует эту идею в различных образовательных и воспитательных центрах. Это практическая реализация утверждения, которое может звучать банально – настолько часто его повторяют, – но при этом сохраняющего глубину понимания законов человеческой жизни: хочешь изменить мир – измени себя.

Примечание

¹ Имеется в виду книга Масару Ибуки, написанная в 1971 году, в 1991 году переведенная на русский язык под названием «После трех уже поздно»

1. Алтухова, А. А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Алтухова – Барнаул, 2004. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-subekt-subektnykh-otnoshenii-uchitelya-i-uchashchikhsya-v-uchebnom-protssesse-ob#ixzz4bhKRv4Sh> (проверено 11.04.2017).
2. Рузов, В. О. Волшебная педагогика: Воспитание взрослых, или 30 качеств, которые нужно развить в ребенке, чтобы он стал культурным человеком [Текст] / В. О. Рузов. – Москва : Философская книга, 2015. – 416 с.

Питина С. А.

Челябинский государственный университет

ЯЗЫКОВОЕ ТВОРЧЕСТВО В ЭРГОНИМАХ

Урбанонимы составляют значительный микротопонимический пласт топонимов, процессы номинации в которых сочетают в себе тенденции как локального, так и глобального направлений языковой моды и языкового творчества.

Считаем, что наиболее ярко креативность носителей языка проявляется в эргонимах – названиях коммерческих организаций в городском пространстве, включающих в себя самые разные сферы профессиональной деятельности: образовательную, развлекательную, туристическую, общественного питания и т. д. Эргонимы создаются прежде всего в коммерческих целях, поскольку номинирующие их организации заинтересованы в привлечении клиентов, в связи с чем названия коммерческих структур должны быть оригинальными и привлекательными. Привлекательность названий реализуется разными путями, отражая в искусственно созданных урбанонимах как локальный языковой материал, так и новый, нередко иноязычный и глобальный лексический слой.

Целью данной работы является выявление особенностей создания эргонимов на материале челябинских и тюменских названий коммерческих организаций в аспекте вербализации универсальных и уникальных особенностей локальной топонимики. Челябинск и Тюмень играют важную роль в современной отечественной действительности, их промышленный потенциал способствует развитию городского пространства и росту разнонаправленных коммерческих структур. Локальные урбанонимы, к которым относятся эргонимы, изучаются многими исследователями (см. работы Е. С. Самсоновой, Е. Ю. Поздняковой и др.).

Эргонимы обладают в разных лингвокультурах как общими, так и отличительными признаками, зависящими от специфики урбанонимической политики. Наличие универсальных эргонимов отражает сходные когнитивные процессы, лежащие в основе номинации коммерческих городских объектов: внедрение мировых и известных брендов в отечественную экономику, эгоцентризм владельцев коммерческих организаций, реализующийся в эргонимах-именах и эргонимах-фамилиях. Полагаем, что креативность в таких эргонимах минимальная и ограничивается лишь оригинальностью написания имен и фамилий и выбором алфавита в эргонимах-именах и эргонимах-фамилиях: *Kriss* вместо Кристина, *Angela* (вместо Анжела), *Головановъ* вместо стандартного написания Голованов, *Zaiçeff* вместо Зайцев и др.

Креативность в локальных эргонимах проявляется по-разному.

Привлекательным способом номинации эргонимов можно считать использование рифмующихся названий, похожих на детские стишки: *Шуры-муры* в транслитерации на латинском алфавите *Shury Mury*, *Пельмени Тюмени* с конкретизацией топонима; *Трали-Вали* с использованием преце-

дентного словосочетания из популярного мультфильма; со звукоподражаниями и аллитерацией в примерах *Дыни Дыни, Boom Boom Bar*.

Англизация в эргонимах отражает общую тенденцию использования английского языка как глобального языка в современный период. Англизация может быть полной и частичной, правильной и ошибочной, малопонятной и эксплицитной, удачной и чаще не совсем удачной и оправданной: *My Line, Deep Hole, Abyss, MadFlat Bar*.

Лингвотворческий аспект в эргонимах реализуется и при употреблении контаминированных коммерческих названий. Контаминации в эргонимах могут подвергаться особые бленды, в которых один из компонентов, чаще первый, представлен английским словом, а второй русским словом или его частью: *Beerлога* или пример частичной транслитерации в неоднозначно воспринимаемом бленде: *Barxam*. Контаминированным можно считать смешанное словосочетание *Блин Street*. В контаминированных русско-английских и англо-русских эргонимах уточняется расположение коммерческого заведения: *Meet Poit на Тополинке, Stylish на Красной, Bounty School. Северок*. В последнем примере использован народный топоним *Северок* для локализации эргонима.

Креативность в эргонимах проявляется в процессе усиления визуального восприятия названия не только при помощи транслитерации: *Belochka, NeBar, Moskva, Basilio, NikaLand*, но и в результате смешения алфавитов и разных шрифтов: *VaN ГоГ, Коктейль Pro, Live Bar Дружба, Сушка, подзЕМка, CITrus, Примуз*, а также при использовании смешанных цифробуквенных названий: *ПО2Л*, намеренного пропуска гласных в слогах: *Dbarcadr*, сокращений: *Che*.

К проявлению лингвотворчества в эргонимах можно отнести и случаи их архаизации, возвращения к старым урбанонимам, исчезнувшим после переименований в ходе исторических процессов. Название ресторана в Тюмени *На Царской* восходит к историческому годониму. Следует отметить, что этот ресторан находится в переулке, а не на улице Республики, бывшей Царской в Тюмени. В эргонимах *Товарищ, PRAVDA* заметна апелляция к недавнему советскому прошлому.

Креативным можно считать появление функционально смешанных эргонимов. Название *Почта* с припиской *ресторан* и уточнением «глоток прошлого со вкусом настоящего» объединяет ресторан и расположенную рядом почту. Ресторан *Pit Stop* находится над мастерской по ремонту ав-

томобилей, эргоним *Комсомольская правда* обозначает объект общественного питания и редакцию местного отделения известной газеты.

Неудачным проявлением лингвотворчества считаем эргонимы *Баба Люба Бар, На крючке, Ну и Че, Потерянное общество, Бункер, Вобла на Бейвеля, Карман, КРЫША Open Air, Русские забавы* из-за неоднозначного восприятия использованных в названиях многозначных слов и словосочетаний, доминирования разговорной лексики и даже неблагозвучности некоторых коммерческих названий.

Стремление к оригинальности породило эргонимы *SORRY, MAMA!, Мам, мне ко второй*. Такие эргонимы-предложения возникают рядом с высшими учебными заведениями и могут показаться привлекательными для многочисленной студенческой аудитории.

Эргонимы-императивы часто эксплицитны и привлекательны: названия коммерческих объектов *Шагай, Пошли* указывают на то, что магазин специализируется на продаже обуви, в то время как эргоним-предложение *Я покупаю* может показаться потенциальным клиентам назойливым.

Полагаем, что креативность в локальных эргонимах отражает не только стремление их авторов к оригинальности и привлекательности названий коммерческих организаций, которое может реализовываться как правильно, так и с ошибками в написании, но и в стремлении к участию в языковой игре и процессе лингвотворчества, постулируя и на взрослых высказывание И. Гете о том, что «дети могут сделать все из всего».

-
1. Позднякова, Е. Ю. Языковое пространство города Барнаула (на материале русской народно-разговорной речи горожан) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Е. Ю. Позднякова. – Барнаул, 2004.
 2. Сизова, Е. А. Лингвокультурологический анализ урбанонимов: (на материале англ., рус. и фр. яз.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Сизова. – Пятигорск, 2004.

РЕЧЕВОЕ ТВОРЧЕСТВО В МАССМЕДИА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ВКУСА ПОКОЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 16-18-02032)

Появление в разное время различных сетилектов (албанский язык, язык падонкаф и т. п.) показывает быстротечность коммуникативного сетевого процесса и одновременно его неиссякаемую креативность. К чему это может привести в будущем, пока не ясно. Конечно, существуют различные предположения, в том числе описанные в литературе нонфикшн, но не будем забывать, что язык – это живой организм, развитие которого не идет по заданному плану. Поэтому нам интересно было посмотреть, предпринимает ли какие-то шаги наше государство в формировании языкового вкуса пользователей сети с тем, чтобы как-то выровнять, сгладить, направить развитие сетевого языка в эстетически положительное русло.

Само понятие «языковой вкус» имеет достаточно четкую дефиницию, обозначая «принятые на определенном этапе развития общества носителями языка нормы и стандарты языкового поведения, культуры речи» (см. http://methodological_terms.academic.ru/2447/ЯЗЫКОВОЙ_ВКУС). Хотя, как утверждает В. Г. Костомаров, «в целом литературно-языковая норма становится менее определенной и обязательной; литературный стандарт становится менее стандартным» [2, с. 5], скорее языковой вкус предполагает наличие у человека, имеющего этот языковой вкус, неких внутренних идеалов, с которыми он ежесекундно сравнивает поступающую извне информацию, отбрасывая несовпадающие варианты и принимая подходящие в качестве образцов. Формирование внутренних идеалов не происходит в одночасье – это результат достаточно продолжительного воздействия внешней коммуникативной среды, в котором немаловажную роль играют процессы речетворчества, поскольку творческий процесс сопровождается повышенным эмоциональным фоном, оказывающим значительное влияние на процессы запоминания.

В. П. Григорьев, рассуждая о специфике речевой креативности, выделил понятие поэтического языка, определив его как «язык ... с установкой на эстетически и значимое творчество, хотя бы самое минимальное, ограниченное рамками одного только слова» [1, с. 77–78]. А в качестве едини-

цы поэтического языка он предложил считать креатему. Данное определение было подхвачено многочисленными исследователями и вскоре в научной литературе появились такие сочетания, как креативная лингвистика, креативная стилистика, лингвистика креатива и т. п., отражающие исследовательские процессы по изучению речепорождения и речетворчества в публичной коммуникации. А то, что этот процесс крайне активен и затрагивает разные уровни реализации языковой системы, видно из приведенного анализа текстов электронного периодического издания «Новая газета». Для начала мы выделили следующие приемы речетворчества [см. прим. 1]:

1) *фонетические* используются в том случае, когда автор предлагает в качестве новообразований какой-либо звуковой комплекс, передающий некую семантику, которая обуславливается фонетическими значениями звуков, его составляющих. Например, *дэтэпэшники, по(н)гром и др*;

2) *лексические*, использующие, как правило, классический механизм словообразования. Например, *Роснефтегазия, ЕвроПитер, Валдай-Болтай (по аналогии с Шалтаем-Болтаем), синагогия, недопобедили, высоколоббий*;

3) *грамматические*, они же морфологические, представляют собой языковую игру на основе несоответствия лексической семантики и грамматической формы. Например, окказионализм *сочный* образован не от слова *сок*, а от слова *Сочи*;

4) *семантические*, в основном, основаны на нарушении орфографических норм, что преобразует семантику слова. Например, *не по чесноку, пиши, генацид*. Другие образованы, например, методом разложения основы с добавлением другой семантики: *таможня и тут можня, универсиАД* и т. д.;

5) *синтаксические (на уровне сочетания слов)* – сочетание лексем, невозможное в узусе, поскольку противоречит семантическому согласованию. Общая семантика таких сочетаний проявляется контекстуально. Например, *порасаРАН, ВАК Ю!, баба ЕГЭ, #ОккупайКупель*.

Анализируя процесс речетворчества с точки зрения использования частей речи, было установлено, что подавляющее большинство новообразований (общее число найденных креатем – 150) – существительные (71 %), еще 19 % составляют прилагательные, 3 % наречий, 2 % глаголов, по 1 % – местоимения и причастия, а оставшиеся 3 % – словосочетания.

Среди существительных можно выделить, например, придуманные топонимы: *Роснефтегазия; Абсурдистан; Каттани-на-Дону; Ибица-на-Дону; Рио-де-Москва; Грабилово и Обиралово, Региония, Новосибирия*

и др. Или выдуманные исторические и социальные явления: *бункеризация; полицейщина; роспедофилнадзор; сердюковищина; депардьезация, дядьковщина, синагогия* и др. Встречаются и такие примеры, как *невойна, ворс-мажор, шкуродерня, недогитлер, молчевидцы, ропщественность* и др.

Следующими по частотности образования являются прилагательные: *искупательная; высоколоббий; околоправительственный; уголовно-наваль-ный; решальский; сагральная; мамутное, беспредентный* и др.

Были найдены также глаголы: *недопобедили; ВАЗникли; пишы*.

Кроме того, встречаются наречия: *НИИкуда и НИИкогда; тудей и сюдей*.

Также были обнаружены причастия: *антивзбесившийся, одолжимые*; одно местоимение – *НИИчего*; одно междометие – *Ni-Ni*.

Несколько раз встретились слова, о части речи которых можно говорить лишь условно в связи с сочетанием в них признаков нескольких частей речи. Чаще всего эти слова образованы сложением основ нескольких слов. Например, *Берлусколько; Крымнаш и Крымнищ; ОккупайКупель* и др.

Как видно из этих примеров, процесс речетворчества достаточно активен и продуктивен (по крайней мере, в сфере медиадискурса) и, конечно же, оказывает значительное влияние на формирование языкового вкуса читателей подобных электронных изданий. А как обстоит дело с попытками сознательного формирования качественной (не только грамотной) речи интернет-поколения? В этой связи мы можем отметить как деятельность представителей различных государственных институтов, например, такие порталы, как: <http://www.edu.ru/> (Российское образование. Федеральный портал. Ежемесячное количество уникальных посетителей – 541 800 [см. прим. 2]); <http://window.edu.ru/> (Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Ежемесячное количество уникальных посетителей – 1 083 894); <http://www.gramota.ru/> (Справочно-информационный портал. Русский язык для всех. Существует при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. Ежемесячное количество уникальных посетителей – 455 751) и др., так и «народную» деятельность, в основном представленную в сфере социальных сетей (например, ВКонтакте): <https://vk.com/lazyrussian> (группа «Русский язык для лентяев!»). Мы не учим, мы помогаем учиться. Учитесь, а мы поможем! – 171 859 подписчиков); <https://vk.com/artofspeaking> (группа «Искусство говорить». Говорить грамотно и красиво... о чем угодно, с кем угодно... – 336 646 подписчиков); https://vk.com/love_russian_language (группа «Я люблю русский язык». Со-

общество о русском языке и литературе. Правила русского языка. Интересные факты о русском языке. Ежедневные опросы о сложностях в русском языке – 1 201 084 подписчиков).

Примечания

¹ Все примеры, использованные в данной статье, взяты с официального сайта электронного периодического издания «Новая газета» (<https://www.novayagazeta.ru/>).

² Эти и последующие статистические данные приведены на 22.03.2017. Источник: <https://a.pr-cy.ru/>

-
1. Григорьев, В. П. Поэтика слова. На материале русской советской поэзии [Текст] / В. П. Григорьев. – Москва : Наука, 1979. – 344 с.
 2. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа [Текст] / В. Г. Костомаров. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 320 с.

Соковицова С. М.

Челябинский государственный институт культуры

ВОПЛОЩЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ

К. Д. Ушинский говорил: «Ничто – ни слова, ни мысли, ни поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наше отношение к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя» [5, с. 21]. Особую группу чувств составляют высшие чувства: нравственные, эстетические, интеллектуальные. Это те чувства, которые характеризуют взрослого человека и которые способны вдохновить его на благородные поступки и большие дела и, конечно, не даны человеку в готовом виде от рождения. Воспитание чувств человека тесно связано с развитием эмоционального отношения к окружающему миру, причем одним из связующих звеньев являются характеристики способности к эмпатии (с греческого – «сопереживание») – это постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека. Установлено, что эмпатическая способность индивида возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Для педагога вуза большое значение имеет воспитание у личности студента эмоционально-положительного отношения, так как это основа доброжелательности, готовности к общению. Естественно, что развитие и укрепление

нравственной атмосферы общества – реальная задача и семьи, и школы, в целом государства. Бесспорно и то, что воспитание нравственной личности не должно обходиться без воспитания ценностно-духовного восприятия мира. Все содержание студенческой жизни должно предоставлять студенту возможности духовного совершенствования. Нельзя рассчитывать на совершенствование духовной культуры студента без специальной организации актов коллективного раздумья о вечных вопросах жизни, о связи человека с природой. Таким актом красноречия в Челябинском институте культуры является ежегодный конкурс молодых ораторов «Златоуст». В этом конкурсе принимают участие в основном, студенты 1 и 2 курсов направления «Режиссура театрализованных праздников и представлений» института.

Слово «оратор» трактуется подчас удивительным образом: «Человек, способный сколь угодно долго, красиво и содержательно говорить на любую предложенную тему, а также – любой выступающий с публичной речью...» [6, с. 69]. В древности же считалось, что «оратор должен обладать остроумием диалектика, мыслями философа, словами чуть ли не поэта, памятью законоведа, голосом трагика, игрою такой, как у лучших лицедевов» (Цицерон) [7, с. 21].

Оратор (студент), тем не менее, не философ, не поэт, не законовед, пока еще не актер, при всем сходстве их деятельности. Роль выступающего оратора, например, действительно разнообразнее актерской: студент и автор речи, и ее режиссер, и ее исполнитель, причем в его исполнении слово выступает на передний план. Жесты оратора и его интонация могут быть не столь подвижными и выразительными, как у актера. Но что их объединяет? Стремление к успеху, к самовыражению. Напомним старинный афоризм: «Если говоришь – говори свое».

Понять творческую деятельность оратора помогает студенту аналогия с созданием фильма. Как и создатели фильма, оратор ограничен во времени (2–3 минуты), но выступает в роли и «сценариста», и «режиссера», и «актера», и «монтажера», и «оператора». В своей речи он определяет, как показать то или иное событие, предмет, человека – крупным, средним или общим планом. С какой точки зрения – внешней, внутренней, своей или чужой? А может быть, надо их столкнуть в неожиданном монтажном сопряжении? Так же как и монтажер, он то убыстряет, то замедляет ход восприятия речевого произведения, воздействуя на разум и эмоции слушателей. И сам он не остается за кадром, то выступая в главной роли, то перевоплощаясь в образы своих союзников или оппонентов, ведя с ними явный

или скрытый диалог. Конечно, у студента первых курсов существуют ограничения, накладываемые на деятельность оратора, вернее сказать, на выступление – это ограничения природные (физиологические, психологические, ментальные) и этические. Говорить – значит отдавать, тратить себя, но всегда ли у студента есть желание тратить и – главное – всегда ли есть что тратить, если не обновляются его опыт, чувства, впечатления? Нельзя не согласиться еще с одним старинным афоризмом: «Говорит интереснее тот, в ком происходит больше событий».

Формирование нравственного сознания, нравственной личности и соответствующего стиля морального поведения и речи опирается на ряд автономных предпосылок. Оно предполагает, во-первых, определенный уровень интеллектуального развития, способность воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки; во-вторых, эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию; в-третьих, накопление личного опыта самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки; в-четвертых, влияние социальной среды, дающей студенту конкретные примеры нравственного и безнравственного поведения, поощряющей его поступать так или иначе или просто рассуждать об этом.

И вот как раз отрицательные эмоциональные состояния могут послужить причиной озлобленности, зависти, страха, отчуждения. Многие студенты, пребывающие в таком состоянии (по разным причинам) не могут определиться с темой выступления, долго думают, что для них сегодня важно, а что нет, и часто не выходят на площадку, чтобы выразить свою точку зрения.

Надо отметить, что в педагогической практике нравственная культура, основу которой составляют моральный долг, совесть, гуманизм, достоинство и честь, дает человеку способность переживать благородные и добрые чувства, способность вести истинно человеческую жизнь, ведь человеческие сокровища внутреннего мира начинаются там, где человек включается в мир нравственных мыслей и чувств. «Поделиться мыслью – значит умножить ее силу», – это выражение говорит о том, что всякое высказывание – следствие одной из двух причин или их сочетания: потребности выразить свои чувства и желания поделиться мыслью. Речь – основной рычаг человеческого мышления. Без способности организовывать мысль посредством слова человек не мог бы рассуждать и развиваться в организованное социальное существо. Педагогу в высшей школе нетрудно передать человеку знания об этической норме, требовать и контролировать выполнение

моральных правил. Гораздо труднее выработать у студента, особенно у первокурсника, определенное чувство, отношение к моральной норме, желание следовать хорошему и противостоять плохому, к речи собственной как главному средству, с помощью которого люди живут вместе, сотрудничают в местных, национальных и международных масштабах. Нравственные убеждения, которые высказываются студентами в ораторской речи, являются сложным комплексным образованием, включающим в себя знания нравственной нормы и эмоциональное отношение к ней. А если речь действует только на способность логического восприятия и оценки явлений, не затрагивая чувственной сферы человека, то она не способна производить сильное, эмоциональное впечатление. Механизм речи человека – это система психофизиологических способностей, обеспечивающих процесс создания и восприятия высказываний или текста. Представляется, что для решения задач практического характера данный подход в какой-то степени дает возможность рассмотреть сущность механизмов речи, обеспечивающих регуляцию умственных действий, интеллектуальную и творческую деятельность студентов. На занятиях по культуре речи, риторике мы прежде всего раскрываем такие механизмы, как механизм эквивалентных замен, механизм памяти, механизм антиципации (прогнозирования). Назовем некоторые из умений, которыми должен владеть студент перед конкурсом ораторов: умение формулировать проблему, задачу, вопросы, которые связаны с конкретной ситуацией общения, характером и целями коммуникации; умение выдвигать гипотезы, предположения, версии о содержании, структуре, замысле текста. Также необходимо умение выводить все возможные следствия из выдвинутого предположения, умение проверить и адекватно оценить правильность предположений и прогнозов. В этом ему помогает педагог по сценической речи.

Именно ситуация, в которой пребывает оратор, обладает прогностической функцией, но всякое прогнозирование реакции на сказанное, личностное восприятие обуславливается мастерством выступающего, и прежде всего умением ориентироваться в речевой ситуации. Мастерство речевое – наименее разработанная часть сценической культуры, а между тем от владения речью зависит формирование интереса присутствующих, скорость, полнота усвоения высказывания, им определяются точность, логичность и яркость воспроизведения. Речь справедливо считают важнейшим инструментом говорящего, и важно, чтобы она оказалась не старым зуби-

лом, отсекающим стереотипные и уже проржавевшие заготовки, но и проявлением мастерства, со своим утонченным стилем.

Современная молодежь ориентирована сегодня главным образом на материальные ценности, но, как известно, нищете материальной можно помочь, нищете души – невозможно. Наша первостепенная задача – впитывание в процессе воспитания основополагающих культурных и нравственных ценностей. Морально-нравственное воспитание, как процесс, исцеляющий наши недуги, вмещает в себя все и защищает и от самих себя, и от негативных окружающих сил. Борис Васильев отмечает, что нравственность существует по закону иных тел. Она может быть здоровой или больной, высокой или низкой, но ее не может не быть, как не может не быть сердца в живом организме. И не зря говорят, что в принципе человек может перенести всякую рану, только не рану сердечную. Вяземский писал: «Успехов просит ум, а сердце счастья просит... Задачи бытия восторженно решали горячие сердца и смелые умы» [2, т. 1, с. 44].

Только дух человека – его совесть, культура и нравственность имеют приоритет над всем остальным.

-
1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика [Текст] : учеб. ; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – 2-е изд. – Москва : Флинта ; Наука, 2004. – 496 с.
 2. Вяземский, П. А. Сочинения : в 2-х т. [Текст] / П. А. Вяземский. – Москва : Худож. лит-ра, 1982. – Т. 1. Стихотворения.
 3. Гаймакова, Б. Д. Мастерство эфирного выступления [Текст] : учеб. пособие / Б. Д. Гаймакова, С. К. Макарова, В. Н. Новикова, М. П. Оссовская. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 283 с.
 4. Галендеев, В. Н. Диалоги о сценической речи [Текст] / В. Н. Галендеев, Л. Д. Алферова // Теория и практика сценической речи : сб. ст. / отв. ред. В. Н. Галендеев. – Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 2005. – 383 с.
 5. Лихачев, Д. С. Экология – проблема нравственная [Текст] / Д. С. Лихачев // Наше наследие. – 1991. – № 1.
 6. Топоров, В. Н. Исследования по этимологии и семантике [Текст] / В. Н. Топоров. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 816 с.
 7. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве [Текст]. – Москва, 1972. – 475 с.

ОБРАЗНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ Л. Н. ТОЛСТОГО В ПУБЛИЦИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ С. ШАРГУНОВА)

Интерес к личности Л. Н. Толстого никогда не угасал. Однако в последнее десятилетие можно говорить о новой волне беллетристических работ, пытающихся открыть читателю иного Толстого. Прежде всего, противоречивого, непоследовательного, непредсказуемого, загадочного. Чем это можно объяснить? Вероятно, тем, что ценности современной культуры генерируют появление модельной личности, неформатной, но в то же время близкой и понятной. Толстой всегда мог быть образцом для подражания. Но сейчас особенно. Он привлекателен для современности своей человечностью, простотой, постоянным движением и самосовершенствованием. Буквально все произведения Толстого актуальны, нужны современному читателю, поскольку дают ответы на вопросы, поставленные новейшей историей и культурой. А еще Толстой притягивает тем, что дает человеку надежду, надежду на Воскресение. Современные исследователи, режиссеры, писатели, журналисты пытаются показать противоречивость личности Толстого. Однако заметим, что эти противоречия носят внешний характер, то есть являются противоречиями для других. Уверен, что в мировоззрении Льва Николаевича была гармония: он знал, что делает. Желание исследователей показать противоречивый мир Толстого объективно обуславливает использование контекстуальных антонимов в произведениях писателей. На этом фоне интересно необычным авторским подходом эссе Сергея Шаргунова «Лев Толстой – лес густой», опубликованное в журнале «Новый мир». Для характеристики Толстого автор использует ряд речевых приемов, один из них – употребление развернутых метафор и сравнений. Рассмотрим их.

Сергей Шаргунов желает подчеркнуть близость Толстого к природе, его естественность. Там, где природа, там вечность, простота, чистота и гармония. Отсюда востребованными становятся анимическая и биоморфная метафоры, в основе которых лежит базовый образ природной стихии или растения. Толстой уподобляется дереву. «Но и внешне Толстой подобен могучему дереву: крона – борода, застилающая лицо, корни – босые ноги, соприкасающиеся с почвой». Дерево, его могучие корни и ветвистая крона символизируют в тексте мудрость, силу, жизнь, творчество:

«Но Толстой – это и кроны: мудрость, высокая культура, обилие идей и сюжетов, разговор на равных с “князьями человеческими”»; «...Толстой обнаруживает таинственную мудрость бессознательного что в природе, что в близких к природе людях». Эссеист подчеркивает близость Толстого природе, описывая могилу писателя: «без всяких надгробий, среди деревьев». Далее в тексте используется прием гиперболизации образа. Толстой – не одно дерево, а целый лес: «Лев Толстой как лес густой». Образ леса имеет архетипическую основу и актуализирует в сознании читателя смыслы «чужой», «непонятный», «непроходимый». Интенция автора – выразить идею о непостижимости Толстого. Толстой – другая планета. При этом автор не противопоставляет Толстого другим людям. «Толстой и есть русский народ».

В тексте эссе наблюдаем контаминацию прямого и переносного значения слова *лес*. Лес – это и среда обитания. «Но не в коридоре избавление – а в лесе, в поле, в крестьянской школе».

Анимическая метафора помогает выразить эссеисту идею инаковости, «первобытности» Толстого. «...Можно сорвать улыбчивую маску цивилизации и погрузиться в леса. Первобытность Толстого, которую отмечал Бунин, – ответ на вызов тлена».

Продолжает анимическую образную стратегию отождествление Л. Н. Толстого с солнечным светом: «Верно, если еще и добавить неистребимую солнечную энергию жизнелюбия». Данный образ порождает смысл «жизнь».

Еще одним необычным средством концептуализации представлений о личности Толстого является его сравнение с героями фильма «Властелин колец»: «Причем он мог быть и хоббитом, и гномом, и добрым магом с волшебным посохом, и воином леса, одним из армии деревьев». Данные образы служат выражению идеи фантастичности, непостижимости личности писателя.

Категоризация представлений средствами развернутой метафоры удобна при концептуализации сложных явлений, таких, например, как представления о характере человека. Метафорика, с одной стороны, помогает выразить тонкие грани собственных знаний, эмоционально-оценочное отношение к действительности, с другой – воздействует на сознание и чувства читателя, имеет объяснительную силу.

Концептуальная метафора, используемая в эссе С. Шаргунова, характеризуется когнитивной неодноплановостью. Она апеллирует к широким

архетипическим пластам, репрезентированным паремиями, фразеологическими единицами; обращается к прецедентным текстам; выражает субъективные знания о мире. Метафорика имеет высокий интерпретативный потенциал. На выбор приемов концептуализации и категоризации знаний немаловажное влияние оказывает жанровая специфика. Эссе требует индивидуальности, эмоциональности, убедительности.

-
1. Шаргунов С. Лев Толстой – лес густой [Электронный ресурс] / С. Шаргунов // Новый мир. – 2015. – № 2. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2015/2/9sharg.html (проверено 12.02.2017).

Усанова О. Г.

Челябинский государственный институт культуры

СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Речевая деятельность, как и другие категории социальной деятельности человека, специфически реализуется и конкретизируется в определенной культуре. Специфика реализации речевой деятельности в различных лингвокультурах может быть объяснена как особенностями психологии данного этноса, так и различиями в структуре языка. Говоря о целях собеседников в культурно-речевом взаимодействии, следует обратиться к трактовке понятия цели в теории речевой коммуникации, которая основывается на ведущем постулате теории речевой деятельности. Характеризуя речевую деятельность с точки зрения ее целей, А. А. Леонтьев отмечает, что сам термин «речевая деятельность» является неточным, поскольку понятие деятельности предполагает осуществление определенной цели этой деятельности, порождаемой некоторым мотивом, а речь обычно не осуществляет никакой собственной самостоятельной цели. Речевая деятельность имеет место лишь в тех сравнительно редких случаях, когда речь, так сказать, самоценна. Очевидно, что эти случаи, в основном, связаны с процессом обучения второму языку. Что же касается собственно коммуникативного употребления речи, то в этом случае она почти всегда предполагает известную неречевую цель. Речь включается как составная часть в деятельность более высокого порядка, т. е. совокупность речевых действий, имеющих направленность на социальное взаимодействие [2].

Социальное взаимодействие – это активность коммуникантов, направленная на регуляцию их совместной деятельности. На этом уровне собеседники должны рассматриваться как носители определенных социокультурных ролей – статусных, позиционных, ситуационных. Данная система социокультурных ролей, принятая в общей теории ролей, предложена Фолькертом Герхардтом в книге «Самоопределение» [1].

Статусные роли, по мнению этого ученого, – это роли, связанные с наиболее общими признаками, которые принадлежат человеку от рождения (так называемые наследуемые роли: половая, этническая, расовая, роль гражданина определенного государства). *Позиционные роли* характеризуют человека как носителя определенной социокультурной позиции. *Ситуационные роли* определяются конкретной культурной ситуацией.

Для реализации социокультурных ролей в процессе обучения студентов русскому языку как иностранному учитываются развитость мышления, эмоциональное состояние личности, интересы, склонности, привычки. По мере обучения в речи студентов находят выражение разные черты характера: самостоятельность, активность, способность к творчеству.

В учебном процессе осуществляются задачи: учить элементам, способам творческого рассказывания и мышления; способствовать развитию логического мышления; расширять кругозор, содействовать обогащению словаря через введение новых понятий и оборотов речи; развивать монологическую и диалогическую речь, интонационную выразительность; вырабатывать способность к оценке и самооценке.

На первом этапе работа по развитию словесного творчества направлена на активизацию запаса знаний самых известных сказок. Наряду с прослушиванием сказок студенты знакомятся не только с авторскими и русскими народными сказками, но и с малыми формами фольклора (присказками, загадками, закличками, считалками, дразнилками, потешками, пословицами, поговорками).

Второй этап включает отбор и апробацию нестандартных методов сочинения сказок, позволяющих развивать словесное творчество студентов. Речевая деятельность начинается с использования приема «придумывание продолжения или завершения рассказа». Сначала студентам предлагается образец, который содержит завязку рассказа, и затем определяются пути развития сюжета. Также используется прием по составлению коротких сюжетов с выбором действующих лиц: детей, взрослых, кукол, птиц, животных; после чего студенты сами рассказывают о своей сюжетной линии.

Затем задание усложняется: без опоры на наглядность придумать новые звенья в сюжете.

Третий этап работы – процесс творчества. На данном этапе при выборе материала учитывается нравственная направленность сюжета, что помогает воспитывать у студентов лояльное отношение к героям произведений, умение давать критическую оценку поступков отдельных персонажей. При использовании серии иллюстраций учатся устанавливать причинно-следственные связи между событиями, правильно определять логику расположения сюжетных звеньев. Так возникает замысел сюжета, поиск художественных средств. Наличие замысла побуждает студентов к поискам средств его реализации: поиск композиции, выделение поступков героев, выбор слов, эпитетов.

Данный вид речевой деятельности показал положительную динамику развития творческих и вербальных способностей студентов, изучающих русский язык как иностранный. В процессе занятий совершенствуются монологическая речь, логическая память, развивается активность, исследовательские навыки, наблюдательность, любознательность, прививается любовь к русскому языку.

-
1. Кимелев, Ю. А. Западная философская антропология на рубеже XX–XXI вв. Обзор [Текст] / Ю. А. Кимелев ; отв. ред. А. И. Панченко. – Москва, 2007. – 76 с.
 2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

Шестеркина Н. В.

Мордовский государственный университет

МИФОМЕТАФОРЫ В ВЕЩНОМ КОДЕ КОНЦЕПТА «НЕБО»: НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ ЗАГАДОК

Цель статьи – выявление метафорических моделей в материале народных загадок, что позволяет выявить образные элементы архаической религиозной памяти древнего человека как коллективного творчества. С помощью мифологических концептов [14] можно проследить формирование архаических метафорических значений слов, так как язык мифологической стадии развития был целиком метафоричен (Потебня 1905) [цит. по: 8, с. 24]. При исследовании мифометафор (ММ) вскрываются глубинные ко-

гнитивные процессы, включающие архаические представления в опыт повседневной жизни [5, с. 10].

Появление ММ связано с мифологическим образом (МО). По О. М. Фрейдбергу, МО – «отложение пространственно-чувственных восприятий, которые выливаются в форму некой конкретной предметности... в смысле предметно-пространственного характера, в подавляющем большинстве случаев зрительного» [11, с. 21–27]. Эти представления неспособны обобщать, они различают предметы схематически. Цепь причин и следствий представлялась в виде круга, где каждый член ряда был и причиной, и следствием. Время имело вид пространства со своими отрезками; пространство воспринималось как вещь [6, с. 16–17]. Нерасчлененность мышления порождала тождества разнородных предметов; поэтому часто в древних языках противоположные явления названы одним и тем же словом. Конкретно-образное мышление воспринимало вещь чувственно, а образ воспроизводил только внешнюю сторону предмета – то, что было видимо и ощутимо. Многообразие не осознавалось, но объективно отражалось в образе метафоры. Мифопредставления были только образами, так как «образ» – зрительный «внешний вид», «наружная сторона» предмета. МО – производное мифотворческого мышления с законами мифотворческого восприятия пространства, времени и причины, со слитностью субъекта и объекта [6, с. 17]. Основной вид связи МО – отождествление объектов различной степени абстрактности, но для мифа это подлинная идентичность [4, с. 38]. В архаические времена и в позднеродовом обществе индивидуальное сознание еще не появилось, были только коллективные представления, общие для всех [11, с. 118]. В мифосознании роды и виды, вид и экземпляры соотносились так же, как часть и целое, т. е. наблюдается отсутствие логической иерархии и свободное замещение одного другим [4, с. 38].

Ж. Н. Маслова определяет МО с позиций когнитивной лингвистики как гештальт, имеющий образный компонент (как результат чувственного восприятия), соотносимый с несколькими денотатами в физическом мире, дублирующими друг друга по смыслу и не связанными причинно-следственными связями. В силу слитности представлений одно слово связано с целым комплексом явлений, из которых потом сформировались противоположные значения [7, с. 26; также: 14]. Образ репрезентируется в словесной, действенной, вещной метафористике. Э. Кассирер отмечает двуправленность влияния языка на осознание действительности. Признаком становится фактом языка, влияющим на восприятие и в дальнейшем становя-

щимся источником метафор. «Здесь нет просто “абстрактных” обозначений, каждое слово сразу же превращается в конкретный мифологический образ, в бога или демона... в этом смысле миф оживает и обогащается благодаря языку, а язык – благодаря мифу» [4, с. 39–40].

Устанавливая сходство объектов реального и фантазийного миров, мифосознание опиралось на операции сравнения, что обусловило метафоризацию языка. Но в этом ключе метафора – не троп, а средство осуществления языком когнитивной функции, при этом в языковых метафорах имплицитно присутствуют мифологические символы. Мифометафора (ММ) передает образ, сформированный посредством восприятия и ментального отражения объекта одного класса на объект иной кластерной принадлежности. При этом последнему присваиваются «чужие» признаки [5, с. 16–17]. Но уподобление в мифе – отождествление, а не сравнение. Мифомышление метафорично лишь с позиций современного исследователя, но за неимением другого термина, точнее передающего сущность этого явления, С. А. Кошарная предлагает называть такое мифологическое уподобление *метафорой* [5, с. 17]. Мы присоединяемся к этому мнению.

В материале народных загадок называем упомянутые явления мифометафорами. В загадках обнаружены структуры, аналогичные формам тропов, определяющих собственно образную часть загадки или характер отношений между вопросом и ответом [2, с. 31]. Загадка структурно близка метафоре, но на первый план выходят отличия от этого тропа: «Загадка, подобно метафоре, говорила одно, а думала другое... Но целью своей она ставила то, что не было свойственно метафоре, – “обнаружить” запрянутый подлинный смысл и “узнать” неузнанное... Другими словами, в загадке два различных смысловых ряда означают одно и то же, а в метафоре два тождества означают разное» [12, с. 248–249].

Для анализа ММ концепта ‘небо’ мы использовали материал загадок из сборника [3] (см. также: [13] на немецком материале). Наиболее частотна для этого концепта вещная ММ. В ней мы видим следы древней религии – *фетишизма*. Если говорить об архаической модели мира, то в ней вещь «живет», это жизнь в процессе ее ритуального создания, поэтому продукт создания вещи можно считать «свернутым» ритуалом, что и является миропорядком. *Вещь* – все живое и неживое, рукотворное и природное, включенное в модель мира орудийно-ментальным образом. В действиях обрядов и бытовых ситуациях каждая вещь выражает «фрагмент» или эпизод космогонии, содержит в себе фундаментальные свойства ми-

ра [10, с. 69]. Мифы о ремеслах говорят, что, создавая вещи, человек повторяет операции Творца вселенной, которая была «сакральной» областью. По Г. И. Берестневу, вещные ММ составляют важнейший культурный код, актуальный для разных традиций, эпох и культурных условий. Они первичны по отношению к метафорам языковым, складывались как «реальные» разновидности когнитивных метафор, помогающие человеку осваивать окружающий его мир [1, с. 63].

Внутри вещной ММ неба выделяем текстильную, наиболее частотную в нашем материале. Это ткани, служащие пологом, завесой, защитой: *Написана грамотка по синему бархату...* (звезды на небе); *По синему пологу золотое просо рассыпано* (то же); *На избном коньке пестра подушечка лежит* (то же); *Матушкину скатерть не собрать..*; *Голубой платок, красный колобок...* (небо и солнце). В функции завесы выступают и более плотные сущности: *Синенька шубенка весь мир покрыла*; *Раскинут ковер, рассыпан горох...* (звезды на небе); *Постелю рогожку, посею горошку...* (небо, звезды). Ткань связана с символом завесы: в мистической традиции мир феноменов воспринимается как своего рода покрывало, скрывающее истинное бытие [9, с. 201–202]. Завеса – символ преграды, разделения двух сфер – священную зону от святая святых (иконостас в православной церкви, скрывающий алтарь). Разрыв завесы может символизировать смерть, но и открытие доступа верующим в царство небесное [9, с. 60–61]. Платок выполняет роль покрывала – вещественного образа неба, идеи высоты и покровительства; оно выступает и как преграда, разделение двух сфер – профанной и сакральной [9, с. 153]. Одежда (вещи из ткани), как и другие покровы, выполняет функцию защиты, предохранения и ограждения.

Все вещи антропоцентричны. Посуда связана с ритуалом жертвоприношения: в кухонной посуде происходит «заклание» продуктов (жертвы) в виде «сырого», превращающееся в «вареное», т. е. в пищу. К. Леви-Строс описывает оппозицию *сырое – вареное* как фундаментальную оппозицию *природы и культуры*. Тарелка – место, где «умерщвляется» жизнь продукта, чтобы дать жизнь вкушающему. Столовая посуда – такой же жертвенник, как и кухонная [10, с. 57]: *Сито вито, решетом покрыто* (небо и земля); *По всей сковородке олады,...* (небо, звезды); *Золотое яблочко по серебряному блюду катается* (небо и солнце). Решето (сито), связанное ассоциативно с «верхом», солнцем, небом, светом, дождем, было символом плодородия, богатства и изобилия. Посуда является вместилищем – «объ-

емным пространством», где пересекаются вещная и пространственная ММ. Поглощаемые предметы здесь космические тела – солнце, месяц, звезды: *В синем мешочке белых пуговиц полно; Полное корыто огурцов намыто; За двором, двором стоит коробейка веретен; Выгляну в окошко: стоит репы лукошко; Полна печка пирожков, по середке мяконькой* (небо, звезды, месяц); ...*полна печь пирогов,...*; ...*девица в зеркало глядится* (небо и солнце); Полна *поветка* воробышек,.... Корзина /лукошко – символ женского лона, хранилища жизни [9, с. 86]. Эти паремии как бы являются микрокосмом, уменьшенной моделью Вселенной. Печь – материнский символ, утроба матери-земли, где элементы достигают своей зрелости. В структуре жилища печь – один из главных элементов, центр домашнего мира [там же, с. 148]. Интересен артефакт *зеркало* – образ мира и Бога, истины, но и обманчивости, неподлинности [там же, с. 64–65].

Реже вещная ММ неба проявляется в архитектурных элементах: *Расыпались зернышки по всему гумну* (звезды на небе); *Синие потолчины золотыми гвоздями приколочены* – в доме потолок (верх) был небом, верхней границей освоенного пространства. Названия потолка мотивированы его расположением. В пространстве дома потолок – *небо*, поэтому здесь укрепляли рождественские соломенные украшения, символы мироздания. Это сферы, пирамиды, многогранники, к ним добавлялись украшения в виде птиц, цветов, домиков и др. «Воссоздание мира» происходит в двух главных ситуациях «перехода»: при смене годового цикла и в момент рождения новой семьи.

Итак, на примере вещных ММ нами были определены древние мифо-религиозные коллективные представления русского человека о небе, выраженные в загадках. Об отнесении загадок к древнейшим свидетельствует их принадлежность космогоническому мифу. Метафора неба как *завесы* – одна из основных древних вещных ММ. Завеса прикрывает сакральную тайну, определяющую само существование земли и человека. В загадках небо – отражение земли, о чем свидетельствует многообразие его образов.

-
1. Берестнев, Г. И. Слово, язык и за их пределами [Текст] / Г. И. Берестнев. – Калининград : РГУ, 2007. – 358 с.
 2. Евдокимова, Л. В. Художественные функции фольклорной загадки в «маленьких» поэмах С. Есенина [Текст] / Л. В. Евдокимова // Вестн. ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. – 2011. – № 2. – С. 30–38.
 3. Загадки [Текст] / сост. В. В. Митрофанова. – Ленинград : Наука, 1968. – 255 с.
 4. Кассирер, Э. Сила метафоры [Текст] / Э. Кассирер // Теория метафоры. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 33–43.

5. Кошарная, С. А. Лингвокультурологическая реконструкция мифологического комплекса «Человек – Природа» в русской языковой картине мира [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / С. А. Кошарная. – Белгород, 2002. – 48 с.
6. Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов [Текст] / М. М. Маковский. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – С. 13–30.
7. Маслова, Ж. Н. Мифологическая метафора в аспекте исследования генезиса метафоры [Текст] / Ж. Н. Маслова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15. – Вып. 1. – С. 24–28.
8. Складывшаяся, Г. Н. Метафора в системе языка [Текст] / Г. Н. Складывшаяся. – Санкт-Петербург, 2004. – 166 с.
9. Словарь символов и знаков [Текст] / авт.-сост. В. В. Адамчик. – Москва ; Минск, 2006. – 240 с.
10. Тульпе, И. А. Мифология. Искусство. Религия [Текст] / И. А. Тульпе. – Санкт-Петербург : Наука, 2012. – 320 с.
11. Фрейденберг, О. М. Миф и литература древности [Текст] / О. М. Фрейденберг. – Москва : Наука, 1978. – С. 9–169.
12. Фрейденберг, О. М. Миф и литература древности [Текст] / О. М. Фрейденберг. – Москва, 1998.
13. Шестеркина, Н. В. Теоморфные признаки концепта HIMMEL как отражение коллективного бессознательного [Текст] / Н. В. Шестеркина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 2. – С. 53–63.
14. Шестеркина, Н. В. Миф как когнитивная парадигма [Текст] / Н. В. Шестеркина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 2. – С. 40–49.

Баитанар И. М.

Южно-Уральский государственный университет

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Технологии психологического воздействия представлены совокупностью приемов, методов и средств, которые используются для достижения определенных целей воздействия на индивидуальное и массовое сознание.

Одним из каналов психологического воздействия являются социальные медиа. Социальные медиа являются совокупностью онлайн-технологий и практик, которые позволяют людям обмениваться своими мнениями, впечатлениями и перспективными взглядами. С. Блэк отмечает, что социальные медиа обеспечивают коммуникацию лиц, которые в ней заинтересованы, именно это способствует укреплению взаимоотношений между

всеми участниками процесса коммуникации, а также между компанией и ее потребителями [1].

Основными инструментами социальных медиа являются: интернет-среда как площадка их функционирования, интерактивное взаимодействие, современные технологии, а также создатели и получатели контента, являющиеся равноправными участниками коммуникационного процесса.

Онлайн-ресурс выступает эффективным средством коммуникации, позволяющим изучать информацию о вызывающем интерес явлении, принимать участие в обсуждении общественно значимых вопросов, создавать сообщества по различным темам, а также распространять информацию о деятельности организации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что социальные медиа являются интерактивным цифровым способом доставки информации, средством коммуникации, в которых определяющая роль в распространении информации отводится такому коммуникативному источнику, как Интернет. Интернет-технологии дают возможность воздействовать на неограниченную аудиторию, управлять ею при минимальных затратах на передачу информации, оперативно реагировать на социальные и политические процессы, происходящие в обществе.

С целью эффективного воздействия на людей средства массовой информации используют различные технологии манипулирования. Для распространения информации, рассчитанной на массовое сознание, необходимо определение цели, которая преследуется, и выбор конкретного подхода для построения модели манипулирования. Модель манипулирования массовым сознанием в социальных медиа отличается от манипуляций, используемых в межличностном взаимодействии, применяемых в среде социума.

По мнению В. А. Минаева и С. В. Дворянкина, психологические манипуляции, применяемые в межличностном взаимодействии, должны рассматриваться с использованием механизмов контрманипуляций, когда при осуществлении защиты адресат воздействия может становиться на позицию источника манипулятивного воздействия. При этом личность, которая подвергается психологическому воздействию, чаще всего не в состоянии защититься от потока информации, в которую профессионально вплетена система психологических манипуляций [2, с. 44].

Эффективность такого воздействия обусловлена местом, которое оно занимает в формировании ментального пространства человека, не сводимого ни к субъективному, ни к объективному полюсу человеческого бы-

тия. Это пространство транссубъективно [3]. Можно сказать, что социальные медиа занимают важное место в межличностном взаимодействии. Межличностное взаимодействие способствует формированию транссубъективного пространства человека. В отличие от социальных институтов, социальные медиа имеют обезличенный и нерегламентированный характер, а следовательно, несут как позитивный, так и негативный смыслы.

Рассмотрим основные группы факторов, обуславливающих подверженность человека психологическому воздействию.

Первая группа представлена технологическими факторами, связанными со структурой и содержанием манипулятивных технологий, используемых для оказания психологического воздействия на человека.

Группа внешних факторов связана с технико-физическими, средовыми особенностями, оказывающими влияние на повышение или снижение эффективности манипулятивного воздействия (техническое состояние информационного канала, качество изображения и звука, отвлекающие воздействия, ухудшающие восприятие, снижающие внимание и т. д.).

Группа внутренних, психологических факторов определяется склонностью и подверженностью человека психологическим воздействиям. Данные факторы подразделяются на две самостоятельные подгруппы, такие как ситуационные и устойчивые психологические факторы.

Ситуационные факторы, связанные с определенной коммуникативной ситуацией, – это, например, психические состояния, которые могут быть вызваны присутствием в толпе, просмотром ток-шоу, экстремальными условиями.

Устойчивые психологические факторы определяются индивидуальными и личностными особенностями человека, такими как критичность, подозрительность, внушаемость и т. д., влияют на его восприимчивость к психологическому воздействию.

Манипулятивное воздействие в социальных медиа предполагает два этапа, которые могут быть самостоятельными, сменять или дополнять друг друга.

На первом – подготовительном – этапе облегчается восприятие материала, создаются доверительные отношения между источником информации и аудиторией, разрушаются психологические установки и барьеры, препятствующие восприятию информации.

На втором – пропагандистском – этапе привлекается внимание и побуждается интерес к передаваемым сообщениям. Это становится возмож-

ным благодаря некритичному восприятию и усвоению аудиторией получаемой информации.

На практике деление на указанные этапы является, как правило, условным, и задачи первого и второго этапов информационно-психологического воздействия решаются постоянно и во взаимосвязи, с преобладанием в определенные периоды времени того или иного информационно-психологического контента, свойственного одному из этапов (например, укрепление доверия к источнику или доведение нужной конечной информации до адресата в соответствующей форме) [2, с. 45].

Основные манипулятивные приемы, используемые российскими средствами массовой информации, были предложены в США в конце 30-х гг. прошлого столетия Институтом анализа пропаганды и известны как «азбука пропаганды».

Прием «Приклеивание ярлыков» позволяет вызвать у аудитории эмоционально негативное отношение к объекту путем привязки его к антиобщественному поступку для появления у аудитории устойчивых ассоциаций по отношению к объекту или путем использования оскорбительных эпитетов и метафор.

Прием «Ссылка на авторитеты» связан с подбором и использованием цитат, в зависимости от цели воздействия позволяющих вызвать у аудитории положительную или отрицательную реакцию.

Прием «Трансфер» подразделяется на положительный и негативный. Положительный трансфер – механизм распространения информации, связанной с авторитетом или престижем конкретного объекта, которого принимает и уважает аудитория. Негативный трансфер – подача информации, при которой субъект ассоциируется с отрицательными событиями, людьми, а также действия, направленные на подрыв его авторитета и имиджа.

«Игра в простонародность» является приемом, позволяющим установить доверительные отношения с аудиторией, при которых коммуникатор выступает «своим парнем», используя высказывания о ценностях или принадлежности его к народу.

Прием «Общий вагон» предполагает подбор форм поведения, суждений, высказываний, направленных на создание у аудитории впечатления о разумности и общепризнанности, а следовательно, некритичного принятия аудиторией суждения или высказывания.

Такие манипулятивные приемы могут использоваться в комплексе для достижения запланированных средствами массовой информации результа-

тов, выступая эффективным средством информационных и психологических операций, чаще всего связанных с негативными ситуациями.

Социальные медиа позволяют аудитории читать, слушать и смотреть информацию, которая ей предлагается. Популярность контента чаще всего связана с криминалом, сенсацией и скандалом, именно такая тематика и является привлекательной информацией, аудитория не считает нужным проверять ее на правдивость и достоверность. Поэтому такой аудиторией можно легко управлять, а ее поведение – предсказывать.

Знание технологий психологического воздействия, используемых в социальных медиа, позволит каждому потребителю противостоять влиянию негативных, ложных потоков информации и критически к ней относиться.

-
1. Блэк, С. Введение в паблик рилейшнз [Текст] / С. Блэк ; пер. с англ. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 317 с.
 2. Минаев, В. А. Обоснование и описание модели динамики информационно-психологических воздействий деструктивного характера в социальных сетях [Текст] / В. А. Минаев, С. В. Дворянкин // Безопасность информационных технологий. – 2016. – № 3. – С. 40–52.
 3. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе – Москва : Наука, 1966. – 451 с.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО – генеральному директору
Детского Благотворительного Фонда «АРТ Фестиваль – Роза ветров»,
кандидату педагогических наук, доценту Наталье Евгеньевне Рябовой

Рябова Н. Е.

*Детский Благотворительный Фонд
«АРТ Фестиваль – Роза ветров» (Москва)*

ВОЗМОЖНО ЛИ СОХРАНЕНИЕ СОСТЯЗАТЕЛЬНОГО ПРИНЦИПА В ИСКУССТВЕ?

Вполне забытым сегодня является тот факт, что в рамках первых возобновленных Олимпийских игр проходили конкурсы по нескольким художественным категориям. Все они были частью современных Олимпийских игр в период между 1912 и 1948 гг. Арт-дисциплины были представлены в Стокгольме (1912), Антверпене (1920), Париже (1924), Амстердаме (1928), Лос-Анджелесе (1932), Берлине (1936) и Лондоне (1948). Но уже сегодня, спустя только шестьдесят лет, их называют «забытыми» художественными конкурсами. Однако с 1912 по 1948 г. около восьмисот художников из пятидесяти

одной страны боролись за олимпийское золото, серебряные и бронзовые медали в пяти творческих номинациях: живопись, архитектура, литература, музыка и скульптура. Многие называют этот период XX века праздником гениев в искусстве. Почему же история художественных конкурсов так коротка и так катастрофично закончилась, возможно ли сохранение состязательного принципа в искусстве в рамках Олимпийских игр?

Барон Пьер де Кубертен, французский спортивный и общественный деятель, историк, педагог, литератор, стал инициатором возрождения Олимпийских игр. Изучая жизнь и культуру Древней Греции и много путешествуя по миру, в том числе посетив в Греции знаменитую долину Алфея в 300 км от Афин, где проходили древние олимпиады, де Кубертен пришел к выводу, что спорт необходимо вернуть в систему воспитания, ведь именно спорт делал древних греков физически совершенными и выносливыми.

Кубертен был человеком многосторонних увлечений. Свои реформаторские взгляды на систему образования он изложил в двух книгах, вышедших в конце 1880-х гг.: «Воспитание в Англии» и «Английское воспитание во Франции». А в первой четверти XX в. вышли его книги «Французская хроника», «Утилитарная гимнастика», «Всеобщая история» в 4-х томах, «Основы города Будущего», «Олимпийские мемуары» [2]. В память об этом выдающемся человеке в Лозанне организован музей, в Гренобле установлен памятник.

Заметив в конце XIX века возросший интерес общества к античным Олимпийским играм, вызванный громкими археологическими открытиями в Олимпии, и понимая необходимость изменения системы современного образования, Кубертен разработал проект возрождения Олимпийских игр и выступил 25 ноября 1892 г. в Сорбонне с докладом «Возрождение олимпизма». Кубертен отмечал необходимость воплощения идеалов укрепления психического и физического здоровья в миролюбивых спортивных состязаниях. Другим его важным пожеланием было объединение спорта с искусством. Именно поэтому он предложил ввести в официальную программу Олимпийских игр арт-конкурсы, тематически связанные со спортом.

Пьеру де Кубертену пришлось пройти сложный путь, убеждая политиков в необходимости возрождения Олимпийских игр, и еще сложнее было ввести в обязательную программу Олимпийских игр художественные категории. В Сорбонне 16–23 июня 1894 г. прошел Международный конгресс, на котором устремления Кубертена были поддержаны и было принято историческое решение: «Поскольку нет никаких сомнений в преимуществах,

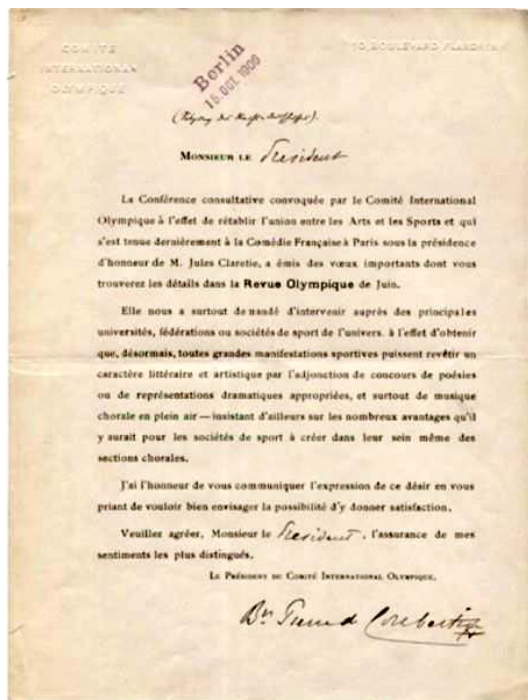
представляемых возрождением Олимпийских игр, как с точки зрения спортивной, так и интернациональной, да будут возрождены эти игры на основах, которые соответствуют требованиям современной жизни» [1].

На конгрессе было принято несколько основополагающих документов и положений: учрежден Международный олимпийский комитет (МОК), в котором Кубертен занял должность генерального секретаря, принято решение проводить Игры каждые четыре года, утверждена разработанная Кубертенем Олимпийская хартия как свод основных правил и положений работы МОК. После обсуждения конгресс поддержал предложение единомышленника Кубертена Деметриуса Викеласа о проведении Первых Олимпийских игр современности в Афинах в 1896 г. в знак преемственности Играм древности. Деметриус Викелас был избран президентом Олимпийского комитета. Впоследствии Кубертен стал также автором олимпийской эмблемы, ряда олимпийских ритуалов и текста Олимпийской клятвы.

Игры состоялись летом 1896 г. и имели большой успех. После их завершения Кубертен занял освободившееся место президента МОК. В дальнейшем Олимпийскому движению пришлось столкнуться с серьезными трудностями, так как следующие Игры в 1900 г. в Париже и в 1904 г. в Сент-Луисе привлекли мало внимания на фоне проходившей одновременно с ними Всемирной выставки. Положение изменилось к 1906 г., когда состоялись так называемые Промежуточные игры в Афинах, и Олимпийские игры стали самым значительным спортивным событием.

Для реализации своей идеи объединения спорта и искусства Пьер де Кубертен созвал в 1906 г. в Париже консультативную конференцию по искусству. Перед аудиторией около 60 художников и сановников, многие из которых были приглашены в Париж на основе рекомендаций своих товарищей из МОК, Кубертен изложил свои принципы организации художественных конкурсов на Олимпийских играх и необходимости воссоединения физического и духовного. Участники конференции после проведения обратились к МОК с вопросом введения конкурса искусств в официальную программу возобновленных Олимпийских игр. В данном вопросе они не имели поддержки большинства коллег МОК. Кубертену пришлось приложить еще немало усилий, чтобы реализовать свою идею. Через несколько недель после конференции Кубертен разослал письмо-призыв во все университеты, национальные олимпийские комитеты, спортивные ассоциации и спортивные клубы, которые он знал. Этим письмом он хотел мотивировать организации на введение концепта художественности в спортивные

мероприятия. И даже больше – он хотел вдохновить их на проведение музыкальных и литературных конкурсов на тему спорта. К сожалению, сохранился всего один документ, свидетельствующий о призыве Кубертена активизировать распространение художественных конкурсов в разных странах – это циркулярное письмо к «немецкой императорской комиссии Олимпиады». Письмо датировано 15 октября 1906 г.



Постепенно начинался процесс внедрения концепта художественности в программу Олимпийских игр. С 1908 г. стали делать плакаты. Еще в 1914 г. Кубертен лично поручил изготовить сувенирный плакат к 20-летию празднования возобновленных Олимпийских игр Эдуарду Эльзенгру (Elzingre Edouard), древние аллегории которого его восхищали. Художник представил свой плакат на VI съезде МОК в Париже. Торжества прошли в большом амфитеатре Сорбонны. В преднамеренном намеке на греческую античность литография Эльзенгра изображает победоносного спортсмена,

возвращающегося домой в качестве героя. Плакат также существует в виде цветной сувенирной открытки съезда.

Соревнования по арт-дисциплинам в рамках официальных Олимпийских игр должны были быть проведены уже в 1908 г. в Лондоне. Перед чиновниками из лондонской Королевской академии искусств была поставлена сложная задача организации художественных конкурсов по ускоренному графику. Несмотря на все предпринимаемые ими усилия, художественные дисциплины так и не были внедрены в программу. После игр 1908 г. Кубертен взял на себя инициативу развить хотя бы категорию «Архитектура». Он принял решение направить приглашения для участия в олимпийских соревнованиях в номинации «Архитектура», сформулировав тему конкурсных работ как «Современная Олимпия». Презентация работ состоялась в мае 1911 г. в Париже. Морис Потеше (M. Pottecher) специально по этому случаю написал пьесу «Философ и спортсмен». Проведенные мероприятия свидетельствовали об «истинном праздновании», как писал Кубертен впоследствии.

Кубертен, однако, продолжал настаивать на включении художественных конкурсов в официальную программу Олимпийских игр, которые должны были пройти в Стокгольме в 1912 г. В течение долгого времени шведы сопротивлялись его запросу провести художественные конкурсы в рамках Олимпийских игр, и не только по причинам сложности подготовки и организации конкурсов искусств, включая и финансовые проблемы. Они ссылались на опасение по поводу судейства соревнований по арт-дисциплинам. Шведский оргкомитет постоянно выражал желание отказаться от этих соревнований. Кубертен продолжал борьбу, утверждая, что конкурсы должны состояться даже вопреки нежеланию шведов [6].

Несмотря на трудности на V Олимпийских играх 1912 г. в Стокгольме (Швеция), художественные конкурсы впервые вошли в официальную программу соревнований. С 1912 по 1948 г. художники смогли принять участие в Олимпийских играх в пяти категориях: живопись, скульптура, архитектура, музыка и литература, и так же как спортсменам, им вручались олимпийские медали за первые три места. Медалисты записаны в Олимпийские списки победителей и по сей день. Кроме того, представленные работы были выставлены или, в случае музыкальных произведений, исполнены в контексте правил Олимпийских игр. Несмотря на то, что некоторые условия проведения художественных конкурсов постоянно менялись в течение 1912–1948 гг., их основные правила оставались прежними: все заявки должны были вдохновляться спортом и быть оригинальными; до Олимпийских игр не разрешалось работы представлять и исполнять; авторам разрешалось представить несколько своих произведений, но число их было ограничено. Как и в спортивных состязаниях, в художественных конкурсах предусматривалось награждение золотыми, серебряными и бронзовыми медалями. Теоретически для участника существовала возможность выиграть несколько медалей в одной и той же категории.

Что касается условий проведения, то у каждой номинации было свое Положение. Например, в жанре «Архитектура» общая категория по произведениям архитектуры существовала с 1912 по 1948 г. В 1928 г. к ней добавилось градостроительство, хотя разделительную линию между этими категориями провести было довольно трудно.

Номинация «Литература» делилась на несколько категорий, количество которых периодически менялось. В Париже в 1924 и в Лос-Анджелесе в 1932 г. была только одна общая категория, в 1928 и 1948 гг. существовало разделение на драму, лирику и эпос. В 1936 г. конкурсы прошли в жанрах

лирики и эпоса, но не драмы. Представленные работы должны были включать не более 20 000 слов. Написаны они могли быть на любом языке, главное – наличие перевода на французский или английский язык. В некоторых случаях достаточно было кратких аннотаций на этих языках.

До 1932 г. в номинации «Музыка» был только один общий музыкальный конкурс. В Берлине в 1936 г. стали делить номинацию на категории: оркестровая и инструментальная музыка, сольное и хоровое пение. В 1948 г. эти категории были преобразованы: хор (оркестр), инструментальная (камерная) музыка и пение. Жюри часто не могло прийти к общему мнению. По этой причине судейская комиссия не всегда присуждала медали. Несколько раз (в 1924 и 1936 гг.) жюри вообще отказывалось от присуждения медалей в категории инструментальной музыки.

Номинация «Живопись» была разделена в 1928 г. на три категории: рисунок, графический дизайн и живопись. Впоследствии в программу вносились изменения. Так, например, в 1932 г. художники соревновались уже по трем категориям: картины, рисунки и акварели, гравюры. В 1936 г. в программу добавили рекламную графику. В 1948 г., когда художественные конкурсы проводились на Олимпиаде последний раз, в программу включили печатную графику и офорт.

Скульптурный конкурс (номинация «Скульптура») был разделен в 1928 г. на две подгруппы: статуя (круглая скульптура) и рельеф. В 1936 г. добавили еще одну категорию: медали и спортивные значки.

Наиболее известные авторы избирались Национальными олимпийскими комитетами, чтобы представлять страну на Олимпиаде. Но большинство участников благодаря победам в художественных конкурсах получили широкое признание только у себя на родине, лишь немногие из них стали известны во всем мире. Среди известных миру можно назвать таких как: Махонри Янг (Mahonri Young), американский скульптор и художник, выиграл золото в номинации «Скульптура» в 1932 г. в Лос-Анджелесе за работу «Нокдаун»; Джек Батлер Йейтс (Jack Butler Yeats) – крупнейший ирландский живописец XX века, представил свои работы в номинации «Живопись» и получил серебряную медаль на Олимпиаде в 1924 г.; Перси Кросби (Percy Crosby) – американский иллюстратор и мультипликатор, выиграл серебряную медаль в 1932 г. на Играх в Лос-Анджелесе в номинации «Живопись» в категории рисунка и акварели; Аале Мария Тюнни-Хаавио (Aale Maria Tynni-Haavio), финская поэтесса, почетный доктор философии,

академик, была единственной женщиной, выигравшей золотую медаль на олимпийских соревнованиях в 1948 г. в Лондоне за поэму «Слава Эллады».

В истории Олимпийских игр только два участника были призерами как спортивных, так и художественных соревнований. Один из них – американский стрелок и скульптор Уолтер Уайнэнс (Walter W. Winans), родившийся и до 18 лет живший в Санкт-Петербурге. Он завоевал золотую медаль на Олимпийских играх в 1912 г. в Стокгольме в категории «Скульптура» за бронзовую скульптуру «Американский Троттер» и золотую медаль на IV летних Олимпийских играх 1908 г. в Лондоне как стрелок. Второй – венгерский пловец и архитектор Альфред Хайош (Hajós Alfréd). Он стал чемпионом как пловец на I летних Олимпийских играх 1896 г. в Афинах и на VIII летних Олимпийских играх 1924 г. в Париже был награжден серебряной медалью за план стадиона в номинации «Архитектура». Только один участник – художник из Люксембурга Жан Якоби (Jean Jacoby) – дважды был награжден золотой медалью: за живописные работы в 1924 г. в Париже и за рисунок в 1928 г. в Амстердаме. График Алекс Диггельман (Alex Walter Diggelmann) был единственным, кто получил сразу три медали в творческих номинациях за всю историю Игр: в 1936 г. в Берлине золотую медаль за плакат «Ароза I» и серебряную и бронзовую медали за плакаты на Играх в 1948 г. в Лондоне.

В отличие от участников, впечатляющим был состав международного жюри. Это были знаменитости. Например, в 1924 г. в Париже в жюри арт-конкурса входили: Габриеле Д'Аннунцио (Gabriele D'Annunzio), Поль Клодель (Paul Claudel), Эдит Уортон (Edith Wharton), Поль Валери (Paul Valéry), Сельма Лагерлеф (Selma Lagerlöf) и Морис Метерлинк (Maurice Maeterlinck) по литературе, Игорь Стравинский, Бела Барток (Bela Bartók) и Морис Равель (Maurice Ravel) в номинации «Музыка», Джон Сингер Сарджент (John Singer Sargent) и Джон Лавери (John Lavery) в живописи. Это был праздник художественных гениев XX века, хотя и очень короткий.

Как было отмечено выше, на V летних Олимпийских играх 1912 г. в Стокгольме (Швеция) художественные конкурсы впервые вошли в программу. Число участников было небольшим – всего 35. Тем не менее награждения медалями состоялись по всем категориям.

История первого конкурса в разделе «Литература» сразу началась с интриги. Первое место судьи присудили поэтам Г. Хохрод и М. Эшбах за произведение «Ода спорту». Интрига заключалась в том, что эти два автора оставались неизвестными в течение нескольких лет вплоть до 1919 г.,

когда секрет выплыл наружу и стало понятно, что автором произведения, скрывавшимся под двойным псевдонимом, был сам основатель современных Олимпийских игр Пьер де Кубертен. Во второй половине XX века обширные исследования по данному вопросу провел профессор спортивной науки в Майнцском университете Иоганна Гутенберга в Германии Норберт Мюллер (Norbert Muller). В 1990 г. он обнаружил источник этих имен: согласно его данным, Кубертен выбрал имена двух сел Eschbach и Hohrod в долине Мюнстер в Эльзасе.

На VII летних Олимпийских играх 1920 г. в Антверпене художественные конкурсы, хотя и входили в программу, имели скорее характер параллельного мероприятия, не привлекая к себе особого внимания. Но такое отношение изменилось четыре года спустя в Париже, где не менее 193 художественных работ было представлено для оценок жюри. Важным моментом также стало участие в VIII летних Олимпийских играх 1924 г. трех художников из Советского Союза, в то время как на официальном уровне СССР игнорировал Олимпийские игры, считая их «буржуазным» мероприятием.

Ричард Стэнтон в своей работе «Забытые олимпийские художественные конкурсы. История олимпийских художественных конкурсов XX века» анализирует речь президента МОК Пьера де Кубертена, которую тот произнес на закрытии Олимпийских игр в Париже. С целью поддержки и продолжения проведения художественных конкурсов в рамках Олимпийских игр Кубертен в своем тексте отмечал, что включение художественных конкурсов содействует конкуренции для появления гениев, что есть потребность в чем-то большем в мире, чем только атлетизм и спорт, есть желание в присутствии на Олимпийских играх национальных гениев [6].

Видимо, вдохновленные речью Пьера де Кубертена о роли художественных конкурсов, спортивные сановники повысили значение конкурсов искусств на IX летних Олимпийских играх 1928 г. в Амстердаме. На Олимпиаде 1932 г. участников было меньше, чем в 1928 г., однако на художественные конкурсы это не повлияло – 384 000 человек посмотрели выставку в Лос-Анджелесе в Музее истории, науки и искусства. На Олимпиадах 1936 и 1948 гг. художественные конкурсы также состоялись. На конгрессе МОК в 1949 г. был представлен доклад, в котором осуждался профессионализм участников художественных конкурсов, что не соответствовало любительскому статусу Олимпиады. Поэтому соревнования были заменены на выставки без наград и медалей. В 1951 г. МОК решил вновь вернуть художественные конкурсы в программу XV летних Олимпийских

игр 1952 г. в Хельсинки. Однако финские организаторы отказались от этой идеи под предлогом недостатка времени на подготовку. На конгрессе МОК в 1954 г. окончательно решили заменить художественные конкурсы выставками. Попытки пересмотреть этот вопрос оказались безрезультатными. Тем не менее в Олимпийской хартии прописаны дополнительные обязательства для организаторов – включать в программу Олимпиад культурные мероприятия, способствующие развитию взаимопонимания, дружбы и гармоничных отношений между участниками и зрителями [3].

Так закончилась короткая история конкурсов искусств в рамках официальных соревнований на Олимпийских играх. Каковы же причины такой короткой жизни? Почему это закончилось катастрофой? Конкурсы искусств сразу же с 1906 г. регулярно обсуждались в Международном олимпийском комитете и постоянно вызывали споры, в том числе и в 1952 г., когда арт-конкурсы были официально расформированы и заменены художественными выставками. Можно указать на несколько причин неспособности или нежелания МОК продолжать арт-конкурсы. Среди них – сроки выполнения работ, несоответствие любительскому статусу участников художественных конкурсов, сложности подбора состава жюри и сомнения в объективности судейских комиссий, сложности привлечения участников, недовольство национальных комитетов.

Один из главных вопросов, который постоянно вызывал разногласия у членов МОК, – срок выполнения конкурсных работ. В официальных правилах (сформулированных еще в 1912 г.) четко указано, что члены жюри могут рассматривать только те работы, которые были выполнены не ранее срока окончания последней Олимпиады. Эти правила, в большинстве своем, не соблюдались. Например, ирландский художник Джек Йейтс представил в 1924 г. одну из картин «Перед стартом», которую завершил еще в 1915 г. Остается вопросом, как ирландский комитет пропустил ее. Но это был не самый вопиющий случай – на конкурс были представлены картины художников, уже ушедших из жизни. Это три работы американского художника Томаса Икинса (Thomas Eakins), представленные на конкурс в 1932 г. в Лос-Анджелесе, а также работа художника из США Хомера Уинслоу (Homer Winslow) [5].

Что касается «любительского статуса» участников, то МОК, безусловно, волновал их сомнительный статус – ведь среди подающих заявки на участие многие были профессиональными художниками, музыкантами, скульпторами. «Практически все в конкурсах искусств конкурсанты ĩ

профессионалы», – говорилось в докладе МОК во время напряженной встречи в 1949 г. в Риме [7].

Многие известные миру художники стали соревноваться в своих странах – в 1924 г. Роберт Грейвс (Robert Graves) принимал участие в национальном литературном конкурсе в Великобритании, Георг Гросс (Georg Grosz) – в 1928 г. в Германии. Их вряд ли можно назвать самодеятельными художниками-любителями. Георг Гросс (Georg Grosz), к примеру, уже выставлялся в галереях по всей Европе. За два месяца до Олимпийских игр 1928 г. его работы выставлялись в Прусской Академии искусств, и восемь его картин должны были быть на тот момент показаны в Музее современного искусства в Нью-Йорке.

Но несмотря на участие профессионалов от искусства, список участников различных художественных конкурсов на протяжении многих лет имел больше новичков, чем известных художников, архитекторов, писателей и музыкантов. Более авторитетные творческие люди уклонялись от соревнований, возможно, даже избегали их. Авангардные художники также не участвовали – вероятно, потому, что конкурсы искусств были предельно академическими и привязанными к классическим формам, к традиционности. Можно даже утверждать, что олимпийские творческие конкурсы не всегда точно отражали современные события и тенденции в искусстве и дизайне.

Был и еще один аргумент, который приводили члены МОК в пользу прекращения конкурсов искусств, – это серьезные сомнения в объективности судей при присвоении наград. Часто были случаи, когда жюри вообще не присуждало медалей. В Париже в 1924 г., например, без медалей остались все участники в музыкальной номинации, так как не было представлено достойных медалей работ. Судьи постоянно дискутировали друг с другом, возможно, потому, что сами члены жюри были людьми весомыми в мире высокого искусства, и их элитарность иногда была подавляющей: так, в 1924 г. в жюри музыкальных конкурсов входили Стравинский, Барток и Равель. Жюри иногда принимало решение не присуждать золотую медаль, но серебряную и бронзовую медали вручали. В 1948 г. была присуждена лишь бронзовая медаль в вокальной категории. Только на одной из Олимпиад было удержано 13 медалей в художественных номинациях. Нетрудно представить себе, что каждое решение судейской комиссии о неприсуждении приза воспринималось участниками как акт протеста элитарных художественных критиков и профессоров против выставленных работ. Естественно, такая субъективность не могла быть присущей судейству

в спортивных категориях на Олимпийских играх, где финиш и сложность выполненных упражнений определяет качество награды (к примеру, фото-финиш, введенный в 1912 г. и доказывающий достоинство медали). Но в отношении искусства в процесс принятия решений стало вторгаться дело вкуса, тогда как основным принципом должна быть беспристрастность.

Осложняло задачу и то, что природа самого искусства менялась так быстро, что в первые десятилетия XX века члены МОК сталкивались со все усложняющейся задачей найти команду членов жюри, состоящую из профессионалов-единомышленников. И не только для того, чтобы судить конкурсы искусств, но и иметь общее понятие о том, что составляло великое искусство. Через несколько лет после парижских Игр Президент МОК Эвери Брендедж (Avery Brundage) написал, что «в живописи у нас есть сотни различных школ, которые вызывают горький аргумент всякий раз, когда обсуждаются их достоинства. Чтобы предотвратить бесконечные споры, соревнования, вероятно, должны быть проведены в каждой школе, от классических до самых крайних» [6]. В музыкальных конкурсах члены жюри часто имели проблемы с тем, что им приходилось судить отрывки, которые были представлены и поступали только на бумаге. В соревнованиях по литературе судейство осложнялось наличием произведений на многих языках, что усложняло работу. Для решения этой проблемы Брендедж предложил Комитету создать жюри для всех живых языков, включая эсперанто [7]. Несмотря на все сложности формирования состава жюри, на Олимпиаде в Париже все сто пятьдесят шесть присяжных судили пять конкурсов. В Лос-Анджелесе на Олимпийских играх было только двадцать четыре члена жюри по арт-дисциплинам и только четверо, например, судили литературный сегмент: Андре Моруа (Andre Maurois), Уайлдер Торнтон (Wilder Thornton), Хью Уолпол (Hugh Walpole), Уильям Лайонс Фелпс (Willam Lyon Phelps).

Существовала проблема поиска и привлечения участников. В 1924 г. на ежегодной встрече МОК председатель комитета художественных конкурсов маркиз Мельхиор де Полиньяк поднял проблему «нежелания артистов (художников, скульпторов, музыкантов) быть судимыми их конкурентами» [6]. Другую точку зрения высказал Пьер Жаннере (Pierre Jeanneret), который написал в официальном обзоре Игр 1948 г., что удручен отсутствием интереса в соревнованиях среди самых известных в мире художников, например, таких как Матисс и других самых известных ныне живущих художников [там же].

После игр, когда обсуждения заканчивались, многие художники и их Национальные олимпийские комитеты часто оспаривали решения жюри. Частое отсутствие медалей на художественных конкурсах также стало одной из причин закрытия арт-категорий. Это приводило в смятение и ярость не только конкурентов, но также Национальные олимпийские комитеты. Их можно понять. Национальные комитеты и советы отбирали участников от страны, проходя через горы бумаг и проводя сотни часов работы, рекламы соревнований, сборов. Потом им приходилось показывать огромное количество записей для судейства, осторожно перевозить конкурсные работы. Национальные комитеты тратили слишком много средств на доставку и страхование произведений художников, которые, естественно, включали большие скульптуры, богато обрамленные картины и большие и хрупкие архитектурные модели.

В итоге на конгрессе МОК в 1954 г. окончательно решили заменить художественные конкурсы выставками. От первой Олимпиады, где были представлены конкурсы искусств, до последней в 1948 г. в общей сложности сто шестьдесят медалей было вручено одаренным людям в различных художественных номинациях [4].

Несмотря на историю ожесточенных споров среди членов Совета МОК, олимпийские художественные конкурсы, хотя они и были недолговечны, предлагают увлекательное повествование о международной художественной культуре первой половины XX века. Они приглашают к междисциплинарному научному изучению взаимоотношений между искусством, политикой, личностью и «национальным эго» [5]. Олимпийские конкурсы позволяют нам увидеть и исследовать противоречия, стратегии национальной художественной репрезентации и помочь в формировании идентичности нации сегодня.

Можно задаться вопросом, как эти сложные отношения между культурой и спортом в сегодняшнем мире оценил бы основатель современных Олимпийских игр Пьер де Кубертен, целью своей жизни поставивший возрождение идеала гармонии тела и духовности и внедрение этого принципа в систему образования и воспитания молодежи. Сегодня, согласно содержанию СМИ и рекламы, доминирование тела очевидно, а активная пропаганда культа тела прямым следствием имеет нивелирование высоких духовных ценностей. Как следствие, мы отчаянно нуждаемся в возвращении принципа олимпизма в кубертеновском понимании, чтобы вернуться к балансу, гармонии тела и разума. При этом мы не должны допустить коди-

фикации конкурсов искусств как «забытых арт-конкурсов Олимпийских игр», несмотря на попытки многих сделать это. Как не должны и прекратить дискуссии о возможности или необходимости развития принципа соревновательности, конкурсного аспекта в сфере искусства.

1. Кубертен Пьер, де. Биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aphorisme.ru/about-authors/kuberten/?q=1118> (проверено 11.04.2017).
2. Олимпийские мемуары [Текст] / пер. с фр. Серия «Библиотека РМОУ». – Москва : Рид Групп, 2011.
3. Экскурс в историю Олимпийских игр [Электронный ресурс] // МК.RU, 2017. – Режим доступа: <http://www.mk.ru/sport/article/2013/10/19/933157-ekskurs-v-istoriyu-olimpiyskih-igr.html>.
4. DatabaseOlympics.com [Electronic resource]. – URL: <http://www.databaseolympics.com/> (проверено 11.04.2017).
5. Claire, A. Culleton. Competing Concepts of Culture: Irish Art at the 1924 Paris Olympic Games [Text] / A. Claire. – USA : Kent State University, 2014.
6. Stanton, R. The Forgotten Olympic Art Competitions. The Story of the Olympic Art Competitions of the 20th Century [Text] / R. Stanton. – Victoria, B.C. : Trafford Publishing, 2000.
7. Stanton, R. Los Angeles 1932 [Text] / R. Stanton // Journal of Olympic History. – 2006. – May 14. – (Special Edition).
8. Stromberg, J. When the Olympics Gave Out Medals for Art [Text] / J. Stromberg // Smithsonian Magazine. – 2012. – July 24.

Научное издание

ВНЕОЧЕРЕДНЫЕ ЛАЗАРЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ
**«ДЕТИ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР:
ВХОЖДЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ»**

**Материалы
международной научной конференции**

Челябинск, 13–16 апреля 2017

**Составитель
Людмила Николаевна Лазарева**

Корректura, техническое редактирование, верстка – Н. Э. Худякова
Дизайн обложки – Ж. Ю. Чернева, доцент, член Союза дизайнеров РФ

Заказ № 1620. Формат 60×84 1/16
Подписано в печать 12.04.2017. Объем 14 п. л. Тираж 100 экз.
Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091 г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а