



НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-2-7-15

О видах анализа художественного текста на уроках русского языка

Мстислав Исаакович Шутан

Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия, mshutan@mail.ru

Аннотация. Цель статьи – исследовать и охарактеризовать виды анализа художественного текста на уроках русского языка, опираясь на научный и практический опыт методик преподавания русского языка и литературы в школе. Первый вид анализа представляет собой сочетание заданий, направленных на понимание содержания произведения как явления искусства и на выявление его структурных особенностей, что актуализирует методические принципы школьного преподавания литературы. Эта модель включает также лингвостилистические задания, охватывающие различные уровни языковой системы. Такой анализ может быть назван комплексным. Ко второму виду анализа следует отнести сфокусированный анализ, организованный в рамках работы с концептом. Главная цель деятельности школьников в этом случае – выявление смыслов, т. е. заместителей того или иного лексического значения слова-концепта. Охарактеризованные в статье виды анализа помогают школьникам осознать художественный текст в его смысловой цельности.

Ключевые слова: художественный текст, художественная речь, комплексный анализ, концепт, лексическое значение, смысл, функциональные стили языка, аксиологический текстоцентризм

Для цитирования: Шутан М. И. О видах анализа художественного текста на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 2. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-2-7-15.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On the types of analysis of literary text in Russian language lessons

Mstislav I. Shutan

Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education, Nizhny Novgorod, Russia, mshutan@mail.ru

Abstract. This article aims to investigate and characterise types of literary text analysis in Russian language lessons by reviewing the scientific and practical experience accumulated in the methodology of teaching the Russian language and literature at school. The first type of analysis is a combination of assignments aimed at both understanding the content of a literary work as an art phenomenon and identifying its structural features, which actualizes the methodological principles of school literature teaching. This model also includes linguistic-stylistic assignments covering various levels of the language system. Such an analysis can be called complex. The second type involves focused analysis organized within the framework of working with a linguistic concept. The main purpose of students in this case is to identify meanings, i.e., substitutes for the lexical meaning of a concept word. The types of analysis described in this article can be used to help students understand the literary text in its semantic integrity.

Keywords: literary text, literary speech, complex analysis, concept, lexical meaning, meaning, functional styles of language, axiological textocentrism

For citation: Shutan M. I. On the types of analysis of literary text in Russian language lessons. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 2. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-2-7-15. (In Russ.).

Введение. Цель статьи – исследовать и охарактеризовать виды анализа художественного текста на уроках русского языка, опираясь на научный и практический опыт методик преподавания русского языка и литературы в школе.

Прежде всего отметим, что в статье слово *текст* используется в двух значениях. Во-первых, употребляя этот термин, мы имеем в виду «последовательность отдельных знаков (слов), соединенных по правилам синтактики» [Лотман 1972: 113–114]. В таком случае возможно употребление словосочетаний «текст предложения», «текст абзаца», «текст романа» и т. п. Но текст следует рассматривать и как последовательность осмысленных высказываний, объединенных общей темой. Необходимые его свойства – связность и цельность. При этом «семантика целого текста характеризуется прежде всего непосредственной соотносительностью с реальной внеязыковой действительностью, ситуативной привязанностью и несводимостью общего смысла текста к значениям элементов текста»¹. В этом случае текст является синтаксической единицей языка, в качестве которой он и рассматривается в школе.

Как соотносится с терминами *предложение* и *текст* термин *высказывание*? По мнению Б. Н. Головина, «отношения между предложением и высказыванием – это отношения между инвариантом и вариантами» [Головин 1994: 84]. Но термин *высказывание* употребляется и в более широком смысле применительно к любому речевому акту: от неполного предложения в рамках диалогической ситуации до текста. Как отмечал М. М. Бахтин, «завершенная целостность высказывания определяется его предметно-смысловой исчерпанностью, в творческих сферах относительной; речевым замыслом или речевой волей говорящего; типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [Бахтин 1979: 255].

Нельзя не согласиться со следующим утверждением В. В. Виноградова: «При исследовании художественной речи очень остро и своеобразно выступает проблема единства произведения,

того образно-семантического контекста, в котором функционируют, устанавливаются и дифференцируются все другие основные единицы художественного выражения» [Виноградов 1971: 11]. Несомненно, вычленение в литературном произведении таких основных элементов, как идейно-тематический строй, образная система, композиционная связь и динамика структурных частей, законы речевых соотношений, сцеплений и выражений, сопровождающееся учетом особенностей жанра и художественного метода [Там же: 17], способствует истолкованию произведения как целостной структуры.

Актуальным следует назвать и вопрос о том, как в рамках аналитико-интерпретационной процедуры выявление тех или иных языковых (речевых) особенностей художественного текста соотносится с его содержанием. Например, Е. Ю. Геймбух, рассматривая тургеневское стихотворение в прозе «Деревня», показывает специфику абстрактного настоящего времени у глаголов несовершенного вида следующим образом: «...усиливается ощущение, что изборожденная гармония в мире – это не столько мгновенное его состояние, сколько постоянное качество (этот вывод подкрепляется финальными восклицаниями)» [Геймбух 2018: 39]. Как мы видим, внимание к морфологической особенности художественного текста создает надежную основу для обобщения философского характера.

На уроках русского языка реализуются различные стратегии анализа художественного текста:

- 1) лингвосмысловая, основанная на выделении доминантных языковых средств и композиционных приемов и выявлении их функций в раскрытии содержания текста;
- 2) герменевтическая, нацеленная прежде всего на работу с подтекстом, с внутренними смыслами;
- 3) аксиологическая, актуализирующая этические и эстетические приоритеты национальной культуры;
- 4) стратегия комплексной работы с текстом.

Подробнее остановимся на двух последних подходах к анализу текста.

Концепция аксиологического текстоцентризма сформулирована А. Д. Дейкиной, по мнению которой «через диалог с учащимися

¹ Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М., 2003. Стб. 1063.

на основе специально отобранных текстов следует привлечь внимание школьников к особенностям национальной культуры и ее роли в жизни каждого индивида» [Дейкина 2007: 122]. При этом особую значимость ученый придает работе с художественными текстами выдающихся отечественных писателей и поэтов. Данная методика «направлена на формирование умений понимать, интерпретировать и оценивать текст, воспринимать его в целостности авторской позиции, отобранных языковых средств, стилиевой и речеведческой дифференциации» [Левушкина 2019: 14].

В систему комплексной работы с текстом, предлагаемой Т. М. Пахновой, входят задания к тексту как к целостной структуре (объясните смысл названия; найдите ключевые слова; докажите, что текст художественного или публицистического стиля; найдите утверждение, не соответствующее содержанию текста), к которым добавляются задания, адресующие школьников к различным уровням языковой системы (выпишите несколько слов, которые можно назвать оценочной лексикой; подберите синонимы и антонимы к приведенным ниже словам; объясните значение фразеологизма; замените словосочетание синонимичным словосочетанием с другим видом подчинительной связи; запишите предложение, соответствующее приведенной ниже схеме; составьте схему; укажите слова, не являющиеся основой предложения; объясните орфограммы и пунктограммы). На завершающем этапе деятельности учащиеся выполняют творческое задание, чаще всего тематически связанное с исходным текстом (подготовьте выразительное чтение; прокомментируйте в сочинении-рассуждении, как вы понимаете последнее предложение) [Пахнова 2018: 28–31].

Комплексная работа с художественным текстом выполняет следующие функции: 1) ориентирует школьников на понимание текста и на осознание роли средств языка и речи в передаче его содержания; 2) создает основу для выполнения творческой работы; 3) обеспечивает повторение лингвистического материала, изученного в V–IX классах (виды разбора, имеющие отношение к различным уровням языковой системы; составление и характеристика

синтаксических схем; орфографический и пунктуационный анализ и т. п.)².

Результаты. Не отрицая значимости охарактеризованных выше подходов к анализу художественного текста, предложим следующие модели:

1) комплексная модель, основанная на сочетании методик преподавания литературы («вслед за автором») и русского языка;

2) концептуальная модель, которая нацелена на постижение смыслов слова-концепта с терминологическим значением, имеющим отношение к лингвистике;

3) модель, предполагающая внимание к функционированию элементов языкового стиля в художественном тексте.

I. Подробнее охарактеризуем модель, основанную на сочетании методик преподавания литературы и русского языка. В этой модели определяющая роль обнаруживается у заданий, направленных на понимание содержания произведения как явления искусства и на выявление его структурных особенностей. Задания же лингвистической направленности, охватывающие по возможности различные уровни языковой системы, становятся «спутниками» заданий первого типа. В этом случае методически целесообразен путь постижения художественного текста «вслед за автором», в связи с чем не должна удивлять следующая особенность учебного занятия: на различных этапах своей когнитивной деятельности школьники могут обращаться к одному и тому же уровню языковой системы или средству речевой выразительности.

Ниже представлен фрагмент из романа современного писателя Е. Г. Водолазкина «Авиатор», данный в сокращении:

Река выбрасывала мне навстречу изгиб за изгибом, и все не кончалась, и все выше поднимались над ней красные утесы. Я шел, и чувство обладания этой прекрасной землей переполняло меня. Непредсказуемость Ореджи, свежесть ее ветра, колыханье трав у воды — все это принадлежало мне одному. Я обходил свои владения, которые (стук дятла по сосне) прекрасно знали, что никто ими больше не владеет, что

² Русский язык и литература. Русский язык. 10 класс. Базовый уровень / Т. М. Пахнова. М.: ДРОФА, корпорация «Российский учебник», 2019.

власть моя весьма условна. На всю реку и на все леса я был один, и ничто им с моей стороны не могло угрожать. Я же устраивал им смотр и проходил мимо них, как проходит командующий на параде – неестественно вывернув голову, временами останавливаясь и приветствуя. Что-то откликалось мне – махало ветками, свистело, каркало, а что-то и не откликалось, оставалось даже не замеченным мной.

Над рекой все еще стояли дома, только теперь они были безнадежно пусты. Эти дома уже обвивались вьюном, прорастали травами и деревьями, становясь частью природы. Крыши их ветшали на глазах, прогибались и вот-вот готовы были провалиться. Незакрытые их двери то и дело скрипели на ветру. Сквозняки шевелили на окнах полуистлевшие занавески.

Я чувствовал, как внутри меня стал расти ужас, и это был ужас одиночества. Берег вновь стал опускаться. Внизу я заметил мостик через реку и бросился к нему. Под моими ногами гул-ко застучали доски. Они колебались и бились друг о друга, отдавая эхом. Их шум продолжался и тогда, когда я уже был на берегу, словно невидимая армия природы преследовала меня как последнее не принадлежащее ей создание. Я перешел на бег (не от страха – от тоски) и помчался через лес к дому. Невыносимо было представить, что и дома меня никто не ждет. Большой мир мог прийти к концу, но это был бы еще не полный конец. Я все-таки не терял надежды, что мой малый, семейный мир устоял. Я бежал и плакал, и чувствовал, как мои слезы скатывались по щекам, как от плача сбивалось дыхание.

Когда я приблизился к дому, начинало темнеть. В светящемся электрическим светом окне я увидел папу. Он сидел в своей любимой позе, положив ногу на ногу, замкнув руки на затылке. Большими пальцами массировал шею. Мама наливала из самовара кипяток. Под огромным желтым абажуром все это казалось ненастоящим. Казалось старой фотографией – оттого, может быть, что происходило беззвучно. Но отцовские пальцы на шее вполне явственно двигались, а кипяток из самовара тек, и от него поднимался пар. Не хватало лишь сказанного слова.

Мама подняла голову. Произнесла:

– Ну, вот ты и пришел, дружок.

Папа поймал мою руку и легко ее пожал.

Какое это было счастье. Такого счастья больше не помню.

Вопросы и задания к тексту

1. От какого лица организовано повествование? Какое влияние это оказывает на восприятие художественного текста?

2. Каким вы представляете природное пространство, читая первый абзац текста? Покажите роль обобщающего слова и однородных членов, стоящих при нем. Какова роль однородных придаточных?

3. С кем себя сравнивает герой произведения и почему? Обоснуйте содержанием текста употребление однородных обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами и одиночным деепричастием. Как природа реагирует на героя?

4. Какие детали описания домов вам кажутся наиболее важными и почему? Во втором предложении второго абзаца активно употребляются имена существительные в форме творительного падежа. Чем вы это объясните?

5. Какое предложение во втором абзаце выражает философский смысл? Обоснуйте свой выбор.

6. Прочитайте выразительно последнее предложение второго абзаца. Какие звуковые средства речевой выразительности встречаются в нем и какую они создают атмосферу?

7. Какова роль первого предложения в третьем абзаце? Раскройте роль придаточного и вставной конструкции в раскрытии психологического состояния героя. Обоснуйте употребление однородных членов и однородных придаточных с повторяющимися союзами и союзными словами в последнем предложении этого абзаца.

8. Почему то, что увидел герой, приблизившись к дому, показалось ему старой фотографией? Обоснуйте использование автором глаголов несовершенного вида.

9. Найдите в заключительной части повествования слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Подберите к нему контекстуальные синонимы. Обоснуйте выбор слова автором.

10. Обоснуйте повтор слова *счастье* в конце повествования. Как изменится ваше восприятие текста, если он завершится многоточием?

11. Обозначьте при помощи опорных слов или словосочетаний психологические состояния героя. Можно ли эти состояния назвать контрастными? Докажите на примере текста справедливость следующего тезиса: «Характер передвижения человека в пространстве раскрывает его психологическое состояние».

12. Можно ли озаглавить текст словосочетанием «Ужас одиночества»? Аргументируйте свою позицию. Если вы не согласны с этим вариантом заголовка, то предложите свой вариант.

13. Подготовьте выразительное чтение текста.

14. Знакомы ли вам психологические состояния, испытанные героем произведения? Напишите сочинение в художественном стиле на одну из тем («Такого счастья больше не помню», «Какое это было счастье», «Не хватало лишь сказанного слова»).

В процессе анализа предложенного текста учащиеся выполняют лингвостилистические задания разных типов, обращая внимание на звуковые средства речевой выразительности (6), на словообразование и лексику (9), морфологию (1, 4, 8), синтаксис, в том числе и поэтический (2–4, 10), пунктуацию (10). Кроме того, некоторые задания предполагают стилистический эксперимент (9, 10). Выполнение школьниками заданий этой группы позволяет им углубить представление о содержании произведения, в котором раскрывается и психологический мир человека (причем в центре внимания и внешнее выражение реакций героя на реалии окружающей его действительности), и состояние природы, неизбежно поглощающей разрушающие результаты человеческой деятельности. Обобщение же состоит из двух этапов: составление плана и озаглавливание текста с последующей защитой своего варианта. Художественно-творческая деятельность школьников как результат деятельности аналитической (а это соответствует подходам А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой) проявляется и в выразительном чтении, и в написании сочинения в художественном стиле на тему, близкую к содержанию исходного текста.

Подробнее остановимся на морфологическом задании из пункта 8 для того, чтобы показать, как внимание к морфологической особенности художественного текста создает надежную основу для понимания содержания произведения. В описании дома действительно активно употребляются глаголы несовершенного вида в форме прошедшего времени (*сидел, масси́ровал, нали́вала, происходи́ло, двигало́сь, тёк, поднимался*). Однако особенно важен

глагол *казалось* с теми же морфологическими характеристиками, передающий «импрессионистическую» оценку происходящего и входящий в структуру двух составных именных сказуемых (*казалось ненастоящим, казалось фотографией*). Как известно, глаголы несовершенного вида не фиксируют границы действия — и именно это принципиально важно в нашем случае, так как речь в абзаце идет о постоянно совершающихся гармоничных действиях людей и реалиях предметного мира (кажется, что время остановилось). И не удивляет, что их можно зафиксировать фотокадром. Ассоциация же с фотографией — приметой домашнего быта, уюта — передает восприятие картины субъектом речи, а ему так дорога, так близка эта пространственная сфера, оказавшаяся для него спасительной в критической жизненной ситуации.

II. Анализ художественного текста может проводиться в рамках работы с концептом. Существуют разные модели такой работы [Мишатина 2020: 10–13], мы остановимся на одной из них. Во-первых, речь идет о концепте с терминологическим значением, имеющим отношение к лингвистике. Во-вторых, деятельность школьников охватывает различные уровни языковой системы. В-третьих, осмысление художественного текста позволяет школьникам перейти от лексических значений слова-концепта к смыслу, конкретизирующему одно из них.

Кратко охарактеризуем работу с концептом «Цель». У слова *цель* четыре лексических значения («объект для попадания при стрельбе и метании»; «заранее намеченный пункт следования»; «то, к чему стремятся, чего хотят достичь, главная задача»; «намерение, желание»³). В центре внимания на уроке оказывается третье лексическое значение слова, у которого обнаруживается семантический оттенок, имеющий отношение к русской грамматике.

Учащиеся подбирают синонимы к слову *цель* в этом лексическом значении, акцентируя внимание на семантических оттенках (назначение, задача, замысел, идеал, мечта, ориентир, самоцель и др.), после чего работают со словообразовательным

³ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 2006. С. 914.

гнездом, анализируя слова, в которых присутствует интересующая их сема (*целевой, бесцельный, бесцельно, бесцельность*).

Следующий этап деятельности – разграничение значений цели и причины у слов, относящихся к разным частям речи:

в насмешку, в шутку, нарочно, на смех, невзначай, умышленно – оттого, поневоле, потому, почему, сгоряча, сдуру, со зла, сослепу, с проста (наречие);

на, для, за – от, ради, с, за, из-за, в силу, по случаю, благодаря, ввиду, вследствие, по причине (предлог);

чтобы, для того чтобы, затем чтобы, дабы, лишь бы, только бы – потому что, оттого что, так как, ибо, благодаря тому что, вследствие того что (союз).

При выполнении этого задания актуализируются такие единицы языка, как словосочетание и предложение (простое и сложноподчиненное). Значимым оказывается и разграничение обстоятельств цели и причины, придаточных цели и причины, придаточных цели и образа действия или степени с дополнительным значением цели.

После рассмотрения лексического и грамматического значений цели переходим к анализу фрагмента из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», выявляя нравственно-философский и психологический смысл концепта (имеется в виду фрагмент из «Княжны Мери», начинающийся фразой *Пробегаю в памяти все мое прошедшее и спрашиваю себя невольно: зачем я жил? для какой цели я родился?..*).

Система вопросов и заданий

1. Почему именно сейчас Печорин задумался о своей жизни, о цели, для которой родился?

2. О каком назначении своей жизни размышляет Печорин? Обоснуйте нагнетание противительных союзов в первой половине абзаца.

3. Какой смысл приобретают такие образы, как «топор в руках судьбы», «орудье казни», «томимый голодом»? Обоснуйте многоточие и восклицательный знак в конце абзаца.

4. Как Печорина оценивает его окружение? Найдите во втором абзаце антонимы и обоснуйте их употребление автором.

5. Каким смыслом наполняется слово *цель* в размышлениях Печорина?

Соотнесите с лермонтовским текстом следующие афоризмы:

У кого нет цели, тот не находит радости ни в каком занятии. (Д. Леопарди); Ум, не имеющий никакой определенной цели, теряется; быть везде – значит быть нигде. (М. Монтень); Цель жизни не в том, чтобы стяжать себе бессмертную славу.. Она в том, чтобы превращать каждый день в маленькую вечность. (А. Моруа)⁴.

6. Как бы отнесся Печорин к следующему афоризму: «Никакая цель не высока настолько, чтобы оправдывала недостойные средства для ее достижения» (А. Эйнштейн)? Почему вы так считаете? Раскройте свое отношение к этому высказыванию.

В результате работы с лермонтовским текстом и афоризмами в сознании школьников слово-концепт «Цель» соотносится со словосочетаниями *смысл жизни, жизненный путь, маленькая вечность, средства достижения цели*, что позволяет говорить о смыслах, замещающих третье лексическое значение слова.

III. В центре внимания школьников во время анализа художественного текста могут быть элементы публицистического, официально-делового, научного, разговорного стилей, органично вошедшие в его структуру. При этом следует отметить два этапа деятельности учащихся:

1) идентификация стиля языка с дальнейшей аргументацией своей точки зрения;

2) анализ функционирования элементов стиля в художественном тексте.

Публицистический компонент ярко представлен, например, в стихотворении Н. А. Некрасова «Поэт и гражданин», фрагмент которого (от слов *Не может сын глядеть спокойно* до слов *Их животворные лучи*) рассматривается на уроке следующим образом.

Социально-нравственный аспект темы назначения поэта и поэзии неизбежно определяет публицистическую направленность произведения, выражающуюся:

1) в лексике (*гражданин, отчизна, убежденье, не имущий хлеба, благо ближнего*);

⁴ Энциклопедия афоризмов: Мысль в слове. М., 1998. С. 626–627.

2) в смысловом параллелизме, основанном на ассоциации гражданина с сыном, отчизны с матерью (*Не может сын глядеть спокойно / На горе матери родной, / Не будет гражданин достойный / К отчизне холоден душой*);

3) в риторическом обращении (*А ты, поэт! избранник неба, / Глашатай истин вековых*);

4) в нагнетании глаголов в форме повелительного наклонения, побуждающих к действию, к альтруизму (*Иди в огонь за честь отчизны, / За убежденье, за любовь...; Иди и гини безупречно; Не верь, что вовсе пали люди; Будь гражданином! служба искусству, / Для блага ближнего живи*).

Налицо приметы ораторской речи, обращенной к поэту, который должен стать гражданином и посвятить свое творчество людям, подчинив свой гений чувству «Всеобнимающей Любви». Но эту миссию он сможет исполнить лишь в том случае, если в его сознании и душе будет жить вера в людей, в их нравственный, духовный потенциал (*Не верь, что вовсе пали люди; Не умер бог в душе людей*). Романтическая направленность стихотворения, присутствующая в его образной, перифрастической структуре (*избранник неба, глашатай истин вековых, вещи струны*), поддерживается, несомненно, приметами публицистического стиля, которые не противоречат в данном случае принципу художественности.

Приметы официально-делового стиля присущи и фрагменту из рассказа А. П. Чехова «Анна на шее»:

Только один раз Петр Леонтьевич осмелился попросить у него пятьдесят рублей взаймы, чтобы заплатить какой-то очень неприятный долг, но какое это было страдание!

— Хорошо, я вам дам, — сказал Модест Алексеич, подумав, — но предупреждаю, что больше уже не буду помогать вам, пока вы не бросите пить. Для человека, состоящего на государственной службе, постыдна такая слабость. Не могу не напомнить вам общеизвестного факта, что многих способных людей погубила эта страсть, между тем как при воздержании они, быть может, могли бы со временем сделаться высокопоставленными людьми.

И потянулись длинные периоды: «по мере того... «исходя из того положения»... «ввиду только что сказанного», а бедный Петр Леонтьевич страдал от унижения и испытывал сильное желание выпить.

Учащиеся без затруднений выделяют конструкции, характерные для официально-делового стиля (*по мере того, исходя из того положения, ввиду только что сказанного*), и даже включают их в собственные предложения, которые, по их мнению, мог бы произнести Модест Алексеевич в этой жизненной ситуации. Это своего рода лингвистический эксперимент, предполагающий трансформацию исходного текста с последующим соотнесением его с измененным вариантом. Далее школьники отвечают на вопрос: а почему А. П. Чехов не поступает таким образом? Они отмечают, что у писателя нет желания воспроизводить словесную шелуху, утомительную бессмыслицу, так как главное уже сказано.

Определяя функцию примет официально-делового стиля в чеховском тексте, учащиеся утверждают следующее: черты этого стиля способствуют раскрытию психологического мира чеховского персонажа, который даже в условиях повседневного, домашнего общения прибегает к бюрократической лексике, не соответствующей речевой ситуации, о чем свидетельствует и лексика из его монолога (*человек, состоящий на государственной службе, общеизвестный факт, высокопоставленные люди*). То есть его сознание искалечено чиновничьим миром, социумом, частью которого он и является. Причем источником комизма выступает само соединение пафосности речи с ее предельно стандартизированным, бюрократическим строем, что и отмечают школьники.

Работают школьники и с художественным текстом, в который входят элементы научного и разговорного стилей. Такой текст (фрагмент из романа Д. А. Гранина «Иду на грозу») представлен ниже.

Сегодня обследовали уже три облака, малость потрясло, но то были просто мощные кучевые, а это четвертое обещало быть самым интересным, и Хоботнев вошел в него чуть глубже, всего на несколько метров поглубже, и это сразу почувствовалось, как будто по самолету застучало огромным молотом. Тулин взглянул на секундомер: «13 ч. 49 м. 05 сек». Начали! Режим! Найти зоны наибольшей заряженности. Все подготовились? Как там Лисицкий, ему лишь бы налетать часы. Дурацкая система оплаты. «Кузьменко Женя! — это в ларингофон. — Переключите чувствительность!» Невозможно даже обернуться. Ага, молния!

Чудно! Километрах в двух. Как струится по стеклам вода! Откуда на такой высоте вода, если за бортом минус тридцать? Температурные зависимости... Черт подери, сколько тут путаницы! При такой вибрации скажется микрофонный эффект. Только бы предусилители не забарахлили. Он всегда был готов к тому, что где-то что-то забарахлит. Было чудом, когда эти десятки приборов работали. В каждом из них были сотни деталей, каждая могла в любую минуту отказать, тысячи паек, которые могли отойти, контакты, которые могли окислиться, изоляция, которая могла пробиться, – и когда вся эта махина все же действовала вопреки всем законам вероятностей, Тулин испытывал тайное, детское изумление. Он не уставал восхищаться этим чудом. Капли касались колец, установленных над фюзеляжем, и заряды проходили через предусилители и усилители, через лампы, пока наконец не всплескивались пиком на пленке осциллограммы. И это тоже было чудом. Самолет прыгал, как будто катился по пикам этой наибольшей напряженности.

Сам текст буквально перенасыщен технической терминологией (*секундомер, зона наибольшей напряженности, чувствительность приборов, вибрация, микрофонный эффект, ларингофон, предусилители, окисление, фюзеляж, осциллограмма* и др.), что соответствует жизненной ситуации, изображаемой писателем. Но вся эта (так и хочется сказать: пульсирующая) терминология вправлена в «раму» внутреннего монолога, поданного в основном в форме несобственно-прямой речи и в традиционной для повествовательной прозы форме от 3-го лица. В тексте ярко выражены приметы разговорного стиля.

По сути дела, автор показывает «поток сознания» героя (Тулина), необычайно взволнованного происходящим в данный момент, в связи с чем учащиеся отмечают:

1) фразеологию, выходящую за рамки литературного языка (*черт побери*), и лексику, остающуюся в его рамках (*забарахлили*);

2) короткие, рубленые фразы (*Начали!; Режим!; Дурацкая система оплаты; Ага, молния!; Чудно!; Километрах в двух; Температурные зависимости...*), многие из которых представляют собой назывные предложения;

3) обилие восклицательных предложений.

Характеризуя психологическое состояние Тулина, школьники обращают внимание на лейтмотив чуда:

Было чудом, когда эти десятки приборов работали; ...и когда вся эта махина все же действовала вопреки всем законам вероятностей, Тулин испытывал тайное, детское изумление. Он не уставал восхищаться этим чудом; Капли касались колец, установленных над фюзеляжем, и заряды проходили через предусилители и усилители, через лампы, пока наконец не всплескивались пиком на пленке осциллограммы. И это тоже было чудом.

Этот лейтмотив подчеркивает драматизм ситуации и адекватное ее восприятие героем романа. Причем все лингвостилистические наблюдения школьников ни в коей мере не противоречат художественному смыслу, передаваемому этим лейтмотивом.

Заключение. Представленные в статье виды анализа художественного текста (комплексный анализ, актуализирующий в рамках урока-практикума различные уровни языковой системы, но нацеленный в первую очередь на развернутое раскрытие художественного содержания; анализ, сфокусированный на постижении смыслов слова-концепта; анализ, организованный с целью выявления и обоснования примет того или иного функционального стиля языка) позволяют показать текст как целостность и с точки зрения идейно-тематической, смысловой, и с точки зрения лингвостилистической.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1971. 240 с.
3. Геймбух Е. Ю. «Стихотворения в прозе» И. С. Тургенева: «внутренний» хроноскоп как циклообразующий признак // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 9. С. 37–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-9-37-41.
4. Головин Б. Н. Основы теории синтаксиса современного русского языка: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 1994. 170 с.

5. Дейкина А. Д. Приоритетные направления в методике преподавания русского языка // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Психолого-педагогические науки: сб. статей. М.: Прометей, 2007. С. 119–129.

6. Левушкина О. Н. Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А. Д. Дейкиной // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1. С. 10–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-10-15.

7. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха: пособие для студентов. Л.: Просвещение, 1972. 271 с.

8. Мишатина Н. Л. Методическая лингво-концептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 4. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15.

9. Пахнова Т. М. «Встретить свой родной язык как друга, нужно... искать этой встречи»: Тексты М. М. Пришвина и о Пришвине на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 2. С. 27–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-2-27-31.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Bocharov S. G., Bernshtein G. S., Deryugina L. V., Averintseva S. S., Bocharova S. G. (ed.). Art publ., Moscow, 1979. 424 p. (In Russ.).

2. Vinogradov V. V. About the theory of artistic speech: textbook allowance. Higher school publ., Moscow, 1971. 240 p. (In Russ.).

3. Gejmbuh E. Yu. Poems in prose by I. S. Turgenyev: «Inner» chronotope as cycle-organized

characteristics. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018. Vol. 79, No. 9. P. 37–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-9-37-41. (In Russ.).

4. Golovin B. N. Fundamentals of the theory of modern Russian syntax: textbook allowance. Nizhny Novgorod University publ., N. Novgorod, 1994. 170 p. (In Russ.).

5. Deikina A. D. Priority directions in the methodology of teaching the Russian language. *Nauchnye trudy Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki: sbornik statei = Scientific works of the Moscow Pedagogical State University. Psychological and pedagogical sciences: collection of articles*. Prometheus publ., Moscow, 2007. P. 119–129. (In Russ.).

6. Levushkina O. N. The concept of axiological textocentrism in A. D. Deikina's works. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019. Vol. 80, No. 1. P. 10–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-10-15. (In Russ.).

7. Lotman Yu. M. Analysis of poetic text: The structure of the verse: a guide for students. Education publ., Leningrad, 1972. 271 p. (In Russ.).

8. Mishatina N. L. Methodological linguo-conceptology and anthropological practices of the 21st century. Devoted to the 20th anniversary of the field. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 4. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15. (In Russ.).

9. Pahnova T. M. Texts about and by M. M. Prishvin at Russian Language lessons. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018. Vol. 79, No. 2. P. 27–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-2-27-31. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования

Mstislav I. Shutan, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Literature and Cultural Studies, Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education

Статья поступила в редакцию 21.10.2020; одобрена после рецензирования 20.11.2020; принята к публикации 14.12.2020.

The article was submitted 21.10.2020; approved after reviewing 20.11.2020; accepted for publication 14.12.2020.