

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-6-25-34>

О междисциплинарном подходе к изучению концептов в школе

Мстислав Исаакович Шутан

Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия, mshutan@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0745-9020>

Аннотация. В статье на примере учебного занятия, посвященного работе с концептом «слог», раскрывается сущность междисциплинарного подхода, предполагающего ослабление границ между предметами в рамках образовательного процесса. Этот концепт создает условия для реализации принципа междисциплинарности, потому что, во-первых, он входит в терминологические системы как лингвистики, так и литературоведения. Во-вторых, работа с ним невозможна без актуализации лингвостилистических понятий, общих для этих двух филологических наук – лингвистики и литературоведения. Одиннадцатиклассники, решая поставленные учителем задачи, приближаются к постижению филологии как глобальной системы, что обусловлено их вниманием не только к лексическому значению слова-концепта, но и к тем смыслам, которые он выражает в разных контекстах, в том числе и литературно-художественных. В статье характеризуются этапы деятельности школьников (лексическая работа по разграничению омонимов, анализ и конструирование словосочетаний и предложений, комментирование афоризмов, анализ фрагментов из произведений А. С. Пушкина и Б. А. Ахмадулиной, идентификация предложенных микротекстов представителей поэзии Серебряного века, осмысление филологического текста как способ обобщения, творческое задание). При этом акцентируется внимание на тех видах деятельности учеников, которые являются общими для уроков русского языка и литературы.

Ключевые слова: междисциплинарность, концепт, лексическое значение, смысл, образ, текст, лингвистика, литературоведение, лингвостилистический анализ, идентификация

Для цитирования: Шутан М. И. О междисциплинарном подходе к изучению концептов в школе // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 6. С. 25–34. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-6-25-34>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On an interdisciplinary approach to studying concepts at school

Mstislav I. Shutan

Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod, Russia, mshutan@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0745-9020>

Abstract. The paper uses the example of a learning session which focused on working with the concept of 'syllable' to reveal the essence of the interdisciplinary approach. The method involves blurring or even obliterating the boundaries between subjects within the framework of the educational process. This concept creates conditions for the implementation of the principle of interdisciplinarity, since, firstly, it belongs to the terminological systems of both linguistics and literary criticism. Secondly, it is impossible to apply this principle without updating the linguo-stylistic concepts common to both philological sciences. Students of the 11th form completing the tasks assigned by the teacher approach the comprehension of philology as a global system. This development is determined by their attention not only to the lexical meaning of the lexical concept, but also to the meanings that it expresses in different contexts, including literary and artistic ones. The paper characterises the stages of schoolchildren's activity which involves lexical work aimed at the differentiation of homonyms, completing the tasks of analysing and constructing phrases and sentences, commenting on aphorisms, analysing fragments from A. S. Pushkin's and B. A. Akhmadullina's works. Additionally, students have to do the assignment of identifying the offered microtexts written by poets of the Silver Age, understand the philological text as a way of generalisation, perform a creative task. At the same time, attention is focused on those types of students' activity that are common Russian language and literature lessons.

Keywords: interdisciplinarity, concept, lexical meaning, meaning, image, text, linguistics, literary criticism, linguo-stylistic analysis, identification

For citation: Shutan M. I. On an interdisciplinary approach to studying concepts at school. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(6):25–34. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-6-25-34>.

Введение. Особенность уроков, посвященных изучению концептов, обуславливается тем, что, наряду со «значимостным» компонентом, отражающим инкорпорированность концепта в лексическую систему языка, в их содержание обычно входит «образная составляющая, включающая культурно значимые символические и ценностные смыслы» [Мишатина 2022: 52]. В этом случае очевидна интеграция предмета «Русский язык» с предметом «Литература». В связи с этим Н. Л. Мишатина выдвигает идею филологизации содержания предмета «Русский язык», которая понимается «как “выход” за пределы лексики как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т. е. в область концепта, его прецедентных текстов и литературных образов)» [Там же: 72].

Работа с концептами — один из способов реализации идеи текстоцентризма в преподавании в школе филологических дисциплин, так как продуктом анализа текста становится выявление смыслов: «Понимание смысла слова достигается систематическим обращением к тексту, где активная функция ключевых слов проявляется в контекстном окружении, которое помогает проявлять и связывать с другими словами ценностные смыслы исследуемого слова», а «уточнить смысл, переданный словом, — необходимое качество познающей русский язык личности» [Дейкина 2017: 121–122].

В эту логику органично вписывается и принцип соизучения языка и культуры (Л. А. Ходякова), способствующий «формированию и развитию языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций школьников в единстве» [Богданова 2022: 23]. В ходе урока, на котором реализуется названный выше принцип, используются художественные и культуроведческие тексты, осуществляется работа над словом, выделяются культуроведческие лексемы, обогащаются знания учащихся о способах выражения эмоций в языке, о культурных традициях прошлого, презентуются произведения живописи и музыки, становящиеся источником речевой деятельности школьников [Там же: 22]. Причем особую значимость приобретают приемы активизации фоновых культурных знаний, к которым, в частности, относится «смысловая антиципация»

(предвосхищение содержания текста), «ассоциативное поле» (создание нестандартных связей, возникающих на слово-ассоциат), «лингвистическое расследование» (самостоятельное исследование источников информации), «карта активного мышления» (выявление смысловых акцентов и связей, сосредоточенных в ключевых словах текста) [Ходякова, Супрунова 2017: 9].

Идея интеграции предметов связана с понятиями «трандисциплинарность» и «междисциплинарность».

Если при трандисциплинарном подходе рождается *новое качество*, ибо такой подход предполагает существование глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами (Жан Пиаже), то при междисциплинарном подходе к решению той или иной проблемы граница между дисциплинами остается, но фиксируется некое объединяющее их начало.

Отметим, что в практической методике междисциплинарный подход к преподаванию филологических дисциплин не раз реализовывался, в связи с чем трудно переоценить значение учебных пособий Н. М. Шанского¹.

В этой статье мы рассмотрим особенности междисциплинарного подхода к изучению концептов в школе.

Нельзя не отметить следующее: междисциплинарности уроков, посвященных концептам, способствует выбор учителем такого концепта, работа с которым предполагает анализ значительного количества художественных текстов, что актуализирует навыки учащихся, формирующиеся и развивающиеся прежде всего на уроках литературы. Покажем это на примере **учебного занятия по концепту «слог»**.

Этот концепт создает условия для реализации принципа междисциплинарности, так как, во-первых, он входит в терминологические системы как лингвистики, так и литературоведения. Во-вторых, работа с ним невозможна без применения лингвостилистических понятий, общих для этих

¹ Шанский Н. М. В мире слов: книга для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 255 с.; Шанский Н. М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом: книга для внеклассного чтения учащихся 8–10 классов. М.: Просвещение, 1986. 157 с.

двух филологических наук. Причем сам процесс постижения концепта школьниками организуется в двух направлениях деятельности: условно говоря, теоретическом (работа со смыслами, представленными в афоризмах и поэтических текстах, в которые входит концепт; обобщения на основе разных видов деятельности) и практическом (работа с индивидуальными авторскими стилями).

Обсуждение

Этапы учебного занятия

1. Лексическая работа (разграничение омонимов)

В русском языке есть два слова, объединенных буквенно-звуковым комплексом *слог*, — и прежде всего следует сконцентрировать внимание учащихся на разграничении этих омонимов. Сначала одиннадцатиклассникам предлагается для осмысления лингвистический текст и задания к нему:

С точки зрения артикуляции слог определяется как минимальная произносительная единица, то есть такая последовательность речевых движений, которая образуется единым дыхательным толчком (Р. Стетсон), единым импульсом мускульного напряжения (Л. В. Щерба) <...> При акустическом подходе слог определяют как волну нарастания и ослабления звучности (О. Еперсен, Р. И. Аванесов). При том и другом подходе вершиной слога считается гласный, являющийся слогаобразующим элементом, согласные считаются его периферийными элементами. <...> Говорят об открытых слогах, то есть слогах, кончающихся гласными (*ты, сто, три*), о закрытых слогах, то есть слогах, кончающихся согласными (*он, пёк*)» (Л. В. Бондарко)².

1. Что представляет собой слог с артикуляционной и акустической точек зрения?

2. Назовите слогаобразующий элемент. Сопоставьте закрытый слог с открытым. Разделите на слоги слово *величина*.

Далее ученики самостоятельно формулируют лексическое значение другого слова-омонима, приближаясь к следующей характеристике: «Слог — это способ, манера словесного изложения, стиль»³.

² Русский язык: Энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. М.: Советская энциклопедия, 1979. С. 311.

³ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2006. С. 757.

Одиннадцатиклассники соотносят лексические значения двух слов и не обнаруживают в них ничего общего, тем самым доказывая, что работают с лексическими омонимами. При этом они отмечают, что слова совпадают в звучании и написании и относятся к общей части речи — имени существительному.

II. Задания на сочетаемость слов

На этом этапе деятельности школьники подбирают эпитеты — согласованные определения к имени существительному *слог* как с положительной (*изысканный, возвышенный, поэтический*), так и с отрицательной коннотацией (*напыщенный, канцелярский*).

На примере эпитетов (*бойкий, едкий, острый, старинный*), названных учителем, ученики доказывают, что положительная или отрицательная коннотация эпитета нередко зависит от контекста. Причем эту зависимость они раскрывают на примере составленных предложений, как в следующем случае: *Едкий слог помогал писателю живо, убедительно обличать социальные пороки. — Едкий слог учителя был оскорбителен для детей, испытывавших затруднения при выполнении упражнения.*

После этого одиннадцатиклассникам предлагается комплекс вопросов к следующей фразе из книги А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву»: *Читая немецких стихотворцев, он находил, что слог их был плавнее российского...*

1. При помощи какого эпитета характеризуется слог?

2. В какой морфологической форме он употреблен?

3. Какова его синтаксическая роль?

Учащиеся отмечают, что эпитет *плавнее* выражен именем прилагательным в простой форме сравнительной степени и в предложении является именной частью составного именного сказуемого.

Затем перед школьниками ставится задача придумать предложение со словом *слог*, которое будет определяться эпитетом — именем прилагательным в той же морфологической форме и синтаксической функции («Его слог *изысканнее* (*изысканнее, напыщеннее*)»).

Выполняя предложенные выше задания, учащиеся убеждаются в том, что

у эпитета могут быть разные синтаксические функции.

III. Анализ афоризмов о слоге

Школьникам предлагаются для осмысления следующие афоризмы⁴:

1. Чересчур блестящий слог делает незаметными как характеры, так и мысли (Аристотель).

2. Цветистость слога в рукописи и речах похожа на васильки во ржи, которые гуляющему нравятся, а добивающемуся пользы бывают только в тягость (А. Поп).

3. Я не знаю ни одного блестящего слога, который не заимствовал бы более или менее своего блеска от истины (Г. Лессинг).

4. Слог имеют твердый, возвышенный, громкий, благородный, однако сходственный всегда с предметом; в противном случае теряют свою изящность... Гимн и ода заимствуют свое наречие, свои краски, свою силу от восплаемого ими предмета; но никогда площадных или простонародных слов себе не позволяют (Г. Р. Державин).

5. Слог есть расположение и действие, в которое мы приводим свои мысли. Если мы их стесним, то и слог делается силен и краток. Если мы их распустим, а свяжем одними словами, хотя и благозвучными, то слог будет растянут, вял и мертв (К. Н. Батюшков).

6. Мы только еще не подумали приблизить поэтический слог к благородной простоте, но и прозе стараемся придать напыщенность, поэзию же, освобожденную от условных украшений стихотворства, мы еще не понимаем (А. С. Пушкин. О поэтическом слоге. 1828).

7. Если у писателя есть слог, его эпитет резко определительный, всякое слово стоит на своем месте и в немногих словах схватывается мысль, по объему своему требующая многих слов (В. Г. Белинский).

8. Когда не могут воспарить мыслями, то прибегают к высокому слогу (П. Буаст).

9. От слога зависит прочность произведения и бессмертие поэта. Красивые выражения украшают красивую мебель, сохраняют ее. Это в одно и то же время украшение и вооружение. Слог для идеи — то же, что эмаль для зуба (В. Гюго).

Перед учащимися ставится задача — прокомментировать предложенные высказывания и сделать выводы о слоге.

Приведем примеры комментариев к афоризмам.

Аристотель утверждает, что блестящий, эффектный слог мешает автору в раскрытии характеров и передаче мыслей, так как отвлекает человека, воспринимающего текст, от главного, сама речевая форма давит над содержанием.

А. Поп, характеризуя слог, использует эпитет *цветистый*, выражая к такому слогу отрицательное отношение через сравнение с васильками среди ржи и исходя из критерия пользы: «цветистый» слог, по его мнению, этому критерию не соответствует.

Г. Лессинг же считает, что блестящий слог есть отражение истины, ее блеска. Но, видимо, он имеет в виду тот случай, когда противоречие между содержанием и речевой формой отсутствует.

Г. Р. Державин уверен в том, что речевая форма должна соответствовать предмету изображения. На примере жанров оды и гимна он показывает справедливость своего утверждения.

К. Н. Батюшков выступает врагом многословия. «Стеснение» слога делает его сильным и кратким. В противном же случае он станет вялым и мертвым. Близкая позиция у В. Г. Белинского, по мнению которого передать при помощи нескольких слов мысль, требующую большого количества слов, — несомненное достоинство высказывания.

А. С. Пушкин является сторонником «благородной простоты». Напыщенность, условные украшения стихотворства, по его мнению, недостатки, от которых современные литераторы никак не могут избавиться. У А. С. Пушкина, К. Н. Батюшкова, В. Г. Белинского обнаруживается общее в понимании слога.

Как считает П. Буаст, высокий слог дискредитирует автора высказывания, так как является свидетельством неумения «воспарить мыслями».

Значимость слога подчеркивает В. Гюго, сравнивая его с эмалью для зуба (а зуб — это выражаемая автором мысль) и называя «украшением и вооружением».

Какой же вывод о слоге на основе прокомментированных афоризмов возможен?

Необходимо с большой осторожностью относиться к «высокому» слогу, к образности речи, к многословию, так как они могут помешать в точном, адекватном выражении мысли, могут «затуманить» высказывание: нельзя забывать о чувстве меры. Кроме того, следует помнить о том, что сама манера высказывания должна в полной мере соответствовать его содержанию.

⁴ Афоризмы 1–3, 7–9 взяты из следующего издания: Энциклопедия афоризмов: мысль в слове. М.: АСТ, 1998. С. 511–512.

(это соответствие называют уместностью речи). И самое главное: к слогу нельзя относиться с пренебрежением, иначе вы, пытаясь донести до читателя или слушателя мысль или комплекс мыслей, не достигнете своей цели.

IV. Анализ поэтических текстов, в которых встречается концепт «слог»

Этот вид деятельности необходим для выявления художественных смыслов концепта.

Прежде всего одиннадцатиклассникам предлагается для анализа следующий фрагмент из набросков А. С. Пушкина к роману «Евгений Онегин»:

Хозяйкой светской и свободной
Был принят слог простонародный,
И не пугал ее ушей
Живую странность своей
(Чему наверно удивится,
Готовя свой разборный лист,
Иной глубокий журналист...).

Учащиеся определяют тему поэтического фрагмента и аргументируют свою позицию.

В этом фрагменте говорится о простонародном слоге и выражается положительное отношение к нему. Причем подчеркивается его живость, непосредственность, естественность. Обращает на себя внимание и прием контраста, используемый поэтом: «светская и свободная» хозяйка из поместных дворян, постоянно общающаяся с народом и перенимающая его лексику, противопоставляется «элитарной» журналистской среде, представитель которой награждается ироничным эпитетом *глубокий*. Иначе говоря, в пушкинском фрагменте концепт «слог» приобретает социальный смысл.

Далее ученики знакомятся с первыми строфами стихотворения Б. А. Ахмадулиной «Влечет меня старинный слог...» и задумываются о том, что означает для поэтессы словосочетание *старинный слог*:

Влечет меня старинный слог.
Есть обаянье в древней речи.
Она бывает наших слов
и современнее и резче.
Вскричать: «Полцарства за коня!» —
какая вспыльчивость и щедрость!
Но снизойдет и на меня
последнего задора тщетность.

Когда-нибудь очнусь во мгле,
навек проиграв сраженье,
и вот придет на память мне
безумца древнего решенье.

О, что полцарства для меня!
Дитя, наученное веком,
Возьму коня, отдам коня
За полмгновенья с человеком,
любимым мною. <...>

Нередко употребляют словосочетание *старинный слог*, подчеркивая возвышенность, даже напыщенность высказывания, но поэтесса наполняет это словосочетание совсем другим содержанием: она видит его обаяние в резкости, вспыльчивости и... щедрости! По ее мнению, во фразе, вложенной Шекспиром в уста Ричарда III: «Полцарства за коня!», — все эти смыслы присутствуют. Причем это не просто фраза — это «безумца древнее решенье». И далее Б. А. Ахмадулина соотносит «старинный слог» с собственной внутренней жизнью: шекспировская фраза оказывается уместной для того, чтобы сказать о непреодолимом стремлении лирической героини оказаться рядом с любимым человеком хотя бы на полмгновенья. В этом случае полцарства (несомненно, метафорический, даже символический образ) по сравнению со счастьем этой встречи не имеет никакой цены («О, что полцарства для меня!»).

Как мы видим, концепт «слог» наполняется в художественных произведениях не только социальным, но и психологическим смыслом, в то же время не выходя за рамки базового лексического значения слова.

V. Идентификация авторов поэтических фрагментов

Под идентификацией подразумевают отождествление, уподобление, опознание, установление совпадения объектов, распознавание через сличение⁵. Возможна грамматическая идентификация, жанровая, историко-литературная, стилевая и др. К последней следует отнести и определение автора того или иного высказывания на основе тех или иных индивидуальных стилистических черт.

⁵ Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А. А. Грицанов. Минск: Интерпресс-сервис; Книжный Дом, 2001. С. 400.

Учащиеся, приводя аргументы, определяют автора каждого из предложенных поэтических фрагментов, представляющих такие литературные течения, как символизм, акмеизм, футуризм, новокрестьянская поэзия, и не рассматривавшихся на уроках литературы по поэзии Серебряного века. Причем школьники нередко выходят за рамки лингвостилистической характеристики поэтических фрагментов, выявляя особенности художественного содержания, которые характерны для того или иного поэта.

<...>

Снова шопот — и в шептаны
Чья-то ласка, как во сне,
В чем-то женственном дыханьи,
Видно, вечно радость мне!
Пошепчи, посмейся, милый,
Милый образ, нежный сон;
Ты нездешней, видно, силой
Наделен и открыт⁶.

А. А. Блок

Смещение реальности и сна, характерное для ранней лирики поэта-символиста; мистическая тема Вечной Женственности; мотив шепота, усиливающий ауру таинственности; абстрактность, неопределенность образов, как бы намекающая на высший, потусторонний мир; лексический повтор и обращение с нагнетанием глаголов в форме повелительного наклонения с одинаковой приставкой, также способствующие созданию мистической атмосферы (*милый, милый; пошепчи, посмейся*).

Сады моей души всегда узорны,
В них ветры так свежи и тиховейны.
В них золотой песок и мрамор черный,
Глубокие, прозрачные бассейны.
Растенья в них, как сны, необычайны,
Как воды утром, розовеют птицы.
И — кто поймет намек старинной тайны? —
В них девушки в венке великой жрицы.

Н. С. Гумилёв

«Опредмечивание» психологического мира при помощи имен существительных и прилагательных, являющихся эпитетами, любование реалиями земной жизни, характерное для поэзии акмеизма; экзотические образы (*девушка в венке великой жрицы*); мистические мотивы.

Равноденствие

Есть иволги в лесах, и гласных долгота
В тонических стихах единственная мера.
Но только раз в году бывает разлита
В природе длительность, как в метрике Гомера.
Как бы цезурой зияет этот день:
Уже с утра покой и трудные длиноты;
Волы на пастбище, и золотая лень
Из тростника извлечь богатство целой ноты.

О. Э. Мандельштам

Лексика, связанная с искусством, органично входящая в поэтическую ткань произведения о природе (*долгота гласных, тонические стихи, метрика, цезура, нота, Гомер*); усложненная образность, характерная для поэта; возвышение земного мира поэтом-акмеистом, в образной форме доказывающим, что природа живет по закону искусства.

<...>

Пройду,
любовищу мою волоча.
В какой ночи,
бредовой,
недужной
какими Голиафами я зачат —
такой большой
и такой ненужный?

В. В. Маяковский

Гиперболизация, характерная для поэтического стиля Маяковского-футуриста; мифологический образ, служащий самовозвышению лирического героя (*Голиаф*); смелая образность (*любовищу мою волоча*); концентрация оценочных эпитетов (*бредовой, недужной, большой, ненужный*); романтический герой, обреченный на непонимание; лесенка как способ ритмико-интонационного выделения слов.

Синий май. Зарева теплынь.
Не прозвякнет кольцо у калитки.
Липким запахом веет полынь.
Спит черемуха в белой накидке.
В деревянные крылья окна
Вместе с рамами в тонкие шторы
Вяжет взбалмошная луна
На полу кружевные узоры.

<...>

С. А. Есенин

Мотив родного дома, выражающийся в сочетании деталей крестьянского быта и образов природы; древесный образ; олицетворение природы (*спит черемуха в белой накидке; взбалмошная луна*); концентрация эпитетов,

⁶ Сохранена орфография автора.

характеризующих детали материального мира (*синий, заревая, липким, белой, деревянные, кружевные*); песенная интонация.

Отметим, что, выполняя задание, одиннадцатиклассники прежде всего обращают внимание на особенности лексики, характер образности, тропы.

После изучения творчества Б. Л. Пастернака школьникам для анализа было предложено стихотворение «Земля». Следует подчеркнуть, что стихотворение это на уроках не рассматривалось, но в его структуру входит много примет пастернаковского стиля, которые и должны были вычленили одиннадцатиклассники, при этом аргументировать свою точку зрения, показав навыки анализа лирического текста.

На основе фрагментов из ученических работ создадим макротекст, который отразит приметы пастернаковского стиля, присутствующие в стихотворении «Земля»:

«Безусловно, природа показана в динамике: мы встречаемся с такими глаголами движения, как “вырывается”, “выпархивает”, “ползает”, которые свидетельствуют об оживленности мира природы».

«Здесь присутствует разговорная лексика (“Вырывается весна нахрапом”), служащая для передачи эмоционального восприятия природы лирическим героем. Она помогает автору показать природу резкой, динамичной. Между прочим, такое безумие, стремительность природы – характерная черта лирики Пастернака. Это буйство, “бред” природы принимает у него не болезненные формы, а, наоборот, вызвано избытком сил, здоровья».

«В стихотворении “Земля” отражено необычайное единство мира. Как мы видим, здесь отсутствуют... антитезы. Ощущение весны всеобъемлюще! Мы обнаруживаем сходство и взаимосвязь различных пространственных сфер: пространства ограниченного (дом, мастерская) и практически неограниченного (улица). И даже окно, которое могло бы разделять их, не выполняет такой функции: “И тех же верб сквозные прутья, // И тех же белых почек вздутыя // И на окне, и на распутьи, // На улице и в мастерской”. Не случайно автором здесь используется прием анафоры: в начале соседних строк повторяется соединительный союз “и”, что подчеркивает взаимосвязь деталей окружающего мира».

«Я хочу упомянуть о такой истинно пастернаковской особенности, как поэтизация прозаических деталей. Шубы, которые прячут в сумдуки, вовсе не разрушают возвышенного образа весны, а, наоборот, вносят в него особое очарование: если убирают шубы, значит, долгое время

не будет зимы, значит, теперь все будут ходить в легкой, свободной одежде».

«Еще одна деталь бытовой жизни – цветы в горшках: “Стоят цветочные горшки // С левкоем и желтофиолем”. Эти цветы подчеркивают приход весны, так как левкой – это растение с пахучими цветками, а желтофиоль – растение с желтыми цветками, напоминающими солнце. Таким образом, мы видим, что картины бытовой жизни вписываются в гармоничную картину прихода весны».

«Можно отметить одухотворение, очеловечивание природы, которое также нередко у Пастернака: “О чем в случайном разговоре с каплей говорит апрель”; “Он знает тысячи историй про человеческое горе”. Поэт создает образ рассказчика, странника, знающего много сказок, историй, легенд».

«Природа начинает готовиться к празднику. И в это же время праздник входит в жизнь лирического героя. Именно этот образ праздника, этой “пирушки” (не могу не обратить внимание на уменьшительно-ласкательный суффикс, придающий речи разговорный оттенок), и является еще одним доказательством того, что автор этого стихотворения – Пастернак. Ведь именно Пастернак любил писать в своих произведениях о праздниках, подарках, играх».

Одиннадцатиклассники раскрыли основные особенности пастернаковской модели мира и излюбленные приемы поэта, присутствующие в стихотворении «Земля»: природа как само воплощение движения, стремительности, избытка сил; олицетворение природы, изображение ее действий, «поведок»; приметы разговорной лексики; поэтизация прозаических деталей. Некоторые школьники охарактеризовали художественные мотивы, входящие в структуру лирического стихотворения (мотивы тепла, игры, праздника, подарка, призвания).

Об успешном переносе стилевых доминант свидетельствуют те работы, в которых показано единство мира в поэзии Пастернака, прежде всего достигающееся за счет сопряжения и подчас взаимопроникновения поэтического и прозаического, большого и малого, природы и человека.

VI. Анализ филологического микро-текста как форма обобщения изученного (заключительный этап урока)

На заключительном этапе урока одиннадцатиклассникам для осмысления дается следующее высказывание отечественного филолога Б. В. Томашевского:

Направление, в котором Пушкин намечает необходимость развития и обогащения языка, сводится главным образом к тому, чтобы сделать литературный язык удобным и гибким орудием мысли, придать ему точность и предельную ясность, которая не уступала бы ясности и точности французского языка. Но Пушкин не забывал, что язык не самоцель, а средство. Развитие языка в этом направлении он рассматривал как необходимое следствие того, что наша литература явится выразительницей более широких идей, нежели те, которые в ней господствовали и создали свою традицию в словаре и фразеологии. Пушкин призывал русских писателей обратиться к вопросам учености, политики и философии [Томашевский 1956: 152].

Перед учениками ставится задача — определить основную мысль микротекста. На первый взгляд, им может показаться, что фраза о том, что язык необходимо сделать «удобным и гибким орудием мысли, придать ему точность и предельную ясность», является определяющей. Но на самом деле смысловой центр высказывания следует искать в другой части микротекста — там, где речь идет о языке как средстве, способствующем более глубокому выражению идей. Для достижения этой цели явно недостаточно думать только о коммуникативных качествах речи, оставаясь в рамках лингвистической проблематики, так как необходимо «обратиться к вопросам учености, политики и философии». Совершенствование литературного языка, слога, речевой манеры изложения мыслей А. С. Пушкин соотносил с интеллектуальным, культурным развитием, т. е. подходил к волновавшей его проблеме с позиций универсальных, философских, показывая связь языка и мышления.

Отметим, что на заключительном этапе аналитической деятельности термины *слог* и *литературный язык* рассматриваются как контекстуальные синонимы, т. е. логический объем слова-концепта расширяется. В этом случае целесообразно говорить еще об одном его смысле, а не лексическом значении.

VII. Создание творческой работы

Домашнее задание одиннадцатиклассники пишут сочинение в художественном стиле, ориентируясь на свою манеру изложения материала, на свой слог. При этом предварительно они перечитывают страницы романа

М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», в котором показана реакция рассказчика-издателя на Печорина, с которым он неожиданно увиделся, рассказчика, выступающего в роли наблюдателя (новелла «Максим Максимыч»). Отталкиваясь от лермонтовского текста, ученики создают собственный текст на тему «Я в роли наблюдателя».

В связи с этим возникает вопрос: где граница между самостоятельной творческой работой и стилизацией? Для того чтобы ответить на него, приведем текст одного из сочинений:

Бальзак писал, что человек, как собака, может определить, кто перед ним: друг или враг? Каким-то непонятным чутьем определяют животные характер человека, которого видят впервые, и очень редко они ошибаются. Эта способность по не приметным внешним признакам угадывать личность незнакомого человека, доставшаяся людям от природы, иногда играет с ними злую шутку, вступая в противоречие с доводами рассудка. Я знал людей, которые, полностью доверившись этому непонятному инстинкту, узнавали о других больше, чем мог бы узнать опытейший наблюдатель, стремящийся постигнуть это рассудком. Иногда это объясняют большим жизненным опытом. Уверяю вас, это не так. Роль жизненного опыта состоит лишь в том, чтобы показать человеку, насколько обманчивыми могут быть его размышления, и заставить его довериться этому чувству. Наверное, поэтому маленькие дети так чутко реагируют на малейшее проявление недружелюбия в голосе или во взгляде взрослых.

Этого человека я невзлюбил сразу же, как только увидел. Будь я маленьким ребенком, я бы сразу убежал от этого безупречного костюма, белой рубашки и блестящих черных ботинок. Помню, мне не нравилось, когда на отце был такой костюм. В нем он мне казался чужим. Но взрослому человеку стыдно прислушиваться к своим детским страхам, и, кроме того, я не мог найти в нем ничего, что могло бы дать мне повод отказаться от знакомства с ним.

Я был представлен этому человеку. Помню, как он пожал мою руку — не быстро и крепко, как это делал отец, не хлопнул по ладони, как здоровались со мной приятели. Он медленно согнул пальцы, как штангист, старающийся покрепче ухватить гриф штанги. Пришел на ум булгаковский Азazelло с его «холодными, как поручни автобуса» пальцами. Нет, даже он казался мне симпатичнее, человечнее даже. Я ужаснулся при мысли, что мне придется работать рядом с этим

человеком. Во всякой работе должна быть хотя бы малая толика творчества, в нем же не было и ее. Достаточно было взглянуть на его лицо, чтобы понять это. Ровный, как линейка, пробор, гладко выбритый подбородок — верх аккуратности, и при этом — ни малейшего намека на хаос, жизнь. Жизни не было ни в плоском лице его, словно вырезанном из мрамора, ни в плоских же глазах, бесчувственных, как глаза статуи, пугающих своей мертвенностью, стоит лишь приглядеться к ним. Поэтому таким чужим показался мне голос, сообщавший, что обладателю его было очень приятно со мной познакомиться. Увы, мне предстояло привыкать к своему будущему напарнику, что я и начал делать.

Учащийся, создавая свою работу, близкую к стилизации, отталкивался от вполне конкретной ситуации, встречающейся в лермонтовском психологическом романе: издатель журнала Печорина созерцает главного героя и делится с читателями своими впечатлениями. Об этом свидетельствует и манера повествования от 1-го лица, и содержание эпизода: рассказчик, оказывающийся в роли наблюдателя, впервые видит человека и, придавая особое значение тем или иным деталям портрета, делает выводы о чертах его характера. Кроме того, бросается в глаза следующая композиционная особенность сочинения, приближающая последнее к художественному миру лермонтовского романа: развернутые рассуждения о роли жизненного опыта, инстинктов, рассудка в процессе познания человеческой личности органично сочетаются с описанием самой ситуации, отличающейся выразительностью психологических деталей.

Но принципиальным представляется и отличие: лермонтовский рассказчик подчеркивает относительный характер своих выводов о психологии Печорина, ибо для него очевиден тот зазор, который обычно существует между внутренней жизнью человека и внешними формами ее выражения. В сочинении одиннадцатиклассника ощутим другой «идеологический» акцент: следует доверяться инстинкту, чувству, если ты пытаешься познать внутренний мир незнакомого тебе человека, так как рассудок может подвести.

В стилистически сдержанном тексте, в котором преобладают рассуждения, встречаются сравнения-цитаты (бальзаковское

сравнение человека с собакой; булгаковская характеристика пальцев Азazelло, холодных, как поручни автобуса), воспринимающиеся как ассоциативные ходы, и собственные сравнения (*согнул пальцы, как штангист; ровный, как линейка, пробор; плоское лицо, словно вырезанное из мрамора; бесчувственные глаза, как глаза статуи*). Они помогают автору создать точный портрет незнакомого человека и в то же время выразить собственное отношение к нему.

Как видим, сочинение одновременно приближается к стилизации и отдалается от нее. Такая ситуация кажется оптимальной: следование определенным эстетическим канонам помогает ученику в создании нового, интересного, оригинального.

Стилизация имеет непосредственное отношение к междисциплинарности, так как актуализирует сферы лингвостилистики (художественные функции средств речевой выразительности) и литературоведения (нравственно-психологическая и философская проблематика, подаваемая в художественном ракурсе).

Выводы. Отметим, что в структуру урока входят задания, характерные для уроков русского языка: 1) работа с лексическими значениями слова, которая может представлять собой не только разграничение омонимов, но и соотнесение представленных словосочетаний или предложений с лексическими значениями, а также подбор собственных примеров к каждому лексическому значению слова-концепта⁷; 2) анализ и конструирование словосочетаний и предложений с определенными морфологическими и синтаксическими характеристиками; 3) осмысление лингвистического текста и выполнение практического задания на его основе.

Тем не менее на учебном занятии преобладают задания на стыке двух предметов: 1) комментирование афоризмов; 2) семантически сфокусированный анализ поэтических фрагментов А. С. Пушкина и Б. А. Ахмадулиной; 3) идентификация микротекстов представителей Серебряного века, предполагающая лингвостилистический подход к художественному слову, но

⁷ Шутан М. И. Работаем с концептами: практикумы по русскому языку и литературе. М.: Русское слово, 2022. С. 5.

в то же время не ограничивающаяся им (выполнение школьниками этого задания подготовлено уроками литературы в одиннадцатом классе); 4) осмысление филологического текста о пушкинском понимании литературного языка; 5) написание сочинения, в котором должны присутствовать приметы художественного стиля.

Школьники, решая поставленные учителем задачи, выходят за рамки как лингвистики, так и литературоведения, приближаясь к их синтезу, т. е. к филологии как глобальной системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Е. С. Реализация принципа соизучения языка и культуры (к 90-летию профессора Лии Александровны Ходяковой) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 18–24. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-18-24>.
2. Дейкина А. Д. Семантические ресурсы в школьном курсе русского языка // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 110–122.
3. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. 304 с.
4. Томашевский Б. В. Вопросы языка в творчестве Пушкина // Пушкин. Исследования и материалы. Т. 1. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1956. С. 126–184.

5. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Расширение фоновых культурных знаний в процессе работы с текстом путем активизации познавательной деятельности учащихся // Русский язык в школе. 2017. № 7. С. 8–13.

REFERENCES

1. Bogdanova E. S. Implementing the principle of co-study of language and culture (to the 90th anniversary of the birth of Professor Liya Alexandrovna Khodyakova) // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):18–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-18-24>.
2. Deikina A. D. Semantic resources in the school course of the Russian language. *Metodicheskaya lingvokonceptologiya: itogi i perspektivi razvitiya: monografiya = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development: monograph* / edited by N. L. Mishatina. St. Petersburg: Book House, 2017. P. 110–122. (In Russ.)
3. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices: monograph. St. Petersburg: Book House, 2022. 304 p. (In Russ.)
4. Tomashevsky B. V. Questions of language in the works of Pushkin. *Pushkin. Issledovaniya i materialy = Pushkin. Research and materials*. Vol. 1. Moscow, Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1956. P. 126–184. (In Russ.)
5. Khodyakova L. A., Suprunova A. V. Expansion of background cultural knowledge in the process of working with the text by activating the cognitive activity of students. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;7: 8–13. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин

Mstislav I. Shutan, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Historical and Philological Disciplines

Статья поступила в редакцию 23.07.2022; одобрена после рецензирования 15.08.2022; принята к публикации 21.09.2022.

The article was submitted 23.07.2022; approved after reviewing 15.08.2022; accepted for publication 21.09.2022.