

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2021. Т. 82. № 4



Л. Андреев о русском языке и литературном творчестве

...осторожнее, нежнее и любовнее прикасайтесь к славному русскому языку; в нем душа народная, в нем наше будущее.

Уважающий свое призвание литератор должен писать так, чтобы он мог уважать каждую строчку, выходящую из-под его пера, подпишет ли он ее или нет, получит ли он за нее большой гонорар или маленький.

Писатель силою своей мысли и таланта должен творить новую жизнь.

Если человеку суждено стать Богом, то престолом его будет книга.

Писатели о Л. Андрееве

Все-таки это единственный из современных писателей, к кому меня влечет, чью всякую новую вещь я тотчас же читаю. В жизни бывает порой очень приятен. Когда прост, не мудрит, шутит, в глазах светится острый природный ум. Всё схватывает с полслова, ловит малейшую шутку — полная противоположность Горькому. Шарлатанит, ошарашивает публику, но талант (И. Бунин).

Он был таков, каким хотел и умел быть — человеком редкой оригинальности, редкого таланта и достаточно мужественным в своих поисках истины (М. Горький).

Он не просто сочинял свои пьесы и повести, — он был охвачен ими, как пожаром. Он становился на время маньяком, не видел ничего, кроме них; как бы малы они ни были, он придавал им грандиозные размеры, насыщая их гигантскими образами, ибо в творчестве, как в жизни, был чрезмерен; недаром любимые слова в его книгах — «огромный», «необыкновенный», «чудовищный». Каждая тема становилась у него колоссальной, гораздо больше его самого, и застилала перед ним всю вселенную (К. Чуковский).

(К статье М. Р. Шумариной)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 82

4

2021

Главный редактор

Наталия Анатольевна Николина, канд. филол. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Зам. главного редактора

Анастасия Евгеньевна Куманьева, канд. пед. наук, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Редактор

Елена Александровна Фролова, канд. филол. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Переводчик

А. Н. Овешкова

Редактор перевода

Н. Г. Попова

Корректор

Т. Ю. Смирнова

Редакционный совет

Харри Вальтер, Институт славистики, Грайфсвальдский университет, г. Грайфсвальд, Германия

Алевтина Дмитриевна Дейкина, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Александр Васильевич Зеленин, Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия

Светлана Вениаминовна Иванова, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Леонид Петрович Крысин, Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Борис Юстинович Норман, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Сергей Саядович Оганесян, Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, Россия

Ильдико Палоши, Университет им. Этвеша Лоранда, г. Будапешт, Венгрия

Марина Николаевна Приемышева, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия

Бранко Тошевич, Грацкий университет им. Карла и Франца, г. Грац, Австрийская Республика

Стелла Наумовна Цейтлин, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Ян Кэ, Институт европейских языков и культур, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли, г. Гуанчжоу, провинция Гуандун, КНР

Редакционная коллегия

Любовь Геннадьевна Антонова, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия

Борис Геннадьевич Бобылев (монах Нафанаил), Свято-Духов монастырь, Ливенская епархия, Орловская митрополия, г. Новосиль, Россия

Нина Сергеевна Болотнова, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Юлия Николаевна Гостева, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ольга Евгеньевна Дроздова, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Ленвладовна Ерохина, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Людмила Геннадьевна Ларионова, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Светлана Васильевна Науменко, Канский педагогический колледж, г. Канск, Красноярский край, Россия

Олег Викторович Никитин, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Россия

Иоанна Ожеховска, Варминско-Мазурский университет в Олыштыне, г. Олыштын, Польша

Наталья Викторовна Патроева, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия

Татьяна Михайловна Пахнова, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Владимир Маркович Пахомов, справочно-информационный интернет-портал «Грамота.ру»; Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Екатерина Витальевна Пересветова, школа № 1522 им. В. И. Чуркина, г. Москва, Россия

Вера Анатольевна Пищальникова, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Анна Романик, адъюнкт, Университет в Белостоке, г. Белосток, Польша

Марина Робертовна Шумарина, Балашовский институт, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС77-80108 от 31 декабря 2020 г.)
ISSN	0131–6141 (Print) 2619–0966 (Online)
Учредитель и издатель	ООО «Наш язык»
Адрес учредителя и издателя	Большая Андроньевская ул., д. 17, г. Москва, 109544, Россия; телефон: 8 (495) 671-09-85; сайт: https://www.riash.ru/ ; e-mail: admin@riash.ru
Типография	АО «Первая Образцовая типография», филиал «Чеховский Печатный Двор», ул. Полиграфистов, д. 1, г. Чехов, Московская область, 142300, Россия
Подписано в печать	28.06.2021
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	400 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Цена свободная. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», «Информнаука», ООО «ИВИС». Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: https://www.riash.ru/ . Журнал «Русский язык в школе» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий...» ВАК РФ по специальностям: 10.02.01 – Русский язык (филологические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) (http://vak.ed.gov.ru/87). Журнал зарегистрирован в базе данных Российского индекса научного цитирования. Журнал «Русский язык в школе» индексируется в 16 российских и международных базах данных, в том числе ERINPLUS, WorldCat и GoogleScholar. Издание охраняется Законом РФ «Об авторском праве и смежных правах» от 09.07.1993 № 5351-1. Любое воспроизведение материалов, размещенных в журнале, запрещается.

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 82

4

2021

Chief Editor

Natalia A. Nikolina, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Deputy Chief Editor

Anastasia E. Kumanyaeva, Cand. of Sci. (Ped.), Company «Our Language», Moscow, Russia

Editor

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Computer Layout

Kirill V. Morozov

Translator

Anna N. Oveshkova

Translation Editor

Natalia G. Popova

Corrector

Tatiana Yu. Smirnova

Editor Council

Harry Walter, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Institute of Slavic Studies, University of Greifswald, Greifswald, Germany

Alevtina D. Deikina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Aleksandr V. Zelenin, Dr. of Sci. (Philol.), Lecturer, Tampere University, Tampere, Finland

Svetlana V. Ivanova, Dr. of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Ped.), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Scientific Director, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Leonid P. Krysin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Reseda F. Mukhametshina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Boris Yu. Norman, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Sergei S. Oganessian, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, State Councillor of the Russian Federation of the First Rank, Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia

Ildikó Pálosi, PhD, Senior Lecturer, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Marina N. Priemysheva, Dr. of Sci. (Philol.), Leading Research Associate, Deputy Director, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Branko Toshevich, Professor, University of Graz, Graz, Republic of Austria

Stella N. Tseitlin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

Yang Ke, Professor, Director, Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Languages and International Trade, Guangzhou, Guangdong Province, China

Editorial Board

Lyubov G. Antonova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Yaroslavl Demidov State University, Yaroslavl, Russia

Boris G. Bobylev (Monk Nathanael), Dr. of Sci. (Ped.), Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Syvato-Dukhov Monastery, Livenskaya Eparchy, Orlovskaya Metropolis, Novosil, Russia

Nina S. Bolotnova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Yuliya N. Gosteva, Cand. of Sci. (Ped.), Senior Research Associate, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Researcher Fellow, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Olga E. Drozdova, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Elena L. Erokhina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Lyudmila G. Larionova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Svetlana V. Naumenko, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Kansk Pedagogical College, Kansk, Krasnoyarsk region, Russia

Oleg V. Nikitin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Region State University, Moscow, Russia

Joanna Ozhehowska, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Warmian-Masurian University of Olsztyn, Olsztyn, Poland

Natalia V. Patroeva, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Tatyana M. Pakhnova, Cand. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Vladimir M. Pakhomov, Cand. of Sci. (Philol.), Chief Editor, Reference and Information Internet-portal «Gramota.ru»; Researcher Fellow, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Ekaterina V. Peresvetova, Cand. of Sci. (Ped.), Teacher, School No. 1522 named after V. I. Churkin, Moscow, Russia

Vera A. Pishchalnikova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Anna Romanik, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, University of Bialystok, Bialystok, Poland

Marina R. Shumarina, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Balashov Institute, Saratov State University, Balashov, Russia

Name of the body that registered the edition

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Communications (certificate of 31.12.2020 PI No. FS77-80108)

ISSN

0131–6141 (Print)
2619–0966 (Online)

Founder and publisher

Company «Our Language»

Postal address founder and publisher

17 Bolshaya Andronevskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: 8 (495) 671-09-85; site: <https://www.riash.ru/>; e-mail: admin@riash.ru

Printing house

JSC «First Exemplary printing house», branch of «Chekhov Printing House», 1 Poligrafistov str., Chekhov, Moscow region, 142300, Russia

Signed for printing

28.06.2021

Format

70x100¹/₁₆

Paper

offset

Printed sheet

8

Edition

400 ex.

Ordering

Subscription and distribution

The journal is distributed by subscription. Free price. A subscription can be entered through the following subscription agencies: Russian Post (index P3896), UralPress (index 73334), Pressinform, Inform-system, Informnauka, IVIS LLC. The electronic version of the journal can be purchased at <https://www.riash.ru/>. The journal is included in the List of Peer-Reviewed Scientific Journals of the RF Higher Attestation Commission in the categories: 10.02.01 – Russian language (Philological sciences); 13.00.02 – Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (Pedagogical sciences) (<http://vak.ed.gov.ru/87>). The journal is registered in the Russian Science Citation Index and 16 Russian and international databases, including ERIH-PLUS, WorldCat and GoogleScholar. The content is protected by the RF Law On Copyright and Neighbouring Rights of 09.07.1993 No. 5351-1. Any reproduction of materials published in the journal is prohibited.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Шерстобитова И. А.</i> Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева.....	7
<i>Верховых Л. Н.</i> Лингвокраеведческая работа на уроках русского языка и русского родного языка как способ активизации познавательной деятельности обучающихся	21

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Шумарина М. Р.</i> Лингвостилистический анализ рассказа Леонида Андреева «Петька на даче» (к 150-летию со дня рождения писателя)	31
<i>Урюпин И. С.</i> «Дева Обида — сестра победы»: мифосемантика персонифицированных имен в поэзии П. Г. Антокольского (к 125-летию со дня рождения)	45

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Пищальникова В. А.</i> Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: глобализация, постнеклассическая парадигма и цифровизация	52
<i>Бутакова Л. О.</i> Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z	61

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Онипенко Н. К., Никитина Е. Н.</i> Еще раз о синтаксической деривации (к проблеме синтаксической и коммуникативно-текстовой обусловленности)	75
<i>Фролова Е. А.</i> Вариативность способов словопроизводства в современном русском языке: традиции и новации	87

В МИРЕ СЛОВ

<i>Барандеев А. В.</i> <i>Хорошёво-Мнёвники</i> или <i>Хорошово-Мневники</i> ?	93
--	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Никитин О. В.</i> Рецензия на книгу: Волошина О. А. Языкознание в калейдоскопе идей. Очерки по истории лингвистических учений. М.: Водолей, 2021. 460 с.	98
--	----

ХРОНИКА

<i>Янченко В. Д., Фролова С. С.</i> Международная научно-практическая онлайн-конференция «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика»	102
Галина Ивановна Панова (к юбилею ученого)	104

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Sherstobitova I. A.</i> Concept analysis on literature lessons: the text emotigenicity of the prose poem "To the Memory of U. P. Vrevsky" by I. S. Turgenev	7
<i>Verkhovyykh L. N.</i> Linguocultural work on the lessons Russian and Russian as a native language as a means to promote learners' cognitive activity	21

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Shumarina M. R.</i> Linguostilistic analysis of the short story by Leonid Andreev "Petka at the dacha" (to the 150th anniversary of the birth)	31
<i>Uryupin I. S.</i> "Maiden Offence is Victory's Sister": the mythosemantics of personified names in P. G. Antokolsky's poetry (to the 125th anniversary of the birth)	45

LINGUISTICS

<i>Pishchalnikova V. A. L. S.</i> Vygotsky's cultural-historical theory: globalisation, post-non-classical paradigm and digitalization	52
<i>Butakova L. O.</i> The language ability, speech competence, speech activity of Generation Z	61

LINGUISTIC NOTES

<i>Onipenko N. K., Nikitina E. N.</i> One more time about syntactic derivation (addressing the issue of syntactic and communicative-textual causality)	75
<i>Frolova E. A.</i> Variation of word-forming means in modern Russian: traditions and innovations	87

IN THE WORLD OF WORDS

<i>Barandeev A. V.</i> <i>Khoroshyovo-Mnyovniki</i> or <i>Khoroshovo-Mnevniki</i> ?	93
---	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Nikitin O. V.</i> Review of the book by O. A. Voloshina. Linguistics in the kaleidoscope of ideas. Essays on the history of linguistic doctrines. M.: Vodoley, 2021. 460 p.	98
---	----

CHRONICLE

<i>Yanchenko V. D., Frolkova S. S.</i> The international scientific and training online conference "The modern textbook on the Russian language for secondary schools: theory and practice" ...	102
Galina Ivanovna Panova (to the anniversary of the scientist)	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20

Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева

Ирина Анатольевна Шерстобитова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург,
Россия, irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

Аннотация. В статье представлена петербургская концепция развития эмоционального интеллекта как перспективное направление реализации лингвоконцептологии в образовании. Цель исследования – апробировать модель концептного анализа, построенную на основе технологии освоения концептов русской культуры и теории «множественного интеллекта» (Г. Гарднер). Методологической базой исследования являются три научных подхода: теория эмоционального интеллекта (Д. Гоулман), лингвоконцептоцентрическая теория (Н. Л. Мишатина) и классическая теория герменевтики (Ф. Шлейермахер). Герменевтическое исследование процесса понимания и интерпретации эмоционального концепта «Образ лирического героя и героини» в стихотворении в прозе И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской» представляет собой движение от формирования одной эмоциональной компетенции к другой и далее – к формированию и развитию эмоционального интеллекта. Во время герменевтической студии образ лирического героя рассматривается с позиции эмоциональной языковой личности, текст стихотворения – как эмоциогенный текст. В рамках студий-лабораторий разработана система заданий, формирующих и развивающих эмоциональный интеллект обучающихся. Результаты прохождения студий отражены в приведенных метафорах учителя и учеников, в тексте концептоцентрического эссе. Сделан вывод, что технология концептного анализа моделирует проникновение в эмоциональный контент ценностей и смыслов автора. Модель развития эмоционального интеллекта на основе герменевтического исследования концептов позволяет интериоризировать и переосмыслить тексты культуры, преодолеть культурный разрыв поколений, встроить поколение Z в «ось мировой истории».

Ключевые слова: лингвоконцептология, эмоциогенность текста, антропологизация образования, трансдисциплинарность, синергетика, лингвистика эмоций, типы интеллекта, визуализация эмоций, филологический анализ текста

Для цитирования: Шерстобитова И. А. Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 7–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Concept analysis on literature lessons: the text emotigenicity of the prose poem "To the Memory of U. P. Vrevsky" by I. S. Turgenev

Irina A. Sherstobitova

Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg, Russia, irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

Abstract. The paper considers the St. Petersburg concept of emotional intelligence development as a promising approach to implementing linguoconceptology in education. The aim of the study was to test a concept analysis model built on the technology of mastering the key concepts of Russian culture and the theory of multiple intelligencies

proposed by Howard Gardner. The three scientific approaches – emotional intelligence theory (D. Goleman), linguo-conceptocentric theory (N. L. Mishatina) and classical hermeneutics (F. Schleiermacher) constitute the methodological framework of the research. From the standpoint of hermeneutics, investigating how learners understand and interpret the emotional concept ‘the images of the lyrical hero and the heroine’ in the prose poem “To the Memory of U. P. Vrevsky” by I. S. Turgenev highlights their progression from the formation of one emotional competence to another and finally to building and developing emotional intelligence. In the course of the hermeneutical study the lyrical hero’s image is considered from the viewpoint of the emotional linguistic persona; the text of the poem is discussed as an emotiogenic text. Within the framework of laboratories-studies a system of tasks was developed to form and develop learners’ emotional intelligence. The metaphors created by the teacher and the students as well as the text of a concept-centric essay comprise the results of doing the abovementioned tasks during laboratories-studies. Our data provide evidence that conceptual analysis enables learners to decode the emotional content of the author’s values and implications. The development model of emotional intelligence based on hermeneutical conceptual analysis provides an opportunity to internalize and reinterpret iconic cultural texts, bridge the cultural generation gap and put Generation Z into the context of world history.

Keywords: linguoconceptology, text emotiogenicity, anthropologisation of education, transdisciplinarity, synergetics, linguistics of emotions, types of intelligence, visualization of emotions, philological text analysis

For citation: Sherstobitova I. A. Concept analysis on literature lessons: the text emotiogenicity of the prose poem “To the Memory of U. P. Vrevsky” by I. S. Turgenev. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 7–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20 (In Russ.).

Введение. В статье предлагается перспективное направление реализации лингвоконцептологии в образовании: развитие эмоционального интеллекта посредством герменевтического исследования концептов. Методологической базой исследования являются три научных подхода: теория эмоционального интеллекта [Гоулман 2009], лингвоконцептоцентрическая теория [Мишатина 2017] и классическая теория герменевтики [Шлейермахер 2004]. Точки сопряжения между ними – идеи антропологизации образования, трансдисциплинарности (целостности (холизма),

интеграции и самоорганизации (синергетики)) и лингвистики эмоций. Соотношение психологических моделей эмоционального интеллекта и адаптированной методической модели эмоционального интеллекта отражено в табл. 1.

Герменевтическое исследование процесса понимания и интерпретации эмоционального концепта «Образ лирического героя¹ и героини» в стихотворении в прозе И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской» построено на основе авторской модели концептного анализа, методической интерпретации технологии освоения концептов

Соотношение психологических моделей эмоционального интеллекта (ЭИ) и методической модели эмоционального интеллекта

Таблица 1

The correlation between the psychological models of emotional intelligence (EI) and the instructional model of emotional intelligence

Table 1

Модель ЭИ Майера-Саловей-Карузо	Модель ЭИ Д. В. Люсина	Методическая модель ЭИ
Восприятие и выражение	Способность к пониманию эмоций (распознавание, идентификация, понимание причин и следствий)	Понимание эмоций через работу со словом.
Понимание эмоций		Эмоциональный тезаурус (И. Н. Андреева). ЛКЗ (Н. Л. Мишатина)
Регулирование эмоций/управление эмоциями	Способность к управлению эмоциями	Управление эмоциями через творческий процесс.
Эмоции и мыслительная деятельность (использование эмоций для повышения эффективности мышления)		Эссе чувств, метафорический портрет (Н. Л. Мишатина). Синестезия (со-ощущение) (Ю. В. Малкова)

¹ Лирический герой – условный образ, представляемый, как правило, от первого лица («я»); носитель переживаний и эмоций.

русской культуры Н. Л. Мишатиной и представляет собой движение от формирования одной эмоциональной компетенции к другой и далее — к формированию эмоционального интеллекта.

Герменевтический аспект концептного анализа реализуется в рамках четырех технологических этапов — герменевтических штудий.

Герменевтическая штудия 1 «Мир ассоциаций». Знания о человеке, обществе, природе, технике, культуре.

Герменевтическая штудия 2 «В начале было Слово...». Установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение.

Герменевтическая штудия 3 «Диалог культур». Опыт культуры и исследовательские эксперименты.

Герменевтическая штудия 4 «Ценности и смыслы». Сформированное эмоционально-ценностное отношение к русской культуре, духовные ценности и национальные идеалы [Шерстобитова 2017: 10].

Методы. Во время герменевтических штудий в качестве инструментов развития эмоционального интеллекта мы используем приемы, разработанные в рамках петербургской школы методической лингвоконцептологии (лингвокультурологическая задача (далее ЛКЗ), метафорический портрет, эссе чувств) [Мишатиная, Сорокина 2019: 8], приемы, стоящие на пересечении герменевтики (герменевтический круг, дивинация, сравнение, единство грамматической и психологической интерпретации) [Шлейермахер 2004], психологии, лингвистики, когнитивистики (прием свободных ассоциаций, разрушения и реконструкции стереотипов, метафорическое конструирование концептов) [Шерстобитова 2017: 5], основанные как на синтезе концепта, так и на его анализе. В нашей методологии — это еще и приемы развития эмотивной мотивации к чтению, создающие предпосылки для формирования **множественного интеллекта** [Гарднер 2007].

Выдвинем **гипотезу**: текст стихотворения в прозе — это **эмотивный текст** (в терминологии В. И. Шаховского); поразмышляем об эмоции как первопричине внутренней формы слова, текста в целом. Для доказательства рассмотрим образ

лирического героя с позиции эмоциональной языковой личности, эмоционального дейксиса (как Я-позиция в речевом акте), текст стихотворения — с точки зрения эмотивного смысла, докажем его эмоциогенность.

Результаты. Первый этап основан на понимании эмоций через работу со словом, на формировании эмоционального тезауруса [Андреева 2008], ЛКЗ [Мишатиная 2017]. Этот ассоциативно-образный этап работы (**герменевтическая штудия 1 «Мир ассоциаций»**) учитывает «зону ближайшего развития» подростка (Л. С. Выготский). Понимание эмоций достигается через работу со словом (накопление эмоционального словаря), так как осознание эмоций заключается в знании о своем состоянии, выраженном в словесных категориях. Задания штудии, реализующие принцип синестезии (альтернативный новый термин — *идеастезия* ‘восприятие понятий’, ‘ощущение идей’), позволяют проблематизировать интерпретацию образа лирического героя с позиции эмоциональной языковой личности и эмоционального дейксиса.

Для выражения отношения к героине и к ее поступку И. С. Тургенев использует ряд эмоций, которые коррелируют с национальной языковой картиной мира (по материалам Национального корпуса русского языка) и с большинством классификаций (Аристотель, Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Изард и др.): гнев («Она была в беспамятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее»); благоговение («...и такая сила, такая жажда жертвы!»); восторг («Нежное кроткое сердце...»); переживание («Всякое другое счастье прошло мимо»); стыд за других («Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп...»). Используя прием «Дворец чувств», формируем межличностный аспект эмоционального интеллекта (**межличностный тип интеллекта** [Гарднер 2007]): создаем «ситуации чувств», или ситуации «смысловых переживаний», по Л. С. Выготскому.

Следующее задание — на формирование **логико-математического типа интеллекта** [Гарднер 2007] — нарисовать «кардиограмму» эмоций лирического героя. Этот прием дает возможность ощутить «ритм сердца» лирического героя, а значит, погрузиться в душевные переживания автора.

Таблица 2

Кардиограмма эмоций лирического героя

Table 2

The cardiogram of the lyrical hero's emotions

X	Y	
0	0	0–5. На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа.
1	-8	
2	-9	
3	-7	
4	-6	
5	-9	
6	0	6–11. Она была в беспамятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее; больные солдаты, за которыми она ухаживала, пока еще могла держаться на ногах, поочередно поднимались с своих зараженных логовищ, чтобы поднести к ее запекшимся губам несколько капель воды в черепке разбитого горшка.
7	-8	
8	-9	
9	-7	
10	-8	
11	-9	
12	0	12–17. Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез.
13	2	
14	3	
15	4	
16	5	
17	-4	
18	0	18–23. Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы! Помогать нуждающимся в помощи... она не ведала другого счастья... не ведала — и не изведала. Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неу-гасимой веры, отдалась на служение ближним.
X	Y	
19	5	
20	7	
21	-4	
22	-6	
23	-4	
24	0	24–26. Какие заветные клады схоронила она там, в глубине души, в самом ее тайнике, никто не знал никогда — а теперь, конечно, не узнает.
25	-4	
26	-6	
27	0	27–29. Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано.
28	-7	
29	-8	
30	0	30–32. Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо.
31	-9	
32	-6	
33	0	33–35. Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!
34	-5	
35	-4	

Просим старшеклассников доказать/опровергнуть гипотезу: смена чувств лирического героя создает особенную ритмичность стихотворения в прозе. Актуализируем **телесно-кинестетический тип интеллекта** (чувственный опыт) [Гарднер 2007] обучающихся: просим, используя прием «Лестница эмоций» (автор И. А. Шерстобитова),

с чувством (как у лирического героя) читать стихотворение так, чтобы ощутить «ритм сердца» (используем опыт предыдущего задания). Учащиеся подтверждают гипотезу: если читать стихотворение с различными чувствами, чувствуется особая энергия произведения, читатель испытывает градацию чувств лирического героя.



Следующий прием — на формирование **визуально-пространственного типа интеллекта** [Гарднер 2007] — визуализация эмоций (автор И. А. Шерстобитова). Просим обучающихся назвать средства художественной выразительности из стихотворения в прозе (олицетворение, оксюморон, антитеза, градация), которые можно визуализировать с помощью иллюстраций. Как визуализация средств художественной выразительности помогает передать чувства автора? (В сознании гармонизируются чувства и мысли; лирический герой оживает в восприятии обучающихся.)

Продолжить работу по формированию эмоционального тезауруса автора можно с помощью создания палитры чувств лирического героя (на основе приема «Метафорический портрет чувств») [Мишатина 2016: 94]:

Покраснеть от...; порозоветь от...; побагроветь от...; просиять от...; побледнеть от...; побелеть от...; позеленеть от...; пожелтеть от...; посинеть от...; почернеть от... .

Использование приема свободных ассоциаций (автор приема И. А. Шерстобитова) и инфографики существенно повышает результативность учебной деятельности. В процессе зарождения ассоциаций устанавливаются неординарные взаимосвязи

между элементами мира автора и элементами опыта обучающихся. Подросткам предлагается создать эмоциональный «Цветок Лотмана» (термин В. А. Копчика) — «цветок чувств лирического героя», «инобытие текста». Сердцевину цветка представляет авторский текст, при прочтении которого смыслы, привнесенные читателем и эпохой, могут оказаться интегральнее смыслов, вложенных автором. «Лепестки-смыслы рождают вокруг цветка ауру, которую В. Налимов назвал семантическим полем, Ю. М. Лотман — семиосферой, Б. Л. Гаспаров — смысловой плазмой, Н. Л. Мышкина — самодвижением энергожизни текста» [Олизько 2010: 69].

Работа в проектной лаборатории — герменевтической студии 1 «Мир ассоциаций» — позволяет обучающимся дать эмоциональную (ассоциативную) характеристику лирическому герою И. С. Тургенева и создать эмоциональный концепт «Образ лирического героя», включающий мотив текста и собственные эмоции. «Цветок Лотмана» — это своеобразный «дисплейный текст» (В. Г. Костомаров), т. е. текст, «передающий информацию вербально-картинно-образно. Действуя массированно на все органы чувств, дисплейные тексты создают иллюзию соучастия в общении, “вовлеченности”» [Костомаров 2008: 67].

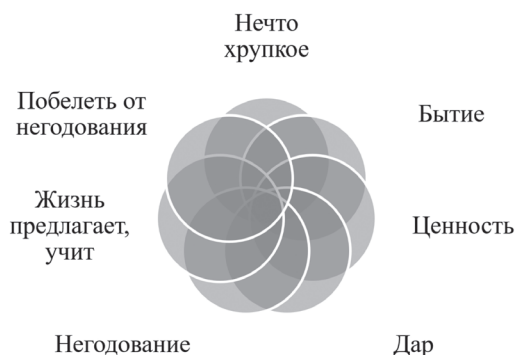


Рис. «Цветок чувств» лирического героя
Fig. «The flower of the feelings» of the lyric hero

Второй этап основан на управлении эмоциями через творческий процесс: создание эссе чувств, метафорического портрета (Н. Л. Мишати́на) и применение приема синестезии (со-ощущения) (Ю. В. Малкова).

На этом этапе интерпретатор должен проявить конгенность — понять автора и его произведение лучше, чем автор [Шлейермахер 2004]. Следуя этому тезису, мы опираемся, во-первых, на связь рационального и эмоционального, а во-вторых, на деятельность, интеллектуально сфокусированную на эмоциональной составляющей. Управление эмоциями связано с взаимодействием когнитивного и аффективного. И если для развития способности понимания эмоций требуется целенаправленная работа со словом (узнавание), то для развития способности управления эмоциями нужна творческая деятельность (созидание), основанная на рациональном (когнитивном) подходе к иррациональной (аффективной) сфере. По точному замечанию И. Н. Андреевой, «для эффективного управления эмоциями необходимо достичь гармонии между разумом и чувствами» [Андреева 2006: 136]. Так как для понимания целого надо понять его части, а для понимания частей следует иметь представление о смысле целого, эффективным инструментом становится герменевтический круг анализа и синтеза концепта, реализующий принцип синестезии, который отражает единство аффекта и интеллекта.

Чтобы управлять эмоциональными проявлениями, необходимо интеллектуально их осмыслить, так как эмоции относятся к внутреннему миру человека, который, в отличие от объективного, внешнего, материального бытия, не является непосредственно интеллектуально познаваемым. Второй, словарный, этап работы (**герменевтическая студия 2 «В начале было Слово...»**) предполагает герменевтический анализ и синтез концепта «Образы лирического героя и героини» (концепт расширяется за счет образа героини) на основе лингвистики эмоций. Проанализируем сильные позиции текста. Это анализ текстовых знаков: заглавия, имеющих мета-текстовых знаков (отсылка к биографии), темы и идеи текста, конфликта, анализ образной системы текста; выявление особенностей структуры текста, соотнесение их с содержанием; анализ изобразительно-выразительных средств на всех уровнях языковой системы.

Изучаем эмоцию как объект лингвистики. Проверяем текст на эмоциогенность: определяем эмоциональное впечатление, которое он произвел. (В когнитивной и коммуникативной теории эмоции взаимосвязь когнитивных и эмоциональных описана. Читая о чувствах или испытывая их на самом деле, мы действуем одни и те же области головного мозга.) Для опорной точки конкретизации эмоционального восприятия обратимся к приему «Чтение с остановками» (технологии развития критического мышления — ТРКМ), чтобы заинтересовать ученика книгой, привлечь его к осмысленному чтению, актуализировать **вербально-лингвистический тип интеллекта** [Гарднер 2007].

Текст необходимо разделить на смысловые части и отметить, где следует прервать чтение и сделать остановку: «первая остановка», «вторая остановка» и т. д. Учитель заранее продумывает вопросы (в рамках приема «Ромашка Блума» ТРКМ) дают вопросы на интерпретацию, память, оценку, синтез, анализ и применение знаний) и задания к тексту, направленные на развитие у учащихся эмоциональных компетенций. Приведем фрагмент такого эмоционального погружения в текст стихотворения в прозе.

На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа². (Остановка 1. О каком историческом событии идет речь в отрывке? (Русско-турецкая война.) Почему Ю. П. Вревская оказалась там? (Сестра милосердия полевого госпиталя Российского Красного Креста.) Соотнесите историческое событие и события в жизни человека того времени. Задайте свой вопрос к отрывку.) <...>

Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!³ (Остановка 8. К какой цели вы сейчас стремитесь? Хотите ли вы, чтобы

о ваших поступках знали и помнили? Хотели бы вы рядом иметь такого друга, как Вревская? Что будет дальше?)

Задания герменевтической студии позволяют продолжить работу по словарному «собираанию» эмоционального концепта «Образы лирического героя и героини» с целью формирования **межличностного типа интеллекта** [Гарднер 2007].

Школьникам предлагается сопоставить стихотворение в прозе и официальную (историческую) биографию Ю. П. Вревской. Поразмышлять над ролью литературной биографии в восприятии образа лирического героя и героини.

Таблица 3

Сопоставительный анализ текста стихотворения в прозе и биографии Ю. П. Вревской

Table 3

The comparative analysis of the text of the prose poem and U. P. Vrevsky's biography

Текст стихотворения в прозе	Биография Ю. П. Вревской
На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа. Она была в беспмятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее; больные солдаты, за которыми она ухаживала, пока еще могла держаться на ногах, поочередно поднимались с своих зараженных логовищ, чтобы поднести к ее запекшимся губам несколько капель воды в черепке разбитого горшка. Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез. Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы! Помогать нуждающимся в помощи... она не ведала другого счастья... не ведала — и не изведала. Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неугасимой веры, отдалась на служение ближнему. Какие заветные клады схоронила она там, в глубине души, в самом ее тайнике, никто не знал никогда — а теперь, конечно, не узнает. Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано.	Ю. П. Вревская — баронесса, урожденная Варпаховская; родилась в старинной дворянской семье, в семье участника Бородинского сражения. В 16 лет Юлию выдали замуж за 44-летнего вдовца — генерала Ипполита Александровича Вревского. Через 8 месяцев после свадьбы генерал был смертельно ранен в бою. В 1860 г. стала фрейлиной императрицы Марии Александровны и побывала с ней во многих странах. В 1873 г. Вревская познакомилась с Тургеневым. Писатель дружил с баронессой, был неравнодушен к ней. Летом 1875 г. она приезжала в Спасское. Возможно, Тургенев имел в виду и себя, когда в стихотворении упоминал о нескольких людях, которые тайно любили Вревскую. В 1877 г. началась русско-турецкая война. На деньги, полученные от продажи орловского имения, Вревская снаряжает санитарный отряд из 22 врачей и сестер; сама становится рядовой сестрой милосердия. 17 января 1878 г. Юлия заболела тифом и умерла. Хоронили ее солдаты, за которыми она ухаживала.

² Тургенев И. С. Памяти Ю. П. Вревской // Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 10. М.: Наука, 1982. С. 146.

³ Там же.

Текст стихотворения в прозе	Биография Ю. П. Вревской
Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо. Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!⁴	Спустя много лет памятник баронессе Вревской, сестре милосердия, воздвигнут в г. Бяла (Болгария), неподалеку от башни с часами, где до 1907 г. находилась могила баронессы

Обучающиеся делают выводы, что в стихотворении в прозе дана и историческая, и литературная биография Вревской с явным преобладанием последней. Литературная (психологическая, эмоциональная) биография наполнена чувствами лирического героя по отношению к Ю. П. Вревской. В качестве рефлексии можно предложить обучающимся написать герменевтическое исследование (биографию) Вревской как интериоризированный жизненный сценарий, как путь самопознания через субъективную оценку жизненно-го пути великой женщины.

Продолжим работу над сильными позициями текста. К ним отнесем тему — подвиг баронессы Вревской, пожертвовавшей своей жизнью ради помощи нуждающимся; основную мысль — подвижничество не требует благодарности и часто бывает неопцененным, но это не умаляет подвига героя, его жертвы; форму — лирическое произведение в прозаической форме; характеризуется установкой на выражение субъективного переживания лирического героя. Задача стихотворения в прозе та же, что и у стихотворения: сказать как можно короче и в то же время как можно больше о смысле человеческого бытия. Время и пространство — как можно шире. Стих, строфа — как можно концентрированное. Еще одна сильная позиция — ретроспекция, позволяющая показать всю силу, желание Вревской помогать людям, жертвовать всем ради них: «Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез»⁵.

На этапе диалога культур (герменевтическая ступня 3 «Слово в диалоге культур») обратимся к филологическому

анализу текста, напрямую связанному с отражением процесса интеграции научного знания и формированием **вербально-лингвистического интеллекта** [Гарднер 2007]. Тургенев-художник тщательно отбирает средства языка. Рассмотрим смежные лингвистические и литературоведческие термины с целью расширения лингвистических знаний учащихся: понаблюдаем за особенностями функций единиц всех уровней языка в тексте, их изобразительными и эмотивными возможностями.

Для развития **аудиомузыкального (слухового) интеллекта** просим обучающихся исследовать семиотику звука (учитывая, что семиотика звука имеет национальное значение) в стихотворении и ответить на вопрос: «Согласны ли вы с утверждением: фонетические средства изобразительности (форма) ярко выражены в стихотворении в прозе “Памяти Ю. П. Вревской” и влияют на содержание?» Исследуя семиотику звука, обучающиеся выделяют повтор звуков [о], [э] в тексте («нежное кроткое сердце, она не ведала другого счастья, пылая огнем неугасимой веры» и т. д.). Обращают внимание на аллитерацию [ж], созвучие звуков [ж] и [а] в предложении: «Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы!» Прием создает атмосферу внутреннего напряжения, усиливает трагический смысл происшедшего; показывает жажду самопожертвования героини. Тургенев восхищается этим, противопоставляя (антитеза в звукописи) спокойные звуки [а], [э], [ж] кричащим звукам [а], [э], [ж] в предложении: «Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы!»

Следующая гипотеза, которая может быть подтверждена/опровергнута обучающимися: звуковая инструментовка этого стихотворения в прозе подобна стихотворной. В стихотворении соотношение гласных и согласных звуков примерно одинаково; равномерное сочетание глухих и звонких согласных; почти нет случаев

⁴ Там же.

⁵ Там же.

скопления согласных. Это и создает музыкальность, мелодичность.

Продолжим филологический анализ текста: рассмотрим роль морфем в тексте в единстве формы и содержания. И. С. Тургенев использует суффикс *-ушк-* в слове *деревушка*, чтобы подчеркнуть антитезу между светской жизнью героини и местом, где она умерла (в «разоренной болгарской деревушке» на войне). Проведем лингвистический эксперимент: известно, что малейшее изменение формы влечет за собой изменение содержания. Просим подростков изменить форму на «разоренной болгарской деревне». Что изменилось в содержании? (Ушла антитеза.) Обучающиеся видят прямую связь мыслей и чувств, эмоций и когний, аффекта и интеллекта. Исследование эмотивной морфемики интересно тем, что «об истинной природе

человеческих чувств, страстей, эмоций, об их силе можно узнать только благодаря той форме, которую они приобретают, попадая из внутреннего мира во внешний», т. е. благодаря не только слову, но и его части [Бабенко 2004: 169]. В результате выполнения задания обучающиеся получают представление о роли морфем в создании художественного образа, выражении чувств и настроения, отмечают, что эмоциональность стихотворения достигается аффиксацией, большей частью — суффиксами.

Обратимся к анализу морфологических средств стихотворения, а также других выразительных средств в этом тексте. Попробуем составить **кодификатор эмотивной морфологии стихотворения** (прием И. А. Шерстобитовой). Представим результаты анализа в таблице.

Таблица 4
 Table 4

Антитеза	Средства морфологии	Анализ
Внешнее С одной стороны — «грязь», «зараженные логовища», а с другой — «свет», «жизнь ей улыбалась»	Рассказывая о жизни Вревской, Тургенев использует глаголы, свидетельствующие о ее успешности: <i>свет знал, сановники осведомлялись, дамы завидовали, мужчины волочились, 2—3 человека любили</i> . Олицетворения: <i>жизнь улыбалась ей — но бывают улыбки хуже слез</i> , счастье прошло мимо — передают антитезу жизни	Стихотворение начинается с натуралистического описания переоборудованного в военный госпиталь сарая в болгарской деревне. Тургенев использует сниженную лексику, чтобы читатель увидел грязь, почувствовал вонь соломы, на которой лежат тяжелобольные, испугался их зараженных логовищ (место обитания зверя) и ужаснулся тому, что капли воды приносят больной в черепке разбитого горшка
Внутреннее Драма жизни Ю. П. Вревской: «служение ближним» и «никто не сказал спасибо даже ее труп»	Внутренний мир Вревской описан в высоком стиле, используются старославянизмы: <i>жажда жертвы, не ведала и не изведала другого счастья, служение ближним</i> . В этой части много умолчаний, отмеченных многоточиями. Жертва Вревской невыразима! Метафоры создают соответствующий настрой: <i>пылая огнем неугасимой веры, заветные клады души, жертва принесена</i> . Эпитеты (<i>на вонючей сырой соломе, ветхого сарая, зараженных логовищ, запекшимся губам, разбитого горшка, нежное кроткое⁶ сердце, милая тень</i>), позволяющие создать антитезу ужасающей обстановки, в которой Вревская умирала, и ее образа	Рассуждая о неблагодарности, Тургенев предлагает сказать <i>спасибо</i> не душе или образу героини, а ее труп. Употребляя это слово, Тургенев заставляет читателя противопоставить свою приземленность высокой жертве героини. Метафора «поздний цветок» — это последняя дань памяти великому человеку

⁶ Кротость — это великая способность человека понять и простить другого. Она есть результат смирения. А смирение характеризуется способностью поставить в центре своей жизни Бога или другого человека.

Для русской философской картины мира характерно противопоставление «внутреннего» и «внешнего», ценностно-смысловая поляризация. Приведенный анализ глагольных форм — это кодификатор, отражающий эмоции автора, чувства сопереживания, утраты и скорби. Автор литературного произведения подбирает морфологические средства так, чтобы читатель воспринимал героя в унисон с восприятием автора.

С. В. Шаховский ввел в научный оборот понятие эмосемы, которое понимается ученым как «совокупность семантического признака “эмоция” и семных конкретизаторов “любовь”, “презрение”, “унижение” и др.» [Шаховский 1987: 115]. Эмотивная лексика в художественном тексте выполняет несколько функций, основными из которых являются создание эмотивного содержания и эмотивности текста, его эмоциогенности. Рассмотрим эти функции в тексте стихотворения, тем самым доказав, что эмоциональная характеристика героини стихотворения представлена эмоционально-оценочной лексикой, а значит, стихотворение в прозе — эмоциогенный текст. Тургенев создает эмоционально-психологический портрет образа Вревской («описательно-характерологическая функция») — «Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неугасимой веры, отдалась на служение ближним»; подвергает эмоциональной интерпретации мир, изображенный в тексте, и его оценивает («интерпретационная и эмоционально-оценочная функции») — «Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо»; не скрывает (обнажает) свой внутренний эмоциональный мир («интенциональная функция») — «Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!» (см: [Бабенко 2004: 175]). Эмоциональная маркировка текста обладает способностью вызывать эмоциональный отклик, эмоциональную реакцию у подростка.

В рамках приема «Разрушение и реконструкция стереотипов» проанализируем, с какой целью И. С. Тургенев использует повтор местоимения *она* (12 раз) в разных формах. Обучающиеся делают вывод, что лексический повтор не только показывает

с многократным усилением восхищение автора поступком лирической героини, но и разрушает стереотипы (непонимание жертвы Вревской) и реконструирует их (восхищение подвигом), а также создает целостность текста; выполняет в тексте усилительно-выделительную и композиционную функции, служит для создания характеристики персонажа и изображаемых событий; выделяет ведущий мотив [Николина 2003: 37].

Проанализируем синтаксис и пунктуацию стихотворения в прозе. Обратимся к коннотациям эмосем в синтаксисе и пунктуации. В синтаксисе трудно выделить эмоцию, так как она не называется, но манифестируется в структуре предложения, «передающей через косвенное обозначение эмоциональное состояние говорящего, его чувственное отражение денотата и переживание этого отражения» [Шаховский 2008: 33]. С целью проверки гипотезы обратимся к анализу пауз в тексте. Паузы в тексте — логические (смысловые) и психологические (диктуемые чувством) — составной компонент его интонационного оформления, выражения смысла и эмоций. Вспомним с обучающимися виды психологических пауз: паузы припоминания, паузы умолчания, паузы напряжения — неожиданная остановка «на самом интересном месте», привлекающая внимание и придающая последующим словам особую значимость. Просим учеников определить разновидность психологических пауз в тексте стихотворения. (Преобладают паузы напряжения, явно прослеживается манифестация эмоций в семантике тире и многоточия.)

Синтаксис, называющий эмоции, носит ассоциативно-эмотивный характер, так как ассоциативно отсылает сознание говорящего к сфере эмоций. При оценке эмоциогенности текста можно сопоставить предложения из текста с «абстрактной моделью идеального предложения». В ней предложение является двусоставным, полным, распространенным, неосложненным, с прямым порядком слов и типичными способами выражения членов. Чем больше отличается предмет анализа от модели, тем он интереснее в стилистическом отношении. Рассмотрим предложение: «Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано».

Почему между частями сложного предложения стоит не тире, а многоточие? (Пауза напряжения, выражающая эмоцию.) Таким образом достигается экспрессивность — общая характеристика текста, кодифицированное выражение эмоций, способных произвести эмоциональный эффект на реципиента — «интегральный результат реализации эмотивности, оценочности, образности, интенсивности, стилистической маркированности, структурно-композиционных свойств, подтекста» [Маслова 1989: 118].

На этапе формирования ценностей и смыслов (**герменевтическая студия 4 «Ценности и смыслы»**) ставим целью развитие **экзистенциального типа интеллекта** [Гарднер 2007], для этого в методической модели развития эмоционального интеллекта выделяем два инструмента. Это «эссе чувств» и «метафорический портрет» (Н. Л. Мишатина, Ю. В. Малкова, В. А. Маслова). Обратимся к метафорическому портрету стихотворения в прозе. Работа с метафорикой может быть осуществлена в двух направлениях: освоение концептуальных метафор, которые являются неотъемлемой частью национальной картины мира, и создание авторских метафор с опорой на культурологическое фоновое знание и личностное ассоциативное поле, окружающее эмоциональный концепт. Отметим, что метафору трактуем не только как троп, но и как «свернутый сюжет», «эмоциональный код». Отталкиваясь от общепринятых прототипных метафор, обучающиеся выходят на уровень создания авторской метафоры, основанный на личностном «ощущении имени» эмоции.

Обратимся к созданию метафорического портрета стихотворения — проанализируем метафору «...пылая огнем неугасимой веры». Задаем школьникам вопрос: «Можно ли сказать, что огонь служит для того, чтобы показать высоту веры человека? А “неугасимая вера” человека помогает понять сущность огня?» Происходит взаимное отражение — сопрягаемые явления, отражаясь в друг друга, объясняют друг друга. С целью формирования **естественно-научного (природного) исследовательского типа интеллекта** [Гарднер 2007] проведем физический опыт: два зеркала расположим параллельно друг

другу, чтобы угол между ними был равен нулю; между ними поставим свечу. Опыт показывает, что количество отображений будет бесконечным. (Если зеркало не идеально, то некоторую часть света оно поглотит/рассеет. В результате явления перспективы изображения будут уменьшаться, пока мы не перестанем их различать.) Такова одна из главных причин бесконечности метафорических смыслов в стихотворении: душевное состояние человека оказывается метафорой природы и наоборот.

В работе «Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков» утверждается, что «метафора представляет собой знак неполноты бытия». Доказательство этого утверждения выстраивается следующим образом: «Метафорические средства как бы очерчивают область нахождения объектов, не существующих в законченном виде, образуя своеобразное “сгущение”, в центре которого находится “пустота”. Форма пустоты задана извне, она скрыта в метафоре» [Перспективы метафизики 2000: 128]. Метафора нужна для того, чтобы «объект, не представленный непосредственно в человеческом чувственно-предметном взаимодействии с миром, все-таки оказался доступным для его включения в сферу мысли» [Там же]. С целью актуализации **внутриличностного типа интеллекта** просим обучающихся «заполнить пустоту» и создать метафору. Учитель работает вместе с обучающимися по созданию авторской метафоры.

За основу возьмем концепты «Служение ближним», «Подвиг», «Жажда жертвы», «Сестра милосердия». Метафоризация — это «способ создания новых концептов с использованием знаков, уже имеющих в данной семиотической системе» [Маслова 2008: 48]. Метафорическое конструирование концептов (автор приема И. А. Шерстобитова) позволяет продуцировать метафорический символ на основе концепции Л. С. Выготского об опосредованном характере высших психических функций (замещение качества одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта, значения, смысла, мироощущения) и «давать имя» (Ж.-П. Сартр) новому объекту.

Приведем примеры метафор учеников и учителя.

Она наполняет мир вокруг, создает его яркие краски. Это твоя реальность, ее не остановить. Она пламенеет изнутри и зовет на подвиги ради людей (концепт «Жажда жертвы»).

Когда сердце плачет, как проливной дождь, когда придет боль — тогда придет она. И тогда небо станет светлым, в доме поселится радость и счастье (концепт «Сестра милосердия»).

Он — поступок. Безмерный, бескорыстный, беспримерный, бессмертный, богатырский, боевой, бранный. Я жду, когда он придет ко мне и я смогу его совершить (концепт «Подвиг»).

Моя ценность, мой смысл жизни. Отдать себя, не взяв ничего взамен, выплеснуть любовь к ним без остатка. Вышая цель жизни (концепт «Служение ближним»). (Метафора учителя.)

С целью актуализации **экзистенциального типа интеллекта** в конце штудии ставим задачу перед обучающимися — осмелиться возложить поздний цветок на могилу Вревской, написать эмоциональную эпитафию. Приведем пример концептоцентрического эссе (прием Н. Л. Мишатиной):

Тургенев и Вревская, лирический герой и героиня. Я *чувствую* пульсирующий ритм сердца лирического героя, *боль* от ощущения неценности подвига; мимолетности жизни, *ужас* перед беспощадным фактом смерти... Но я *восхищаюсь* величием подвига сестры милосердия, баронессы, женщины.

В процессе конструирования эмоциональных метафор, учебного моделирования концептоцентрических эссе обучающиеся интериоризируют эмоциональный контент ценностей и смыслов автора. Созданные обучающимися эмоциональные концепты-метафоры и эссе наполнены личностными проживаниями переживаний лирического героя, эмоциями-чувствами по отношению к героине. Таким образом, эмоциональный тезаурус обучающихся показывает сформированность эмоционального интеллекта, который проявляется в способности к осмыслению как внутреннего мира автора, героя, так и своего.

Выводы. Если сравнивать эмоциональный интеллект с рациональным, то можно сказать, что высокий уровень IQ — это образованность, а хорошие эмоциональные способности — это мудрость [Бреслав 2004: 11]. Созданный обучающимися концепт — это

обретение не только личностных смыслов, но и эмоциональных способностей, мудрости; он косвенно подтверждает гипотезу об эмоциогенности текста стихотворения в прозе, об эмоции как первопричине его создания. Целенаправленная работа по развитию у учеников эмоционального интеллекта позволяет интериоризировать и переосмыслить тексты культуры, преодолеть культурный разрыв поколений, встроить поколение Z в «ось мировой истории» [Ясперс 1991: 32].

Петербургская методическая модель развития эмоционального интеллекта на основе герменевтики концепта создает предпосылки для формирования **множественного интеллекта** как «совокупности способностей к вербальной коммуникации, логико-математическому структурированию, визуальной и звуковой выразительности, развитию кинестетическому восприятию, исследовательско-поисковой активности, диалогическому общению и рефлексии» [Галактионова 2016: 15], что позволит новому поколению творить будущее на основе текстов культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–96.
2. Андреева И. Н. Эмоции под контролем // Кадровая служба. 2006. № 11. С. 132–136.
3. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Филологический анализ текста: практикум: для студентов филол. спец. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 398 с.
4. Бреслав Г. М. Психология эмоций: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Смысл, 2004. 541 с.
5. Галактионова Т. Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб.: ООО «Издательство «ЛЕМА», 2016. С. 13–17.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ. АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

8. Костомаров В. Г. Экран и книга: противоречие или сотрудничество // Русская филология и межкультурная коммуникация: наука, практика, преподавание. М: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. С. 64–68.

9. Маслова В. А. К построению психолингвистической модели коннотации // Вопросы языкознания. 1989. № 1. С. 108–120.

10. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.

11. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб: Книжный дом, 2017. 450 с.

12. Мишатиная Н. Л. Методическая лингвоконцептология 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.

13. Мишатиная Н. Л., Сорокина Ю. А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 6. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.

14. Мишатиная Н. Л., Цыбулько И. П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: монография / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 231 с.

15. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.

16. Олизко Н. С. Синергетические механизмы реализации интердискурсивных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1. С. 66–73.

17. Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / М. С. Уваров, С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский и др.; под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. СПб: Алетейя, 2001. 409 с.

18. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: ВГУ, 1987. 190 с.

19. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 414 с.

20. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования: монография. Кишинев: Ламберт, 2017. 96 с.

21. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского; научный ред. Н. О. Гучинская. СПб: Европейский Дом, 2004. 242 с.

22. Яценко К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левиной. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

REFERENCES

1. Andreyeva I. N. On the development of the notion "emotional intellect". *Voprosy Psichologii*. 2008. No. 5. P. 83–96. (In Russ.).

2. Andreeva I. N. Emotions under control. *Kadrovaya sluzhba = Personnel service*. 2006. No. 11. P. 132–136. (In Russ.).

3. Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Philological analysis of the text: Practicum: for students of the philological specialty. Moscow: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2004. 398 p. (In Russ.).

4. Breslav G. M. Psychology of emotions: a study guide for university students. Moscow: Meaning, 2004. 541 p. (In Russ.).

5. Galaktionova T. G. Texts of new nature and new literacy. *New nature texts and new literacy. Texts of a new nature in the educational space of the modern school. Collection of materials of the VIII international scientific-practical conference "Pedagogy of text", 21 October 2016, Saint Petersburg*. Galaktionova T. G., Kazakova E. I. (ed.). Saint Petersburg: LEMA, 2016. P. 13–17. (In Russ.).

6. Gardner G. The structure of mind: theory of multiple intelligences. Moscow: I. D. Vil'yams, 2007. 512 p. (In Russ.).

7. Goleman D. Emotional Intelligence. Transl. from Engl. Isaeva A. P. Moscow: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2009. 478 p.). (In Russ.).

8. Kostomarov V. G. Screen and book: contradiction or cooperation. *Russian philology and intercultural communication: science, practice, teaching*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute, 2008. P. 64–68. (In Russ.).

9. Maslova V. A. Towards the construction of a psycholinguistic model of connotation. *Voprosy Jazykoznanija = Topics in the study of language*. 1989. No. 1. P. 108–120. (In Russ.).

10. Maslova V. A. Cognitive linguistics: textbook. 3th ed., rev. and add. Minsk: TetraSystems, 2008. 272 p. (In Russ.).

11. Methodical linguoconceptology: results and development prospects: monograph. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book house, 2017. 450 p. (In Russ.).

12. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology 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.).

13. Mishatina N. L., Sorokina Yu. A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional intellect. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019. Vol. 80, No. 6. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15. (In Russ.).
14. Mishatina N. L., Tsybul'ko I. P. Anthropological linguomethodics: searching the meaning, content and assessment. Moscow: National education, 2016. 231 p. (In Russ.).
15. Nikolina N. A. Philological analysis of the text: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Academy, 2003. 256 p. (In Russ.).
16. Oliz'ko N. S. Synergetic mechanisms of interdiscourse relations' realization. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki = Issues of cognitive linguistics*. 2010. No. 1. P. 66–73. (In Russ.).
17. Uvarov M. S., Gusev S. S., Tul'chinsky G. L. et al. Perspectives for metaphysics: classical and non-classical metaphysics at the turn of the century. Ed. by Uvarov M. S., Tulchinsky G. L. Saint Petersburg: Aleteya, 2001. 409 p. (In Russ.).
18. Shakhovsky V. I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language. Voronezh: VGU, 1987. 190 p. (In Russ.).
19. Shakhovsky V. I. Linguistic theory of emotions: monograph. Moscow: Gnosis, 2008. 414 p. (In Russ.).
20. Sherstobitova I. A. Concepts as a means of disclosing the integration content of education: monograph. Kishinev: Lambert, 2017. 96 p. (In Russ.).
21. Schleiermacher F. Hermeneutics. Transl. from German by A. L. Volsky; sci. ed. by N. O. Gu-chinskaya. Saint Petersburg: European House, 2004. 242 p. (In Russ.).
22. Jaspers K. Der sinn und zweck der geschichte. Trans. from the German M. I. Levin. Moscow: Politizdat, 1991. 527 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Анатольевна Шерстобитова, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Irina A. Sherstobitova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

Статья поступила в редакцию 15.04.2021; одобрена после рецензирования 08.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 15.04.2021; approved after reviewing 08.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.

Уважаемые подписчики!

Благодарим вас за поддержку журнала и интерес к нему. В знак признательности приглашаем подписчиков на серию закрытых вебинаров. Мы планируем проводить такие вебинары один раз в месяц. На них будут выступать известные ученые-лингвисты и методисты, авторы статей и члены редколлегии журнала. Надеемся, что в дальнейшем при вашем живом интересе вебинары станут основой для создания профессионального обучающегося сообщества, настоящей школой повышения квалификации не только для молодого, но и опытного учителя.

Просим вас до 10 августа 2021 г. подтвердить связь с журналом отправкой квитанции о подписке (в любом формате) на почту редакции admin@riash.ru. В ответ мы вышлем вам приглашение на первый закрытый вебинар для подписчиков.

С благодарностью за сотрудничество
Наталья Анатольевна Николина,
главный редактор

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-21-30

Лингвокраеведческая работа на уроках русского языка и русского родного языка как способ активизации познавательной деятельности обучающихся

Людмила Николаевна Верховых

Борисоглебский филиал, Воронежский государственный университет, г. Борисоглебск, Россия,
lverhovyyh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2690-5716>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения лингвокраеведческого материала при обучении русскому языку и русскому родному языку для активизации познавательной деятельности учащихся. Охарактеризованы принципы лингвокраеведческой работы, выделены направления применения лингвокраеведческого материала, приведена классификация видов лингвокраеведческой работы, описаны отдельные задания, способствующие развитию познавательных способностей школьников. Основным методом, используемым в работе, является описательный, привлекаются элементы сопоставительного анализа. Установлено, что обращение к лингвокраеведческому материалу при обучении русскому языку и русскому родному языку является важным средством активизации познавательной деятельности обучающихся и способствует комплексному решению образовательных и воспитательных задач.

Ключевые слова: лингвокраеведение, национальная культура, проектные задания, разноуровневые задания, современные образовательные технологии, познавательные умения и навыки, тип мышления, межпредметная интеграция, углубленное изучение русского языка

Для цитирования: Верховых Л. Н. Лингвокраеведческая работа на уроках русского языка и русского родного языка как способ активизации познавательной деятельности обучающихся // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 21–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-21-30.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Linguocultural work on the lessons Russian and Russian as a native language as a means to promote learners' cognitive activity

Lyudmila N. Verkhovyykh

Borisoglebsk Branch, Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, lverhovyyh@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2690-5716>

Abstract. The paper deals with the issues of using the linguistic cultural approach to teaching Russian and Russian as a native language to boost learners' cognitive activity. During the study, the basic principles and types of linguistic cultural work are characterised. The paper also describes areas where linguistic cultural material can be used. Additionally, a number of specific tasks facilitating learners' cognitive skills development are given. The descriptive method is the main research tool in conjunction with some elements of comparative analysis. It was found that the linguistic cultural approach to teaching Russian and Russian as a native language is an important component in education as it enhances learners' cognitive activity. Moreover, it provides comprehensive solutions to teaching and educational challenges.

Keywords: linguistic cultural studies, national culture, project tasks, multi-level tasks, modern classroom technologies, cognitive skills and habits, mindset, cross-curriculum integration, in-depth study of the Russian language

For citation: Verkhovyykh L. N. Linguocultural work on the lessons Russian and Russian as a native language as a means to promote learners' cognitive activity. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 21–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-21-30. (In Russ.).

Введение. Изучение русского языка, воспитание уважительного отношения к родному языку, родному краю, народной речи, понимание непреходящей ценности

русского языка, впитавшего в себя живительные соки народного языка, — вот главные задачи лингвистического образования на современном этапе. В то же время

процесс обучения обязательно должен способствовать развитию познавательных навыков учащихся, потому что именно умение учиться, получать знания сначала под руководством учителя, а затем и самостоятельно необходимо будет человеку на протяжении всей его жизни.

Цель данной работы состоит в том, чтобы обосновать возможность и необходимость обращения к лингвокраеведческому материалу в обучении русскому языку и русскому родному языку для повышения познавательной активности школьников. При этом мы понимаем, что процесс обучения всегда обусловлен решением системы образовательных, развивающих и воспитательных задач, которые реализуются комплексно. Новизна предлагаемого материала состоит в том, что использование лингвокраеведческого материала рассматривается как способ развития познавательных способностей обучающихся, углубления знаний учащихся и воспитания патриотизма. В работе применяется описательный метод, приемы сопоставительного анализа.

Познавательная активность школьников и способы ее актуализации в педагогике XX – начала XXI в. описаны достаточно подробно. Вопросы актуализации познавательной деятельности учащихся рассматривались Ш. А. Амонашвили, Х. Х. Амшоровым, Ю. К. Бабанским, С. Г. Воровщиковым, П. Я. Гальпериным, Г. Г. Граник, М. И. Махмутовым, Т. В. Напольновой, В. М. Шаталовой, Д. Э. Элькониным и другими исследователями.

Характеризуя учебно-познавательную компетенцию, С. Г. Воровщиков определяет ее как ключевую в образовательном процессе, поскольку данная образовательная компетенция является основой познания, приобщения к культуре, «познавательная составляющая имманентно присутствует в содержании остальных видов ключевых компетенций» [Воровщиков 2011, электронный ресурс].

Ш. А. Амонашвили рассматривает структуру познавательной активности школьников и выделяет в ее составе «мотив как движущую эту активность силу; объект познания, имеющий дидактически организованную форму; способы и средства действия с объектом с целью его усвоения; посредническую роль педагога между

познавательными силами школьника и объектом усвоения; результат познавательной активности» [Амонашвили 1984: 37].

Важнейшими способами активизации познавательной деятельности школьников принято считать поисковые задания, системы вопросов, ответов и заданий, проблемных ситуаций на уроках, усложнение объекта познания, самостоятельную творческую работу школьников, привлечение заданий, которые будут способствовать развитию творческого мышления при обновленном содержании и методах обучения, использование индуктивного метода обучения.

В данной работе предлагаются варианты включения лингвокраеведческого материала в учебно-воспитательный процесс для развития познавательных умений и навыков обучающихся.

Требования к организации учебно-воспитательного процесса «на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» закреплены на законодательном уровне¹. Важность воспитания любви к своему краю, Отечеству, уважения к своему народу, его культуре и духовным традициям, необходимость формирования познавательного интереса к изучению русского и родного языка, развития активной учебно-познавательной деятельности обучающихся обозначены в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования², который отражает этнокультурные, национальные, региональные особенности народов Российской Федерации.

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс]. URL: https://programs.gov.ru/Portal/pilot_program/2/passport (дата обращения: 21.01.2021).

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции приказа Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193504&dst=1000000001>

Е. В. Брысина, В. И. Супрун отмечают, что «преподавание русского и иного родного языка всегда предполагало учет особенностей народной речи, изучение слов, значение которых отражает специфику мироощущения и миропонимания жителей той или иной части страны, местного топонимического или антропонимического материала, художественных текстов, отражающих эти языковые факты. В XX в. этот методический подход получил название лингвокраеведение» [Брысина, Супрун 2018: 185].

Именно лингвокраеведение становится тем мостиком, который позволяет школьнику ощутить свою причастность к национальной культуре и традициям, понять важность изучения и сохранения родной культуры, главной составляющей которой является народный язык. Под лингвокраеведением понимается «одно из направлений патриотического воспитания молодежи, любви к своей отчизне, малой Родине, как к частице Родины в целом» [Климкова 2013: 457]. Разработанные в настоящее время программы³ и учебники по русскому родному языку⁴ направлены на комплексное изучение русского языка в историко-культурном аспекте, а также на воспитание школьников в духе уважения к русской культуре и традициям, в том числе на воспитание патриотизма, формирование познавательных умений школьников. Решению поставленного комплекса

учебно-воспитательных задач будет способствовать лингвокраеведческая деятельность учащихся.

Лингвокраеведческая работа в школе строится на определенных принципах:

1) к лингвокраеведению в школе должны стать сопричастны специалисты разных дисциплин: биологии, географии, истории, но «главную роль в процессе познания родного края, воспитания любви к нему все же необходимо отдать учителям русского языка и литературы» [Ковалев 2014: 233];

2) в процессе изучения основных параметров региональных особенностей языка важно сопоставлять диалектную речь с литературным языком, а не противопоставлять эти формы языка;

3) в ходе обучения школьников важно показать, «что, вопреки установившемуся мнению, речь диалектная — это не речь неграмотных, темных людей, а своеобразный, драгоценнейший пласт национального языка (с собственными специфическими грамматической и эстетической системами), который необходимо изучать как мощнейший источник пополнения речи литературной» [Там же];

4) на занятиях необходимо обращаться к художественной литературе, созданной местными авторами, нужно рассказывать о выдающихся деятелях культуры;

5) в лингвокраеведческой работе нужно обращаться к ономастике — это мостик, ведущий к заинтересованности учащихся языком [Там же: 233–237].

Обсуждение результатов. Основой лингвокраеведческого подхода к обучению русскому языку является систематическое применение лингвокраеведческого материала на уроках русского языка (языковой региональный материал, художественные произведения, публицистика местных авторов, региональный фольклор, историко-культурные, краеведческие данные, сведения, полученные из архивных и иных документов, относящихся к краю).

Реализация лингвокраеведческого подхода к обучению русскому и русскому родному языку предполагает следующие направления:

1) использование лингвокраеведческого материала в качестве учебного;

2) использование лингвокраеведческого материала в качестве дидактического.

%2C0#0275374547931337 (дата обращения: 17.01.2021).

³ *Александрова О. М.* Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина. М.: Просвещение, 2020. 160 с.; Рабочая программа к учебному пособию Т. М. Воительвой, О. Н. Марченко, Л. Г. Смирновой, И. В. Текучевой «Русский родной язык». 5 класс / авт.-сост. Е. А. Жилыева. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. 32 с.

⁴ Русский родной язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, О. В. Загоровская, С. И. Богданов и др. М.: Учебная литература, 2021. 176 с.; *Воительва Т. М., Марченко О. Н., Смирнова Л. Г.* и др. Русский родной язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2020. 167 с.

В школе использование лингвокраеведческого материала в качестве учебного реализуется при изучении диалектизмов, тематических групп лексики, в том числе диалектной, при изучении имен существительных (с привлечением местных названий).

Например, изучение темы «Диалектизмы» возможно и даже необходимо на местном материале, приводимом не только для иллюстрации языковых явлений, но и для изучения характерных особенностей местного говора с целью углубления знаний по русскому родному языку и для получения системных знаний о русском языке (школьники закрепят на практике знания о существовании таких форм языка, как диалектная речь и литературный язык).

В рамках углубленного изучения темы можно рассмотреть основные диалектные особенности и диалектные слова, характерные для определенной местности. Например, для Воронежского края яркими диалектными чертами являются:

- употребление γ фрикативного (учитель объясняет отличие этого звука от литературного взрывного g);

- наличие постфиксов *-си*, *-ся* на месте постфиксов *-ся*, *-сь* соответственно в литературном языке: [*качáлси*], [*умы́лися*];

- наличие формы глаголов 3-го лица типа (*он*) [*зная*], [*пиша*], (*они*) [*знають*], [*пишут*];

- употребление семантических диалектизмов – слов, характерных для данной местности: *балакарь* – «болтун, говорун»⁵; *бирюк* – 1) «волк»; 2) «перен. страшн. лице, которым пугают людей»; 3) «перен. недюймовый, угрюмый, одинокий человек»⁶; *текать* – 1) «плакать (о ребенке)»; 2) «о пiske цыпленка»; 3) «кудахтать (о курице)»; 4) «тосковать, беспокоиться, хлопотать (о человеке)» *теkläвый* – 1) «высокий, длинный (о человеке)»; 2) «высокий, ровный, хороший лес»⁷ и др.

⁵ Словарь русских народных говоров. Вып. 2 / ред. Ф. П. Сороколетов; гл. ред. Ф. П. Филин. М.-Л.: Наука, 1966. С. 69.

⁶ Словарь воронежских говоров. Вып. 1 / под ред. Г. Ф. Ковалева. Воронеж: ВГУ, 2004. С. 106.

⁷ Словарь русских народных говоров. Вып. 43 / гл. ред. Ф. П. Сороколетов; ред. С. А. Мызников. СПб.: Наука, 2010. С. 338–339.

В качестве учебного лингвокраеведческий материал может использоваться также и на уроках, посвященных изучению лексики и фразеологии, на уроках по изучению имен собственных (на основе местного топонимического материала можно объяснить школьникам отличие имен собственных и собственных наименований, особенности правописания имен существительных собственных). На подобных уроках для работы с местным лингвистическим материалом целесообразно использовать метод проектов.

Использование лингвокраеведческого материала в качестве дидактического имеет широкие возможности как на уроках русского языка, так и на уроках русского родного языка.

К основным видам такой лингвокраеведческой работы отнесем следующие.

1. Работа с различными типами текстовой информации лингвокраеведческого характера:

- преобразование текстовой информации в графическую (представление основной информации в виде схем, кластеров, алгоритмов, таблиц);

- составление «Ромашки вопросов Блума» на основе лингвокраеведческого текста и подготовка ответов к составленным вопросам;

- заполнение «двухчастных дневников», «бортовых журналов» и под.;

- поиск ключевых слов к тексту, подготовка аннотации на данный текст, написание тезисов по тексту.

2. Работа с таблицами, включающими лингвокраеведческий материал:

- составление таблицы по данному тексту;

- дополнение таблицы;

- восстановление пропущенных граф. таблицы;

- преобразование таблицы в текст, т. е. преобразование графической информации в связный текст;

- составление и заполнение различных видов концептуальных таблиц;

- составление и заполнение таблицы «Знаю – хочу узнать – узнал»;

- составление и заполнение таблицы «толстых» и «тонких» вопросов.

3. Выполнение интегрированных заданий:

- написание эссе / сочинения-описания по картине художника-земляка;
- подготовка электронной энциклопедии диалектизмов/фамилий/имен определенного произведения;
- создание стенгазеты-отчета о проделанной работе;
- написание сочинения после просмотра экранизации произведения, созданного писателем-земляком;
- инсценировка отдельных эпизодов произведения;
- подготовка иллюстраций к отчету исследовательской работы;
- подготовка гипермедиа в качестве отчета о проектной деятельности и т. д.

4. Творческие задания:

- составление пятистиший на заданную тему (по примеру белого стиха);
- написание эссе;
- написание различных видов сочинений;
- составление текстов различных жанров;
- написание разножанровых произведений-подражаний тому или иному писателю (ограниченных по объему) с включением диалектизмов и др.

5. Игровые задания и нетрадиционные уроки на основе игровых технологий:

- «Четвертый лишний»;
- «Верные и неверные утверждения»;
- командные лингвистические соревнования «Что? Где? Когда?», «Лингвистический турнир», «Подумай и ответь»;
- викторина «Имена вокруг нас»;
- игровые мультидисциплинарные соревнования и др.

6. Подготовка информационных сообщений с видеорядом для уроков-конференций.

7. Задания олимпиадного характера, в том числе на поиск диалектизмов и определение их значения на основе представленной информации.

8. Научно-исследовательские кейс-задания.

9. Проектные задания (проекты всегда имеют результат в отличие от учебной работы):

- мини-проекты;
- учебные проекты;

- информационные проекты;
- учебно-исследовательские проекты.

10. Учебная исследовательская работа.

Различные виды лингвокраеведческой работы способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся: расширению лингвистического кругозора, развитию познавательных процессов восприятия, внимания, воображения, памяти, развитию мышления (в том числе и творческого), в основе которого находится анализ, синтез, обобщение языковых фактов, сравнение однородных явлений и сопоставление похожих явлений, установление аналогий, создание классификаций на основе обобщения и конкретизации и др.

Приведем примеры отдельных заданий для уроков русского языка и русского родного языка в V–VI классах (часть заданий была нами предложена для курса «Ономастическое лингвокраеведение» [см.: Верховых 2016, 2017]).

Упражнения и разноуровневые задания разработаны на основе современных образовательных технологий с учетом различной степени интеграции отдельных дисциплин школьного курса к темам «Имена собственные существительные и нарицательные», «Диалектизмы»; к темам «Язык – волшебное зеркало мира и национальной культуры», «Живое слово русского фольклора», «О чем могут рассказать имена людей и названия городов» раздела «Язык и культура» учебника русского родного языка для V класса авторов О. М. Александровой, Ю. Н. Гостевой, И. Н. Добротиной; к темам «Русские имена» параграфов «Язык и культура» и «Особенности языка фольклорных текстов. Загадка, пословица, сказка» раздела «Речь. Речевая деятельность. Текст» в учебнике русского родного языка для V класса авторов Т. М. Воицеловой, О. Н. Марченко, Л. Г. Смирновой, И. В. Текучевой.

- Интегрированное аудиозадание (области интеграции русский язык, искусство, фольклор, краеведение).

1-й вариант задания. Данное задание может использоваться на этапе целеполагания и формулирования темы урока школьниками.

(До прослушивания сказки.) Внимательно прослушайте сказку воронежской сказительницы Анны Николаевны Корольковой «Волк и заяц»⁸, запишите непонятное слово, встретившееся в сказке.

(После прослушивания сказки.) Чему учит эта сказка? Помните, «сказка — ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»? Какое непонятное слово вы выписали? Как можно узнать значение этого слова? Можно ли понять значение слова из контекста? Какой синоним можно подобрать к слову *перекутырнулся*? Это слово имеет значение «перевернуться, опрокинуться»⁹ и употребляется в воронежских, тамбовских, рязанских говорах. Как научно называется это слово? (Название связано с темой нашего урока.) Да, это диалектное слово, диалектизм — слово, употребляющееся в какой-либо местности. Запишите это слово и его значение. Какова же цель нашего урока?

Дома нарисуйте одного из героев сказки. Какие еще воронежские сказки вам известны? Познакомьтесь самостоятельно дома с одной из таких сказок, запишите непонятные слова, встретившиеся вам в сказке, на следующем уроке мы рассмотрим их значение.

2-й вариант задания. Данное задание может использоваться и на этапе закрепления изученного. Для такой работы предлагаем использовать прием «Чтение со стопами» технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Прослушивание аудиосказки / чтение сказки сопровождается «стопами» — остановками.

Задание для первой паузы: предположите, что будет рассказываться дальше в сказке. Задание для второй паузы: предположите, каково значение слова *перекутырнулся* (в диалектах также встречается слово *перекутыркнуться*). Как можно узнать значение этого слова? Правильно, из словарей. (Знакомство со «Словарем русских народных говоров», «Словарем воронежских говоров».) Можно ли понять значение

слова из контекста? Какой синоним можно подобрать к слову? Запишите в тетрадь диалектизм (это слово употребляется в воронежских, тамбовских, рязанских говорах) и его значение. Задание для третьей паузы: предложите свои варианты концовок сказки. Встретились в сказке еще слова, вам непонятные?

При использовании этого варианта работы с аудиосказкой формирование познавательных умений и навыков будет осуществляться через расширение филологического кругозора (знакомство с диалектизмами в классе и дома в рамках домашнего задания), развитие познавательных процессов восприятия, внимания, памяти (узнавание диалектного слова и запись его в тетрадь, запоминание значения слова), развитие аналитического, творческого, критического мышления на основе анализа, синтеза, сравнения однородных и сопоставления похожих явлений (сопоставление слов литературного языка и диалектных слов, подбор синонимов), развитие воображения (ответы на вопросы после прослушивания сказки, домашнее задание). При условии привлечения справочно-информационного портала «Грамота.ру», «Словаря русских народных говоров»¹⁰, «Словаря воронежских говоров»¹¹ для знакомства со словарями, поиска значения слова в словарях работа на уроке будет способствовать также и углубленному изучению русского родного языка, формированию основ научного восприятия мира, развитию навыков поиска и обработки информации, развитию сравнительно-сопоставительного типа анализа языковых единиц.

3-й вариант задания. Использование приема «Шесть шляп мышления» после прослушивания сказки. Данный вид работы предполагает деление класса на шесть групп, каждая из которых выберет «свою шляпу». Каждой группе дается свое задание.

⁸ Королькова А. Н. Волк и заяц (сказка) [Электронный ресурс]. URL: http://mp3mn.net/a/2957451106-%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B0_%D0%B0%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8/ («Колобок 4—1974», временной интервал: 02мин.11 с. — 04 мин. 04 с.)

⁹ Словарь русских народных говоров. Вып. 26 / гл. ред. Ф. П. Сороколетов. Ленинград: Наука, 1991. С. 138.

¹⁰ Словарь русских народных говоров. Вып. 26 / гл. ред. Ф. П. Сороколетов. Ленинград: Наука, 1991. 351 с.

¹¹ Словарь воронежских говоров. Вып. 3 / под ред. Г. Ф. Ковалева. Воронеж: ВГУ, 2019. 503 с. [Электронный ресурс]. URL: / https://www.rflbr.ru/rffi/ru/books/o_2117860#11 (дата обращения: 27.03.2021).

Первая группа — «Белая шляпа»: обсудите в группе, что произошло в сказке.

Вторая группа — «Желтая шляпа»: подумайте, что хорошее произошло бы, если бы волк был благодарен человеку и не захотел его съесть. Докажите свою точку зрения. Чему учит сказка? Аргументируйте свою позицию.

Третья группа — «Черная шляпа»: Нужно ли волку было так неблагодарно поступать? Какие трудности в результате возникли? Что случилось? Поясните. Какое слово / какие слова в сказке были непонятны?

Четвертая группа — «Красная шляпа»: подумайте, как характеризует волка данный поступок. Какие чувства вы испытывали, когда прослушали сказку? Какую характеристику заслуживают герои сказки? Приведите по два-три определения к персонажам — зайцу, волку, лисе. Какие они, чем характеризуются?

Пятая группа — «Зеленая шляпа»: догадайтесь, как еще можно было бы поступить зайцу, волку, человеку. Какой еще могла бы быть концовка сказки?

Шестая группа — «Синяя шляпа»: Какой шляпы, на ваш взгляд, не хватает? Почему? Какие виды мышления — «виды шляп» — позитивные и креативные? Предложите еще какую-либо сказку для обсуждения.

Подобное задание способствует развитию критического мышления (работа третьей группы, шестой группы), аналитического мышления (все группы), развитию восприятия (работа четвертой группы), внимания (работа первой группы), воображения (работа второй группы, пятой группы, шестой группы).

• Творческое задание. Напишите по опорным словам и словосочетаниям сочинение-миниатюру на одну из тем: «Имена в моей семье», «Моя семья». Примерные слова и словосочетания:

фамилия, Смирновы, бабушка Марья Тимофеевна, дедушка Петр Иванович, мама Елена Николаевна, папа Александр Петрович, мои братья и сестры, профессия, любимое занятие, семейная традиция.

Творческая работа не только способствует развитию коммуникативных учебных умений и навыков, но и позволяет развивать логическое мышление (повествование о семье в логической последовательности), критическое мышление (анализ, характеристика членов семьи, их увлечений), творческое мышление (выбор определенной

формы изложения, подбор слов, словосочетаний и др.).

• Интегрированное задание (русский язык, искусство, краеведение) — музыкальная минутка.

Прослушайте военные марши «Борцы за мир» и «Боевые дни», созданные нашим земляком, известным композитором Владимиром Петровичем Вишневецким¹². Запишите название произведения и имя, отчество, фамилию композитора. Какое настроение создает музыка? Для экранизации каких художественных произведений, на ваш взгляд, эта музыка подходит? Почему? Подумайте, если бы вы были режиссером кинофильма, то в каких эпизодах могли бы использовать эту музыку? О чем был бы этот фильм? Как бы он назывался? Запишите свой ответ в тетради в виде связного текста. Помните, что название кинофильма пишется в кавычках.

Этот вид работы способствует развитию аналитических приемов мыслительной деятельности, развитию речи, воображения, креативного и нестандартного мышления.

• Интегрированное задание (русский язык, искусство, краеведение) — музыкальная минутка.

Знаете ли вы, что Сергей Васильевич Рахманинов бывал в Воронежском крае, в слободе Красненькой (сейчас это село Красное Новохопёрского района)? Управляющий имением Раевских Юлий Иванович Крейцер пригласил музыканта, чтобы С. В. Рахманинов давал уроки музыки его дочери (С. В. Рахманинов жил в Красненьком три лета — в 1899, 1900, 1901-м). Особенно полюбили выдающемуся музыканту Калиновский лес и живописные берега реки Хопёр. На воронежской земле С. В. Рахманинов начал работу над Вторым фортепианным концертом¹³, известным своей красотой, выразительно-

¹² Вишневецкий В. П. Борцы за мир [Электронный ресурс]. URL: https://www.russian-records.com/details.php?image_id=52950&l=russian (дата обращения: 17.01.2021); Вишневецкий В. П. Боевые дни [Электронный ресурс]. URL: https://www.russian-records.com/details.php?image_id=37319&l=russian (дата обращения: 17.01.2021).

¹³ См.: В поисках потерянной музыки. Как Рахманинов обрел вдохновение после двухлетнего «молчания» // Информационное агентство «Галерея Чижова»: сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://infovoronezh.ru/News/V-poiskah-poteryannoy-muzyi-Kak-Rah>

стью, лирической гармонией, неповторимым стилем, поставившем автора в число выдающихся композиторов современности.

Прослушайте отрывок из второй симфонии Сергея Васильевича Рахманинова (третья часть). Какое настроение создает музыка? Используя прием устного словесного рисования, опишите настроение человека в то время, когда он создавал эту прекрасную музыку. Для экранизации каких художественных произведений, на ваш взгляд, эта музыка подходит? Письменно ответьте на эти вопросы.

Учитель может прочитать стихотворение тамбовского поэта С. С. Милосердова «Рояль. Свеча»¹⁴ о рахманиновских местах Воронежского Прихопёрья (имеется в виду село Красное Новохопёрского района Воронежской области), где есть удивительные строки о выдающейся музыке известного композитора. Учитель может спросить школьников: «Ребята, а как вы понимаете последнее предложение стихотворения?» и предложить дома написать сочинение на тему: «Музыка в моей жизни».

Приведенное задание способствует активизации познавательной деятельности обучающихся: развитию воображения, логического, креативного, мышления при ответе на вопросы учителя и написании сочинения, развитию образного восприятия действительности при ответе на вопрос «Какое настроение создает музыка?».

- Проектная работа.

1-й вариант. Подготовьте сообщение о родственнике, участвовавшем в Великой Отечественной войне. Представьте проделанную работу в виде гипермедиа. Заданием повышенной сложности может быть подготовка с помощью программы Киностудия Windows Live небольшого фильма, видеофрагмента об участнике Великой Отечественной войны.

2-й вариант. Подготовьте материал о родственнике — участнике Великой Отечественной войны для энциклопедии «Великая Отечественная война в судьбах солдат». Материал

maninov-obrel-vdohnovenie-posle-dvuhletnego-molchaniya-55132.html (дата обращения: 23.01.2021).

¹⁴ Милосердов С. Рояль. Свеча [О пребывании С. В. Рахманинова в Красненьком (село Красное Новохопёрский район)] [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/topic-50499025_32914761 (дата обращения: 23.01.2021).

сообщения и иллюстрации представьте в виде компьютерной презентации.

Это задание развивает творческое мышление, аналитические приемы мыслительной деятельности (создание гипермедиа, видеофрагмента, компьютерной презентации), способствует развитию речи при подготовке текстовых материалов для слайдов, логического мышления, развитию навыков поиска, обработки и представления информации. Особенности организации проектной работы школьников на основе лингвокраеведения, тематика лингвокраеведческих проектов рассматривается в работах: [Боброва 2020: 14–22]; [Верховых 2014, Электронный ресурс].

- Интегрированное задание (русский язык, искусство, краеведение).

Напишите сочинение по картине нашего земляка Андрея Петровича Рябушкина «Свадебный поезд в Москве (XVII столетие)»¹⁵. Обратите внимание на все детали картины. Подумайте, почему одна из девушек идет в другую сторону от свадебного кортежа.

Данное задание способствует развитию творческого и логического мышления (установление причинно-следственных связей при ответе на вопрос учителя; построение текста сочинения), внимания (описание деталей картины), воображения (предположение о причинах грусти девушки, идущей в обратную сторону от свадебного поезда), коммуникативных умений и навыков.

Приведенные упражнения и задания на основе использования лингвокраеведческого материала, в том числе и на основе интеграции знаний из разных областей, способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся. Интеграционные возможности лингвокраеведческой работы, особенности ономастического комментирования на уроках русской словесности подробно описаны в работах Г. Ф. Ковалева [Ковалев 2005б, Ковалев 2017а].

Нами были рассмотрены преимущественно интегрированные задания как имеющие наибольший потенциал развития

¹⁵ Борисоглебский историко-художественный музей: сайт [Электронный ресурс]. URL: http://kraevedmuzey36.ucoz.ru/index/kartinnaja_galereja/0—12 (дата обращения: 19.01.2021).

познавательных способностей обучающихся. Также возможно использование и заданий проблемного характера, заданий по информационной обработке лингвокраеведческих текстов (анализ текста, преобразование текстовой информации в графическую), заданий на основе использования информационно-коммуникационных технологий и др.

Приведенные виды лингвокраеведческой работы предусматривают использование всего комплекса интерактивных образовательных технологий и позволяют учителю развивать познавательную компетенцию школьников, реализовывать требования образовательных стандартов. При этом особое внимание необходимо уделять воспитанию патриотизма, уважения к русскому родному языку, постижению основ языка и национальной культуры, поскольку «возрождение России — проблема не столько экономики, сколько духовной жизни» и «без воспитания чувства истинного патриотизма, искренней любви к родному краю нельзя всерьез браться за решение этой проблемы» [Ковалев 2014: 226–227].

Выводы. В работе нами были рассмотрены особенности реализации лингвокраеведческого подхода к обучению русскому языку и русскому родному языку. Выделены два направления применения лингвокраеведческого материала на уроках русского языка — в качестве учебного и в качестве дидактического, в помощь учителю приведена классификация различных видов лингвокраеведческой работы и охарактеризованы отдельные задания, преимущественно интегрированного типа. Кроме того, продемонстрированы возможности комплексного решения образовательных и воспитательных задач на основе применения материалов лингвокраеведения: лингвокраеведческий подход в обучении русскому языку и русскому родному языку обеспечивает углубленное изучение системы русского языка, воспитание патриотизма. Как справедливо полагает Л. А. Климова, «изучение региональной лексики связано с постижением национальных языковых, а тем самым и исторических корней, родников народной русской речи, с приобщением к сохранению национального языкового богатства» [Климова 2013: 462].

Таким образом, реализация лингвокраеведческого подхода к обучению русскому и русскому родному языку позволяет эффективно решать учебно-воспитательные задачи, поскольку все виды лингвокраеведческой работы обладают высоким потенциалом развития познавательных способностей обучающихся, служат основой для углубленного изучения русского языка, способствуют воспитанию школьников, любящих свой край, свое Отечество, осознающих важность сохранения русского языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 36–41.
2. Боброва М. В. Проектная деятельность учащихся на материале прозвищ // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 14–22. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-14-22.
3. Брыкина Е. В., Супрун В. И. Изучение родного края и языка в школе (рецензия на книгу: Верховых Л. Н. Лингвокраеведение в школе: учебное пособие. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2017. 255 с.) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 2. С. 183–189. DOI: 10.18384/2310-7278-2018-2-183-189.
4. Верховых Л. Н. Интеграционные возможности технологии проектов на занятиях по ономастическому лингвокраеведению // Фонд гуманитарных исследований и инициатив «Азбука»: сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://azbuka.in.ua/wp-content/uploads/2014/09/Verkhovyykh-L.-N..pdf> (дата обращения: 10.12.2020).
5. Верховых Л. Н. Лингвокраеведение в школе: учебное пособие. Воронеж: ВГПУ, 2017. 255 с.
6. Верховых Л. Н. Программа курса «Ономастическое лингвокраеведение» для 5–6 классов (Модуль 1. Антропонимика, или Тайны имен и фамилий) // Педагогическое регионоведение. Научно-методический журнал. 2016. № 2 (10). С. 78–98.
7. Воровщиков С. Г. Внутришкольная система учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Вестник института развития образования человека. 2011. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://eidos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-112-Vorovschikov.pdf> (дата обращения: 25.03.2021).

8. Климкова Л. А. Лингвокраеведение: объем, содержание, значимость // Русское слово и костромской край: сборник статей / отв. ред. Н. С. Ганцовская, О. Н. Крылова. СПб.: Нестор-История, 2013. С. 457–465.
9. Ковалев Г. Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности: учебное пособие для учителя русского языка и литературы. Воронеж: ВГУ, 2005. 214 с.
10. Ковалев Г. Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. Воронеж: Научная книга, 2014. 440 с.
11. Ковалев Г. Ф. Изучение ономастики в школе как межпредметная интеграция на уроках русской словесности // Русский язык в школе. 2017. № 12. С. 22–28.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Development of cognitive activity of students in primary school. *Voprosy Psichologii*. 1984. No. 5. P. 36–41. (In Russ.).
2. Bobrova M. V. Project activity of students based on the material of nicknames. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 6. P. 14–22. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-14-22. (In Russ.).
3. Brisina E. V., Suprun V. I. The study of the native region and language at school (Review of the book by L. Verkhovyykh. Teaching of linguistic features of the region at school: a textbook. Voronezh, Publishing house of Voronezh state university, 2017. 255 p.). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Russian Philology*. 2018. No. 2. P. 183–189. DOI: 10.18384/2310-7278-2018-2-183-189. (In Russ.).
4. Verkhovyykh L. N. Integration features of project technology during the lessons of onomastic lingvokraevedenie (Lingvostudy of local area).

Foundation for humanitarian research and initiatives "Azбуka" [Electronic resource]. URL: <http://azbuka.in.ua/wp-content/uploads/2014/09/Verkhovyykh-L.-N..pdf>. (accessed: 10.12.2020). (In Russ.).

5. Verkhovyykh L. N. Linguistic studies at school: textbook. Voronezh: VGPU, 2017. 255 p. (In Russ.).

6. Verkhovyykh L. N. The program of the subject onomastic lingvostudy of local area of 5–6 classes (module 1. Anthroponimics, or secrets of names and surnames). *Pedagogicheskoe regionovedenie. Nauchno-metodicheskij zhurnal. = Pedagogical regional studies. Scientific and methodical journal*. 2016. Vol. 2, No. 10. P. 78–98. (In Russ.).

7. Vorovshchikov S. G. Intraschool system of educational and methodological support for the development of educational and cognitive competence of students. *Vestnik Instituta razvitiya obrazovaniya cheloveka = Bulletin of the Institute for Human Education Development*. 2011. No. 1. [Electronic resource]. URL: <https://eidos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-112-Vorovshchikov.pdf>. (accessed: 25.03.2021). (In Russ.).

8. Klimkova L. A. Linguistic studies: volume, content, significance. *The Russian word and the Kostroma region: collection of articles*. Ed. by Gantsovskaya N. S., Krylova O. N. Saint Petersburg: Nestor-history, 2013. P. 457–465. (In Russ.).

9. Kovalev G. F. Onomastic commentary at the lessons of Russian literature. Textbook for the teacher of the Russian language and literature. Voronezh: VGU, 2005. 214 p. (In Russ.).

10. Kovalev G. F. Ethnonymy. Voronezh linguistic studies. Miscellanea. Voronezh: Scientific book, 2014. 440 p. (In Russ.).

11. Kovalev G. F. Studying onomastics in school as interdisciplinary integration in the lessons of Russian literature. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017. No. 12. P. 22–28. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Людмила Николаевна Верховых, кандидат филологических наук, доцент, кафедра социальных и гуманитарных дисциплин, Борисоглебский филиал, Воронежский государственный университет

Lyudmila N. Verkhovyykh, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Borisoglebsk Branch, Voronezh State University

Статья поступила в редакцию 20.04.2021; одобрена после рецензирования 02.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 20.04.2021; approved after reviewing 02.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-31-44

Лингвостилистический анализ рассказа Леонида Андреева «Петька на даче» (к 150-летию со дня рождения писателя)

Марина Робертовна Шумарина

Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия, mshumarina@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3071-1538>

Аннотация. В статье предпринимается попытка филологического комментирования одного из самых известных рассказов Леонида Андреева «Петька на даче». Используя метод лингвостилистического анализа, автор статьи рассматривает особенности языковой реализации образов времени, пространства, действующих лиц. Стержнем внутренней композиции рассказа служит система семантических оппозиций: «не-детство–детство», «грязное–чистое», «мрачное–светлое», «мертвое–живое», «медленное–быстрое», «незнание–осознанность», «существование–жизнь». Основное противопоставление – «детской» и «недетской» жизни главного героя – реализуется через описание поведения мальчика, его взаимоотношений с окружающими и изменений во внутреннем мире ребенка. Важными для организации структуры повествования являются переключения точек зрения, прием субъективации авторской речи и использование имперфектных и перфектных форм предикатов. Изучение ключевых образов произведения и сопоставление элементов, организующих кольцевую композицию (зачин и финал), позволяют сделать вывод об оптимистическом звучании финала рассказа и его общем жизнеутверждающем пафосе.

Ключевые слова: Л. Н. Андреев, рассказ «Петька на даче», детская тема у Л. Андреева, внутренняя композиция, семантические оппозиции

Для цитирования: Шумарина М. Р. Лингвостилистический анализ рассказа Леонида Андреева «Петька на даче» (к 150-летию со дня рождения писателя) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 31–44. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-31-44.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Linguostylistic analysis of the short story by Leonid Andreev "Petka at the Dacha" (to the 150th anniversary of the birth)

Marina R. Shumarina

Balashov institute of Saratov State University, Balashov, Russia, mshumarina@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3071-1538>

Abstract. The paper attempts to perform philological commenting on one of the most well-known Leonid Andreev's short stories "Petka at the Dacha". Linguostylistic analysis enabled the author to discuss the specific features of the images of time, space and the characters in their language representation. The system of the conceptual oppositions "non-childhood – childhood", "dirty – clean", "gloomy – light", "dead – alive", "slow – fast", "ignorance – awareness", "existence – life" is the centrepiece of the inner text composition. The description of the boy's behaviour, his relationships with those around him and the changes in his inner world creates the basic opposition of the two spheres in the protagonist's life – "childhood" versus "non-childhood". Shifting viewpoints, subjectivation of the author's speech and the use of imperfect predicates are important for the narrative structure organisation. Studying the key images of the work and comparing the elements which comprise its circular plot structure (the introduction and ending) allow the author to conclude that the ending strikes an optimistic note and generates a life-asserting pathos.

Keywords: L. N. Andreev, the short story "Petka at the Dacha", childhood theme, inner composition, semantic opposition

For citation: Shumarina M. R. Linguostilistic analysis of the short story by Leonid Andreyev "Petka at the Dacha" (to the 150th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 31–44. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-31-44. (In Russ.).

Введение. Писатель Леонид Николаевич Андреев — заметная и не вполне обычная фигура в истории отечественной литературы. Трудно найти другого автора, творчество которого так по-разному, подчас противоречиво оценивалось бы его современниками: от признания «редкого таланта» (М. Горький) писателя, наиболее ярко отразившего «трепет рокового времени» (А. Блок)¹ до критики его как «самого неубедительного из беллетристов» [Айхенвальд 1998: 96], отличающегося «дурным вкусом и отсутствием чувства меры» [Волошин 1988: 453–454]. Не являясь, по мнению ряда специалистов, любимым автором для российского читателя XXI в. [Востров 2018: 158], Леонид Андреев продолжает находиться в фокусе исследовательского интереса, его произведения становятся предметом дискуссий; нередко стимулом к этим дискуссиям служит включение рассказов Л. Андреева в школьную программу по литературе.

Рассказ Л. Андреева «Петька на даче» — одно из первых произведений писателя, рекордсмен по числу переизданий и переводов на другие языки. Рассказ неоднократно подвергался литературоведческому и критическому анализу [Аржанухина 2016; Борзова 2015; Исаева 2010; Кольцова 2007 и многие другие], методическому комментированию [Ларина 2005 и др.], рассматривался с точки зрения его языковой организации [Старцева 2017]. Есть основания говорить о том, что сложилась определенная традиция толкования этого произведения, которая, однако, не препятствует его дальнейшему изучению. Можно назвать ряд причин, которые побуждают вновь обратиться к этому тексту.

Прежде всего, этот рассказ доступен для детского восприятия и может быть

предложен для анализа на уроках русского языка и литературы в школе. Кроме того, данное произведение раскрывает тему детства, и адекватному его пониманию в немалой степени способствует подход к интерпретации с «педагогической» точки зрения, близкой читателям журнала. Наконец, текст интересен тем, что подробное рассмотрение его «под лингвистическим микроскопом» (Н. М. Шанский) позволяет обогатить и уточнить устоявшееся представление о его идейно-эстетическом своеобразии (что и является основной целью настоящей статьи).

Используя инструменты лингвостилистического комментирования художественного текста, уточняя с помощью анализа языкового материала произведения особенности создаваемых автором образов, попытаемся ответить на традиционные вопросы, важные не в последнюю очередь и для школьной филологии: «О чем это произведение?», «Что хотел сказать автор?» и «Чему учит это произведение?»

Анализ. Из рассказа читатель узнает об одном эпизоде из жизни десятилетнего сына кухарки, который живет в «мальчишках» у парикмахера. Жизнь его уныла и однообразна, но однажды он получает возможность провести некоторое время на даче, где совершенно счастлив, однако счастье длится недолго, и Петька вновь возвращается в свою парикмахерскую.

Внешняя композиция рассказа типична для художественного повествования. Экспозиция (знакомство с Петькой и описание его повседневной жизни) сменяется завязкой (сообщение матери о предстоящей поездке на дачу с «господами»); развитие действия (путь на дачу, привыкание к новой жизни, новые знакомства и новые ощущения) приводит к кульминации (конфликт между необходимостью возвращаться и яростным нежеланием Петьки уезжать с дачи) и ожидаемой развязке (неизбежность отъезда после непродолжительной, хотя и бурной истерики); возвращение

¹ См. анализ оценок во вступительной статье Н. Кольцовой «Художественный мир Леонида Андреева» к сборнику рассказов и повестей «Цветок под ногою» [Кольцова 2007].

Петьки в город и к обычной жизни в парикмахерской — это то, что называют спадом действия.

Внутренняя композиция рассказа определяется не столько архитектурой повествования (от зачина к развязке), сколько сменой художественного пространства и времени. С этой точки зрения в тексте выделяется три части: городская жизнь мальчика (первая часть), отъезд из города и незабываемые дни счастья на даче (вторая часть), возвращение к прежнему тягостному образу жизни в городе (третья часть). Начальная фраза третьей части *И снова в грязной и душной парикмахерской...*² словно призвана подчеркнуть «закольцованность» повествования: всё вернулось на круги своя, в жизни маленького Петьки ничто не изменилось. (А отсюда поспешный вывод: никакие изменения для Петьки в принципе невозможны, участь его незавидна. Но насколько этот вывод соответствует замыслу автора?) Эти три пространственно-временных блока можно рассматривать как противопоставленные друг другу хронотопы: «постоянная унылая жизнь в парикмахерской» (первая и третья части) — «короткая счастливая жизнь на даче» (вторая часть).

Л. Андреев использует необычный прием знакомства читателя с главным героем: его вводит в повествование не автор (рассказчик) и не кто-либо из персонажей, хорошо знакомых с Петькой, а безымянный клиент парикмахерской, пришедший к Осипу Абрамовичу побриться, а потому воспринимающий окружающие детали постольку, поскольку они связаны с целью его визита. Среди прочего клиент замечает, что обращается Осип Абрамович к мальчику *отрывисто и резко*, бросает на него *быстрый и грозный взгляд* и делает тому замечания *неслышимым, но выразительным шепотом*. При этом сам мальчик остается для посетителя фигурой почти бесплотной: он не только не назван по имени, но и плохо виден: в сумраке грязного «заведения» клиент различает только *худую, маленькую ручонку, которая откуда-то со стороны протягивалась к подзеркальнику и ставила*

жестянку с горячей водой, да чью-то голову, на которую хозяин смотрит сверху вниз. Но этот посторонний взгляд недолгого гостя отмечает несколько деталей, существенных для характеристики художественного пространства. Сама парикмахерская явно невысокого класса: *накидка грязная*, *пальцы у мастера липкие и пахучие* (тоже нечистые), бритва *туповатая*, да и мальчик довольно нерасторопный. Сам ребенок словно растворен в атмосфере парикмахерской, является ее частью, это «винтик» трудового процесса, который, в отличие от хозяина Осипа Абрамовича и подмастерьев Прокопия и Михайлы, пока даже не заслужил права не только на имя, но и на то, чтобы полностью предстать перед клиентом.

Затем взгляд посетителя уступает место точке зрения автора, и читатель убеждается в том, что первое впечатление его не обмануло: действительно, в этой парикмахерской *посетитель был нетребовательный*, а эпитет *грязный* оказывается своеобразной доминантой в описании обстановки, в которой живет Петька. Слова с корнем *гряз-* повторяются в тексте девять раз: помимо *грязной простынки* мы видим, что парикмахерская полна *надоедливых мух и грязи*, что вся местность, в которой живет мальчик, имеет *характер чего-то грязного, беспорядочного и тревожного*, что на бульваре прогуливаются *люди, грязно и странно одетые*, что побитые пьяные женщины имели *грязное и желтое тело*, у самого Петьки всегда были *грязные-прегрязные руки и шея*. И в финале текста, рассказывающем о возвращении Петьки в парикмахерскую, вновь повторяются эти детали: *грязная и душная парикмахерская* и *маленькая грязная рука*.

Впечатление грязного быта усиливают синонимы (в том числе контекстные) к слову *грязный*: *руки у мастера потные*, *пальцы липкие и пахучие*, а на *запятнанной* стене висит картина с изображением, которое становится *все пестрее от мушиных следов*, да все время *увеличивается черная копоть* от керосиновой лампы. Мальчик не просто грязный — его голова покрыта *нехорошими струпами*, что вызывает *брезгливость* даже у *нетребовательных посетителей*.

Физическая нечистота существования сопровождается такими же нечистыми мыслями, словами, интересами людей. Так, Николка *рассказывал Петьке грязные*

² Здесь и далее текст цит. по: Андреев Л. И. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. С. 140–147.

истории и смеялся. А еще Николка курил папиросы, сплевывал через зубы, ругался скверными словами и даже хвастался Петьке, что пил водку. Когда Николке удавалось сбежать посмотреть на крупную драку, он возвращался оттуда, счастливый и смеющийся. И Петька восхищался старшим товарищем и думал, что когда-нибудь и он будет такой же.

Живя в столь печальном месте, герой словно и не живет: ему часто казалось, что все вокруг него не правда, а длинный неприятный сон. Вялый и апатичный, мальчик все-таки испытывает едва осознаваемое желание покинуть парикмахерскую: ...пока ему хотелось бы куда-нибудь в другое место... Очень хотелось бы, — говорит автор, а через абзац снова повторяет: ...ему хотелось в другое место, о котором он ничего не мог сказать, где оно и какое оно. Когда Петьку навещала мать, он не жаловался и только просил взять его отсюда, но просьбы эти не были настойчивыми, и мальчик сам быстро забывал о них. Бедность жизненного опыта и неразвитость воображения не позволяють герою конкретизировать свою мечту.

И вот жизнь Петьки меняется: мать сообщила, что его, Петьку, отпускают на дачу, в Царицыно, где живут ее господа. Характерно, что ребенок не сразу понял, о чем идет речь, но как только понял, всё преобразилось — повествование заиграло новыми красками. Именно в этот момент читатель ощущает резкую границу между первой и второй частями повествования. Разительно меняется сам Петька: полусонное состояние, в котором герой не знал, скучно ему или весело, покидает ребенка: *лицо его покрылось тонкими морщинками от тихого смеха*. Медлительный мальчик, который даже воду для бриться подает недостаточно быстро, вдруг начал торопить Надежду, он толкал ее к двери и дергал за руку, не давая закончить разговор с Осипом Абрамовичем.

Оживление, которое испытывает Петька, становится сигналом к смене общей динамики повествования: время, которое уныло и однообразно тянулось в парикмахерской, вдруг ускоряется.

Если сравнить морфологические признаки глагольных предикатов в разных композиционных частях текста, то обнаружится следующее. В первой части преобладают

формы несовершенного вида, которые обычно характерны для описательных контекстов и в данном случае нужны для создания относительно статичной картины — для описания повторяющихся действий и постоянного положения дел: *посетитель отводил глаза, видел отражение парикмахера; ручонка протягивалась к подзеркальнику и ставила жестянку с водой*; «дома дешевого разврата» *господствовали над этой местностью и придавали ей особый характер*; побитая женщина *плакала и бессмысленно ругалась*; ее волосы *волочились по песку*, а тело *выставлялось наружу* и т. д. Помимо изображения привычного уклада жизни обитателей парикмахерской, имперфектные глаголы подчеркивают медленное течение времени, когда дни не идут, а тянутся удивительно однообразно и похожи один на другой, как два родные брата. Неудивительно, что мальчик не ощущает движения времени: *Много ли, мало ли жил Петька таким образом, он не знал*.

Во второй части (поездка на дачу, жизнь на даче) повествование становится более динамичным, события и впечатления быстро сменяют друг друга, что подчеркивается предикатами совершенного вида: *они сели в вагон и поехали, Петька прилип к окну; поезд взлетел на мост и точно повис в воздухе над зеркальной гладью реки, Петька даже вздрогнул от испуга и неожиданности и отшатнулся от окна, но сейчас же вернулся к нему* и т. п. Показательно, что и в описательных контекстах иногда вместо ожидаемых глаголов несовершенного вида появляются перфектные формы. Так, вокзал, который Петька видит впервые в жизни, не был, не выглядел, не казался (несов. вид), а *предстал перед оторопелыми глазами Петьки и наполнил* его чувством возбужденности и нетерпения.

Грамматика текста реагирует и на возвращение Петьки в город — снова в повествовании преобладают глаголы несовершенного вида, подчеркивающие однообразие жизни: *И снова в грязной и душной парикмахерской звучало отрывистое: «Мальчик, воды», и посетитель видел, как к подзеркальнику протягивалась маленькая грязная рука, и слышал неопределенно угрожающий шепот: «Вот погоди!»* и т. д.

Итак, вторая часть сменяет первую, события развиваются стремительно, но взаимосвязь между первой и второй частями не исчерпывается отношениями хронологической последовательности (что было бы закономерно для повествовательной формы) — фактически две части резко противопоставлены друг другу. Довольно часто комментаторы обращают внимание на одну важную деталь, связанную с перемещением мальчика на дачу и обратно. В городе Петька не похож на ребенка: *Около глаз и под носом у него прорезались тоненькие морщинки, точно проведенные острой иглой, и делали его похожим на состарившегося карлика*. Струпья на голове Петьки свидетельствуют о том, что мальчик нездоров. Внешние признаки «старости» и болезни подчеркивают драматизм «недетского» существования Петьки. Удивительные метаморфозы происходят с мальчиком в поезде, по дороге на дачу: *Глаза Петькины давно уже перестали казаться сонными, и морщинки пропали. Как будто по этому лицу кто-нибудь провел горячим утюгом, разгладил морщинки и сделал его белым и блестящим*. Затем, окунувшись в дачную жизнь, мальчик *изумительно помолодел*³, окреп, и мать с гордостью замечает: *Смотри-ка, растолстел как! Чистый купец!* Но на обратном пути в город, в поезде, Петька вновь начинает возвращаться в свое прежнее «недетское» состояние: *тонкие морщинки, как у старого человека, ютились около глаз и под носом*. Герой рассказа «молодеет» и «стареет» в вагоне пригородного поезда. Эта деталь акцентирует внимание на том, что по-настоящему ребенком Петька почувствовал себя только на даче, а в парикмахерской Осипа Абрамовича мальчик фактически лишен детства.

Каждая подробность Петькиного дачного приключения побуждает читателя возвращаться к особенностям городской жизни мальчика и обнаруживать явные параллели. Автор словно дает возможность увидеть отражение «правильной» жизни ребенка в кривом зеркале «неправильной»

(как отражался мир в зеркалах парикмахерской, *из которых одно было с трещиной, а другое было кривое и потешное*) и проводит нас через систему оппозиций. «Детское» и «недетское» наиболее ярко проявляются в трех аспектах: поведение Петьки, его взаимоотношения с окружающими и особенностями внутреннего состояния мальчика.

На даче Петька впервые в жизни проводит время как ребенок: он гуляет на природе, купается в реке, удит рыбу, бегает босиком, исследует развалины двора. У него нет никаких обязанностей, кроме беззаботной мальчишеской жизни, где допускается даже делать глупости — лишь бы было весело и интересно: *Петька на заднем дворе играл сам с собою в «классики» и надувал щеки, потому что так прыгать было значительно легче. Гимназист Митя научил этому глупому, но интересному занятию, и теперь Петька, как истый спортсмен, совершенствовался в одиночку*.

В городской жизни Петьки нет места играм и забавам, потому что *и утром, и вечером, и весь божий день над Петькой висел один и тот же отрывистый крик: «Мальчик, воды», — и он все подавал ее, все подавал. Праздников не было*. Обращает на себя внимание последняя фраза — для речевой партии автора в этом рассказе короткие предложения в целом не типичны и встречаются лишь дважды: *Праздников не было* (в описании жизни парикмахерской) и *Петька улыбался* (драматический момент, когда Петька отказывается осознать необходимость отъезда с дачи). Такие конструкции «короткого синтаксиса» на фоне предложений стандартной длины, как правило, служат средством актуализации информации. В данном случае фраза *Праздников не было* акцентирует внимание на будничном, безрадостном однообразии Петькиной жизни в городе — это полная противоположность тому ощущению постоянного праздника, которое мальчик испытывает на даче.

Развлечения Петьки в городе весьма специфичны: вместе с тринадцатилетним Николкой он наблюдает через окно парикмахерской за жизнью людей в квартале «домов дешевого разврата» и благодаря *грязным историям* приятеля учится понимать неприглядную подоплеку увиденного.

³ Н. М. Старцева обращает внимание на оксюморонный характер выражения *Петька помолодел*, так как речь идет о десятилетнем мальчике [Старцева 2017: 37].

Интересно, что и на даче Петька не изменяет своей привычке наблюдать за взрослыми людьми, но здесь объектом его внимания становятся картины куда более эстетичные: *вечерами... ходил на плотину смотреть, как катаются на лодках господа: нарядные, веселые, они со смехом садятся в качающуюся лодку, и та медленно раскачет зеркальную воду, а отраженные деревья колеблются, точно по ним пробежал ветерок.*

В первой части автор подчеркивает сонливость Петьки, его апатию: *Петька спал много, но ему почему-то все хотелось спать.* Его не радуют даже приносимые матерью гостинцы, которые он *лениво ел.* Как разительно отличаются эти зарисовки от насыщенных событиями картин дачной жизни, где даже на еду жалко тратить время (*если бы можно было не жевать, глотать сразу*) — так много интересного ждет за воротами.

На даче Петька получает новый опыт взаимодействия с людьми. Прежде всего, меняются его отношения с матерью. В городе мальчик отдаляется от нее, испытывает дефицит материнской заботы и поэтому утрачивает эмоциональный контакт с матерью. Равнодушие сына мать воспринимает как признак умственной неполноценности (*Надежда с горем думала, что у нее один сын — и тот дурачок*).

На даче мальчик вновь сближается с матерью. В первые дни, когда непривычная обстановка пугала Петьку, *он часто возвращался к матери, терся возле нее,* видимо, нуждаясь, как всякий ребенок, в чувстве защищенности. Постепенно он привыкает к постоянной заботе матери; и заботы этой так много, и мать уже так привычна со своим ворчаньем, что даже хочется скорее убежать из дома к своим играм.

Именно на даче Петька впервые получает бесценный опыт мальчишеской дружбы, которая возникает по естественному взаимному влечению ровесников, на основе общих интересов и *удивительно быстро.* Гимназист Митя открывает для «современного дикаря» волнующий мир мальчишеских забав, доставляя Петьке часы незабываемого счастья. В городе, общаясь с Николкой, герой завидовал его искренности, но не спешил перенимать повадки старшего мальчика. А за Митей герой рассказа следует доверчиво, жадно впитывая то, чему открыта детская душа.

Показательно, что именно в «дачный период», переживая детство, Петька впервые сталкивается с непривычным для него отношением посторонних взрослых людей. Незнакомые пассажиры в поезде, которых Петька случайно касался своей не очень чистой ручонкой, *отвечали ему улыбками,* понимая состояние ребенка. *Барин спрашивал его, хорошо ли на даче,* — и мальчик смущался, он не привык к тому, что среди нормальных людей принято доброжелательно разговаривать с ребенком, интересоваться его настроением. А ведь именно барин с барыней (имена которых остаются неизвестными) стали «виновниками» Петькиного счастья — они разрешили своей кухарке привезти мальчика погостить. Доброта посторонних людей тоже непривычна Петьке, который видел в городе только равнодушные, а иногда и недоброжелательность взрослых. Но ведь в городе он и не был ребенком — он был безымянным и бессловесным «мальчиком», служащим в «заведении».

Наконец, интересно проследить за изменениями внутреннего мира героя и выяснить, затронуло ли пережитое его личность, повлияло ли на состояние души, ума, эмоционально-волевой сферы. В первой части текста Петька изображен подчеркнуто апатичным. Он не проявляет ни радости, ни неудовольствия (*не жалуется матери*), хотя и ощущает смутное желание сменить место пребывания. Петька не понимает, *скучно ему или весело,* потому что не привык задумываться о своем состоянии и хотеть чего-либо. Те убогие развлечения, которые ему доступны в парикмахерской (наблюдение за падшими женщинами и их спутниками), не находят у него эмоционального отклика — ни жалости (некому было преподавать мальчику основы этики), ни злорадства (еще не настолько огрубел душой, чтобы находить удовольствие в скандальных сценах); да он и не ищет этих развлечений.

Другой способ убить время — сон. Сонливость — одна из доминант образа Петьки в период «не-детства»: сон и явь перемешались в его сознании, и ему *часто казалось, что все вокруг него не правда, а длинный неприятный сон.* Автор называет своего героя *сонливым мальчиком,* и стороннему наблюдателю не всегда легко понять,

погружен ли мальчик *в думы или в тяжёлую дремоту*. Повторяющийся мотив сна подчеркивает эмоциональную бедность Петькиного существования, его личность словно впадает в анабиоз, дремлет в ожидании настоящей жизни — как впадает в спячку животное в ожидании весеннего тепла.

Выехав из города, Петька впервые испытывает сильные впечатления. Для него необычен вид вокзала, суэта которого так не похожа на привычную обстановку парикмахерской. Предложения с длинными рядами однородных членов помогают передать обилие звуковых и зрительных образов, во власти которых оказался мальчик: *Вокзал с его разноголосною сутолокою, грохотом приходящих поездов, свистками паровозов, то густыми и сердитыми, как голос Осипа Абрамовича, то визгливыми и тоненькими, как голос его больной жены, торопливыми пассажирами, которые все идут и идут, точно им и конца нету, — впервые предстал перед оторопелыми глазами Петьки и наполнил его чувством возбужденности и нетерпения*. Мальчик не просто удивлен — он *оторопел*, и в то же время им овладели *возбуждение и нетерпение*, он готов к новым приключениям и переживаниям: *все здесь для него было поразительно ново и странно*.

Во второй части рассказа автор активно использует прием субъективации повествования: в речи, которая формально принадлежит рассказчику, все чаще проявляется точка зрения Петьки — это именно он сравнивает свистки паровозов с голосами хозяина и его жены, это именно мальчик поражен, что *лес кажется травкой*, потому что нигде ранее не видел он таких открытых просторов, где можно одновременно наблюдать и близкие, и удаленные предметы. И необычность ощущения, что небо — это не маленький лоскуток в пыльном окне парикмахерской, а нечто удивительно ясное и широкое, *точно с крыши смотришь*, и что оно вокруг тебя (*Петька видел его с своей стороны, а когда оборачивался к матери, это же небо голубело в противоположном окне*) — это тоже точка зрения мальчика.

Извиняющаяся фраза матери: *Впервой по чужунке едет — интересуется* — обращает внимание на произошедшую с Петькой метаморфозу: у него появился

живой детский интерес к окружающему миру: *Глаза Петькины давно уже перестали казаться сонными, и морщинки пропали*. Стоило герою покинуть парикмахерскую, как сразу обнаружилось, что мальчишке свойственны и детская непосредственность, и впечатлительность, и эмоциональность, и способность к воображению: паровозные свистки он сравнивает с голосами знакомых людей, *беленькие радостные облачка* напоминают ему *ангелочков*, а когда фантазия совсем разыгралась, ему даже *чудится, что вот-вот выскочит кто-нибудь из-за угла или в растрескавшейся амбразуре окна покажется страшная-престрашная рожа*. Иногда посещает Петьку и чувство страха: то он *вздрагнул от испуга и неожиданности и отшатнулся от окна*, когда поезд *взлетел на мост и точно повис в воздухе*; то, уже на даче, он *боялся леса*, который был *темный, задумчивый и такой страшный*. Но этот страх — тоже новый эмоциональный опыт для маленькой личности, ведь в городе Петька даже и страха не испытывал.

Во второй части рассказа активно используется лексика, обозначающая эмоции, душевное состояние героя и связанная с *богатством и силой новых впечатлений*, его чувства неперестанно меняются при встрече с новым: Петька *то чувствовал себя слабым и беспомощным перед лицом природы, то любил и хотел бы приласкать полянки, то улыбался чему-то, то очень боялся идти в воду, то не хотел вылезать из нее*. Прежде равнодушный даже к сладостям, которые приносила мать, теперь Петька учится наслаждаться новыми сенсорными впечатлениями, например он полюбил купаться, бегать босиком: *шершавая земля так ласково то жжет, то холодит ногу*.

Сам испытывая гамму чувств, Петька наделяет чувствами и разумом и мир окружающей природы: *Все здесь было для него живым, чувствующим и имеющим волю*.

Времени, проведенного на даче, слишком мало, а приобретенный опыт еще слишком невелик, чтобы эмоциональный интеллект ребенка получил значительное развитие. Автор отмечает, что и перед отъездом с дачи Петька все еще *не был способен к самоанализу*, но при этом сын кухарки впервые в жизни пытается проявлять собственную волю, следовать за своими

желаниями: сначала, перед поездкой, почти бессознательно, когда он торопил мать, *тихонько толкал ее к двери и дергал за руку*, а в конце он громким плачем пытается протестовать против необходимости отъезда, чем *удивил мать, расстроил барина и барыню*. И протест этот бесполезен, и выражен он некрасиво (Петька *начал кататься по земле, как те пьяные женщины на бульваре* — такие же малоразумные и незащитные, как Петька в этот момент, — потому что никаких других образцов проявления сильных эмоций он не видел), но это первая в жизни мальчика попытка заявить о том, что у него есть собственные желания, первая попытка протеста.

Таким образом, герой рассказа, *выхваченный из каменных объятий городских громад*, обретает настоящее, хотя и недолгое детство, в котором ему доступны обычные мальчишеские развлечения. Он окружен материнской заботой и испытывает доброе отношение посторонних взрослых людей. Необычные яркие впечатления пробуждают его непосредственность, эмоциональность, развивается его фантазия; мальчик одушевляет природу и *вступает в полное соглашение с ней*.

Возвращаясь в город, в парикмахерскую, Петька словно попадает в Зазеркалье, где всё радостное, светлое, «детское», отражаясь в *кривом и потешном зеркале* его обычной жизни, превращается в скучное, мрачное, «недетское».

Противопоставление «городских громад» и дачного мира не исчерпывается антитезой «не-детство—детство»: в тексте обнаруживаются и иные оппозиции. Так, при характеристике художественного пространства уже упоминался мотив «грязного», который прочно связан с образом жизни людей в парикмахерской и вокруг нее. «Грязному» противопоставляется тема чистоты. Показательно, что Петька, едущий в поезде на дачу, демонстрирует *плохо отмытую ручонку* — видимо, накануне предпринималась попытка Петьку отмыть, но получилось пока не очень хорошо. Так появляется в тексте мотив мытья, который получает дальнейшее развитие в описании Петькиных купаний. Сначала мальчику страшно лезть в воду, но уже через несколько минут ему не хочется выходить

на берег, он испытывает поистине ребяческий восторг от новых ощущений: *делал вид, что плавает: поднимал нос и брови кверху, захлебывался и бил по воде руками, поднимая брызги*. А уже из следующего абзаца мы узнаем, что в ежедневную Петькину программу входит *пять раз выкупаться*. Автор словно подчеркивает, что его герой из всех сил пытается очиститься от скверны городской жизни⁴.

С оппозицией «грязное—чистое» также тематически связано и противопоставление «мрачное—светлое». Картины городской жизни окрашены в мрачные, скучные тона: стены в доме *запятнанные* и покрытые *копотью*; в доме темно, особенно зимой, и только слабый свет *керосиновой лампы* тускло освещает комнату; деревья на бульваре кажутся *серыми от пыли*, они отбрасывают *такую же серую, неохлаждающую тень*; трава *порыжела от солнца*; нечистые тела женщин *желтого цвета*. Поезд выносит Петьку в мир света, ярких и чистых красок, его встречает *ясное небо* и *беленькие облачка, серебристая полоска реки, светлые полянки*.

С темой чистоты ассоциируется и мотив воды, влаги. В городе влаги не хватает: деревья покрыты пылью, трава пожухла, да и Петькины преждевременные морщинки указывают на сухость кожи. И поэтому всё кругом производит впечатление безжизненного, высохшего, омертвело. Совсем иные картины наблюдаем за городом: по ходу поезда в окно видна *кочковатая равнина, темно-зеленая от постоянной сырости*; взору Петьки то и дело предстает река (то *серебристой полоской* вдалеке, то *зеркальной гладью* под мостом), его манит *лесистый берег пруда*, он валяется в *густой сыроватой траве*, он даже *утопает в ней*, как в воде. Обилие влаги словно вливает

⁴ Интересно, что тема «грязи» не возникает при описании железнодорожного вокзала и вагона, в котором едут Петька с матерью, а ведь это явно не самые чистые места. На даче Петька не носит сапоги, а бегает босиком, но нигде не говорится о его грязных ногах. Видимо, эти «лакуны» не случайны — тема «грязного» несет в рассказе определенную эстетическую нагрузку и «зарезервирована» за вполне определенными объектами.

жизнь в самого Петьку. Сухой и пыльный город контрастирует с насыщенной влагой природой, создавая оппозицию «безжизненное—живое».

Антитеза «мертвого» и «живого» особым образом рифмуется с противопоставлением однообразного, медленного, безвольного существования, похожего на *длинный неприятный сон*, и стремительно летящей, насыщенной событиями, свободной жизни.

Для Петьки периоды «существования» и «жизни» различаются еще и степенью осознанности (оппозиция «незнание—знание»). В первой части текста неоднократно подчеркивается, что Петька *не знал, скучно ему или весело*, не знал, сколько времени он жил у Осипа Абрамовича; испытывая желание попасть в другое место, мальчик не имел даже слабого представления о том, что это за место. И вдруг Петька сразу поверил, что дача и будет тем местом, куда он всегда хотел. А прожив какое-то время на даче, герой понял, что *другое место, куда ему всегда хотелось уйти, — уже найдено*. И в этом месте мальчик пытается сознательно управлять своей жизнью. Теперь у Петьки появилось знание, которого не было раньше, — новое знание о мире и о себе.

Вся эта цепочка взаимосвязанных семантических оппозиций позволяет предположить, что в основе внутренней композиции лежит не только антитеза «не-детство—детство», соотносимая с образом Петьки, но и более широкое противопоставление: «существования» (инертного, сонного и неразумного, под гнетом внешних обстоятельств, в противоестественных для человека условиях, среди физической и духовной грязи) и «жизни» (активной и осознанной, светлой, достойной человека, отвечающей его естественной природе).

Как видим, содержание анализируемого рассказа гораздо глубже, чем история короткого отдыха кухаркиного сына и его нерадостного возвращения к «службе в заведении».

Есть основания полагать, что также нуждаются в уточнении трактовки авторской позиции (некоторые из них вступают в противоречие друг с другом). Так, распространено мнение, что рассказы Л. Андреева о детях воссоздают картины жестокого мира, в котором дети лишены

детства и вынуждены страдать [Исаева 2010]. В образе Петьки критики обнаруживали прямые переклички с судьбами Ваньки Жукова и несчастной Варьки (рассказы А. Чехова «Ванька» и «Спать хочется»). При таком подходе основной смысл рассказа видится в выражении автором мрачного, трагического мироощущения, в отрицании возможности «светлого» финала и в обличении несправедливого, жестокого устройства современной жизни⁵.

Как отмечают специалисты, «исток» темы детства в русской литературе является образ ребенка-жертвы, святого мученика [Ларина 2005: 18]. Отечественная реалистическая проза XIX в. видела своей задачей обличать пороки общества, показывая трагическую обреченность «маленького человека» при существующем укладе жизни. Л. Андреев, кажется, сам подсказывает подобное направление интерпретации, прямо называя своего героя жертвой: *большой жадный город равнодушно поглотил свою маленькую жертву*. Читательские ожидания современников писателя (как и установки критиков) были сформированы всей историей русской литературы. Да и в эстетике XX в. «чрезмерно акцентировалась такая задача литературного творчества, как художественная типизация жизненных явлений. Момент интерпретации, выражения ценностного отношения к изображаемой действительности отодвигался на задний план и становился как бы простой функцией правдивого (точнее правдоподобного) изображения. Субъективный момент в создании художественного образа сводился только к идеологической позиции автора» [Жабицкая 1975: 132–133]. И, разумеется, идеологическая позиция литератора должна была соответствовать ожиданиям

⁵ По мнению А. Н. Киселевой, при любом финале «читатель сохраняет ощущение тяжести жизни, ее постоянного давления на человека», для мироощущения Л. Андреева «характерно восприятие жизни как испытывающей и угнетающей силы, терзающей человека» (Киселева А. Н. Художественные формы трагического сознания в прозе Леонида Андреева (1898–1907): проблемы становления и архетипического соответствия: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. С. 12).

читательской массы, и эта «правильная» позиция приписывалась автору читающим субъектом.

Исследователи XX в. последовательно обосновывали верность Л. Андреева традициям русского реализма [Беззубов 1984 и др.], а также определяли своеобразие его письма через понятие «мифологический реализм» [Татаринов 2001]; писатель выступал представителем русского модерна [Боева 2016 и др.]; в его произведениях находили черты сентиментализма [Кольцова 2007], символизма [Татаринов 2001], экзистенциализма [Кирсис 1985], экспрессионизма [Киселёва 2007 и др.]. Естественно, что толкователь, отыскивая в текстах черты того или иного метода, и авторское намерение рассматривает через призму соответствующего метода. Так, предположив влияние на Л. Андреева идей сентиментализма, вполне закономерно было прийти к выводу, что в рассказе «Петька на даче» автор реализует идею о том, что «все зло в человеке исходит от цивилизации, нивелирующего влияния общества» — недаром забытый мальчик на природе оживает, преображается [Кольцова 2007].

В то же время высказывалось мнение, что «ни современникам, ни позднейшим исследователям не удалось найти “ключевое слово” для обозначения художественного метода Андреева» [Татаринов 2001: 287]. Можно предположить, что для понимания андреевских текстов (понимания, адекватного авторскому замыслу) важнее ориентироваться не на установки, продиктованные ориентацией на конкретное литературное направление или на особенности других текстов того же автора, а исключительно на сами произведения, представляющие собой индивидуальные художественные динамические системы.

В ряде публикаций, в том числе адресованных педагогам-словесникам, звучат и иные трактовки авторской позиции Л. Андреева — несколько отличающиеся от традиционных и обращающие внимание на оптимистические ноты в произведениях «с плохим концом». Так, Н. А. Ларина считает, что даже внешне «неблагополучные» финалы «детских» рассказов Л. Андреева демонстрируют моральную победу добра над злом и несправедливостью, поскольку

сочувствие читателя отдано пострадавшему [Ларина 2005: 19]. Комментируя другой рассказ Л. Андреева («Ангелочек»), Н. Н. Шарохина подчеркивает: «Пусть растаял ангелочек, но он наставил Сашку на путь добра, спокойствия, мудрости и любви к ближнему» [Шарохина 2011: 28]. Подобное понимание текстов обусловлено педагогической позицией толкователей, которые стремятся выявить дидактический потенциал текстов и обосновать их воспитательную ценность, однако нельзя утверждать, что процитированные положения противоречат художественному замыслу автора.

Так в чем же смысл концовки рассказа о Петьке? В произведении реализуется известная сюжетная схема: человек низкого происхождения, живущий в бедности, волею судьбы попадает в лучшие условия жизни, привыкает к ним, но (по воле рока или по чьему-то произволу) вновь вынужден возвратиться к прежней жизни, невыносимость которой ощущается теперь еще более остро. Этот мотив в литературе может иллюстрировать идею социальной несправедливости и даже идею несправедливого устройства жизни в целом, идею невозможности счастья и т. п. Такой мотив всегда предполагает историю с «плохим концом».

Изобразил ли Л. Андреев похожую историю «с плохим концом»? Можно ли считать, что судьба Петьки трагична (по причине социальной несправедливости или потому, что жизнь вообще несправедлива)?

Сострадание читателя к мальчику обусловлено представлением о том, каким должно быть «правильное» детство. В 1899 г., когда был впервые опубликован рассказ, его прочитали и оценили в основном не кухарки и парикмахеры, а публика более образованная и имеющая возможность сравнить Петькину судьбу с судьбами более благополучных детей. Для читателей советского периода рассказ однозначно символизировал тяжелую долю бедняка в буржуазном обществе. Да и современный читатель свое понимание рассказа основывает на сравнении непростой Петькиной жизни с жизнью современных нам детей. В то же время на историю Петьки можно посмотреть и с учетом реалий того времени. Вспомним, что отвечает барин своей жене, когда она замечает, что мальчика жаль: *Правда, они живут*

в ужасных условиях, но есть люди, которым живется и хуже. Конечно, ответ барина (особенно в контексте упоминания прогулки в сад, *где в этот вечер были назначены танцы*) можно расценить как проявление черствости, равнодушия богатого человека к проблемам бедняков.

Однако у Петьки есть мать, которая его любит и заботится о нем. Надежда растит сына одна, но у нее есть работа, и хозяева ее в целом неплохие люди.

Случайно ли автор дает матери имя *Надежда*? Ономастическое пространство рассказа в целом довольно интересно для понимания его художественных особенностей. Так, можно заметить, что не все действующие лица получают имена. Подобная избирательность в именовании персонажей является одним из средств субъективации речи повествователя: наличие или отсутствие имен отражает точку зрения Петьки. Мы узнаем, как зовут хозяина парикмахерской, подмастерьев, второго «мальчика» в парикмахерской и гимназиста, с которым Петька сдружился на даче, — это всё «ближний круг» людей из Петькиной жизни. Понятно, почему не названы по именам посетитель парикмахерской, прогуливающиеся по бульвару мужчины и женщины, попутчики в поезде — персонажи, с которыми мальчик лично не знаком и не общается. Но есть в антропонимике рассказа два необычных момента: с одной стороны, не получают имен действующие лица, которые, казалось бы, имеют на это право, а с другой стороны, имя есть у персонажа, для которого оно может выглядеть избыточным. Имен в рассказе не имеют барин с барыней, которых Петька знает и которые играют определенную роль в происходящем с ним. Герой не знает (или не помнит), как зовут хозяев, у которых служит мать, потому что эти имена ему не нужны — он, видимо, не имеет привычки обращаться к этим людям по собственной инициативе, а если бы и захотел обратиться, то мог бы, как и мать, воспользоваться апелляциями *барин* и *барыня*. А вот Петькина мать вполне могла бы обойтись без индивидуального имени (ведь Петька к ней по имени не обращается, а других матерей в этом тексте нет). Но автор нарекает ее *Надеждой* и повторяет имя в тексте 12 раз — достаточно, чтобы увидеть в этом определенную

символику. Именно с матерью связана для Петьки надежда на будущее. Мать бедна и не может дать сыну образования, но она нашла Петьке «место» у парикмахера и дорожит возможностью *поставить на ноги сына*. Именно мать договаривается со своими хозяевами и с Осипом Абрамовичем, чтобы Петьку отпустили на дачу, а потом разделяет его радость от путешествия. Понимая, как счастлив ее сын на даче, кухарка со слезами встречает известие о необходимости отъезда, и ей же принадлежат слова ободрения и надежды: *Ты не плачь: гляди, опять отпустит, — он добрый, Осип Абрамович*. И когда Петька, уже приехав в город, просит мать спрятать удочку, она снова дает ему надежду: *Спрячу, сынок, спрячу! Может, еще приедешь*.

Судьба Петьки выглядит незавидной в первую очередь потому, что он вынужден жить не в своей семье, а в «мальчишках» у парикмахера. И это обстоятельство роднит героя рассказа с чеховским Ванькой, который в письме к бабушке описывает все тяготы своего *ученья*. Образ сироты, который отчаянно умоляет бабушку Константина Макарыча забрать внука назад в деревню, оказывает определенное влияние и на интерпретацию образа Петьки.

Однако в чеховских рассказах «Ванька» и «Спать хочется» Ванька и тринадцатилетняя нянька Варька днем занимаются домашней работой, а ночью лишены отдыха, потому что должны качать хозяйского младенца. И если Варька нанялась именно в няньки, то Ваньку Жукова определили *в ученье* к сапожнику, т. е. предполагалось, что мальчик будет учиться ремеслу, однако в письме Ваньки нет ни слова о том, как он учится у хозяина сапожному делу. Петька же, прожив три года «в мальчишках», выполняет одну и ту же работу (с которой, кстати, справляется не лучшим образом) — подает горячую воду для бритья. О других обязанностях героя мы ничего не знаем, но обращает на себя внимание такая деталь: *Петька спал много*, и прохожие, заглянув в освещенные окна парикмахерской, могли видеть *маленькую, худую фигурку, сгорбившуюся в углу на своем стуле и погруженную не то в думы, не то в тяжелую дремоту*. Кроме того, иногда Петька с Николкой *садились на окно... и смотрели на бульвар, где*

жизнь начиналась с раннего утра. Другими словами, в тексте нет свидетельств того, что Петька был измучен работой, не имел свободной минуты. Не говорит Л. Андреев и о том, что Петьку обижают подмастерья или старший мальчик Николка, который, напротив, *всегда становился добрее, оставаясь вдвоем, и объяснял «мальчику», что значит стричь под польку, бобриком или с пробормом*. Наконец, если Ванька Жуков пишет деду о том, что живет впроголодь (*кушать страсть хочется*), то Петька, по-видимому, таких проблем не имеет — даже принесенные матерью сладости он ел *лениво*, что не характерно для голодного ребенка.

Получается, что для типического изображения действительности у писателя Андреева не хватило мрачных красок? Или не изображение мрачной действительности было его главной целью? Тогда почему автор называет своего героя *жертвой*, снова возвращает его в *грязную душную* парикмахерскую и почти теми же словами, что и в начале текста, повествует о том, как сонливый мальчик опять недостаточно расторопно выполняет приказания и опять слышит в свой адрес *неопределенно угрожающий шепот*? Этот повтор создает иллюзию безысходности, непобедимости Зла. Логически напрашивается вывод, что для Петьки ничего не изменилось, что возвращение в *каменные объятия городских громад* обязательно перечеркнет всё хорошее и доброе, что случилось с мальчиком. Но неужели человек устроен так незатейливо, что только текущие условия жизни определяют его мысли, поступки, устремления? Неужели автор не оставит своему герою шансов на лучшую жизнь?

Отвечая на этот вопрос, нужно учесть, что Серебряный век, ярким представителем которого был Л. Андреев, «протестовал против упрощенной мотивировки поведения личности, когда всё объясняется социальными условиями, “средой”; протестовал против идеологического схематизма и “лобового” политического радикализма» [Ларина 2005: 17]. Чужд был «идеологическому схематизму» и Л. Андреев, который, кажется, совершенно однозначно указывает на то, что даже короткое счастье не проходит для человека бесследно, а способно изменить его душу. Далеко не всё теперь в Петькиной жизни такое же, как раньше.

Изменился сам Петька. Если раньше мальчик спал каждую свободную минуту, то теперь даже по ночам он перешептывается с Николкой, рассказывая ему о даче. Что удивительно — *сонливый* мальчик, который всё путает, которого родная мать считает *дурачком*, который на обращенные к нему вопросы мог лишь односложно отвечать, *конфузливо улыбаясь*, не только приобрел новые впечатления, но и получил новый толчок в своем развитии — он стал *сказчиком*. И в речи прежде апатичного мальчика появляются новые интонации: *звенел и волновался тихий голосок*. Петькино приключение пробудило его эмоциональную сферу, и в целом внутренний мир мальчика стал богаче.

Петька не просто рассказывал о даче, а *говорил о том, чего не бывает, чего никто не видел никогда и не слышал*. Новый Петька уже эмоционально и духовно богаче старшего товарища, который увлечен рассказом, но при этом реагирует единственным доступным ему способом выражения эмоций — ругательством.

У Петьки появилось настоящее сокровище, которого никто не отнимет: личный опыт, волнующие воспоминания, и они теперь оказываются более важными для его маленькой личности, чем *грязная, беспорядочная и тревожная действительность*, в которую он вернулся. Чрезвычайно важным для понимания этого обстоятельства является последнее предложение текста: *Мимо проезжал обоз и своим мощным громоуханием заглушал голоса мальчиков и тот отдаленный жалобный крик, который уже давно доносился с бульвара: там пьяный мужчина бил такую же пьяную женщину*. Если раньше сцены пьяных драк были в фокусе внимания Петьки, то теперь они переместились на периферию его восприятия: звуки драки слышатся *отдаленно*, к тому же *заглушаются* громоуханием проезжающего обоза.

Косвенным подтверждением того, что будущее для Петьки не закрыто, служит судьба парикмахера Ивана Андреева, который явился прообразом главного героя: И. Андреев, доживший в достатке и в почете до преклонных лет, начинал, как и Петька, «мальчиком» у цирюльника, а впоследствии стал одним из самых модных московских парикмахеров, неоднократно награждался

за свое мастерство, в том числе на конкурсах в Париже.

Выводы. Таким образом, рассмотрев особенности внешней и внутренней композиции рассказа Л. Андреева «Петька на даче», специфику языковой реализации образов времени, пространства, действующих лиц, приходим к выводу о том, что основная антитеза — «детской» и «недетской» жизни мальчика Петьки — реализована через систему частных семантических оппозиций: «не-детство—детство», «грязное—чистое», «мрачное—светлое», «мертвое—живое», «медленное—быстрое», «незнание—осознанность», «существование—жизнь». Автор выражает эти противопоставления через описание поведения мальчика, его взаимоотношений с окружающими и изменений во внутреннем мире ребенка, получившего опыт «правильной» жизни.

Для актуализации ключевых смыслов автор использует такие способы организации повествования, как переключение точек зрения, субъективацию речи автора и др.

Сопоставление элементов кольцевой композиции (начальный и заключительный фрагменты) позволяет сделать вывод о том, что, вопреки распространенному мнению (опирающемуся на стереотипное восприятие Л. Андреева как выразителя мрачного, трагического мироощущения), финал рассказа вовсе не так мрачен, как может показаться на первый взгляд. Автор оставляет читателю надежду на то, что Петька не погибнет духовно, что непродолжительный опыт «настоящей» жизни поможет ему справиться с гнетом обстоятельств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей: в 2 т. Т. 2. М.: Терра-Кн. клуб; Республика, 1998. 285 с.
2. Аржанухина Т. А. Детские впечатления и недетские вопросы в рассказах Л. Н. Андреева // Русский язык и литература в образовательном процессе: материалы Международной научно-практической конференции. Саратов: Издательский Дом «МарК», 2016. С. 115–122.
3. Безубов В. И. Леонид Андреев и традиции русского реализма. Таллинн: Ээсти раамат, 1984. 335 с.
4. Боева Г. Н. Творчество Леонида Андреева как явление модерна: к постановке проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 8(62): в 2 ч. Ч. 1. С. 17–19.
5. Борзова Н. А. Образы детей в произведениях Леонида Андреева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1(5). С. 1130–1132.
6. Волошин М. Лики творчества. Л.: Наука, 1988. 848 с.
7. Востров А. А. Граничный эффект или жизнь за границей? Диалог «своего» и «чужого» в финский период жизни Леонида Андреева // Вопросы литературы. 2018. № 2. С. 157–179. DOI: 10.31425/0042-8795-2018-2-157-179.
8. Жабицкая Л. Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы // Проблемы социологии и психологии чтения. М.: Книга, 1975. С. 130–142.
9. Исаева Е. Образы детей в произведениях Леонида Андреева (на материале ранних рассказов) // Национальный и региональный «Космо-Психо-Логос» в художественном мире русских писателей XX века: материалы Международной заочной научной конференции. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. С. 75–80.
10. Кирсис С. С. Л. Андреев и некоторые проблемы французского экзистенциализма // Ученые записки Тартуского ун-та. Тарту, 1985. С. 122–132.
11. Киселева А. Н. Черты экспрессионизма в рассказе Л. Андреева «Молчание» // Журналистика и культура русской речи. 2007. № 1. С. 51–57.
12. Кольцова Н. Художественный мир Леонида Андреева // Андреев Л. Н. Цветок под ногою: повести и рассказы. М.: Детская литература, 2007. С. 5–16.
13. Ларина Н. А. «Детские» рассказы Леонида Андреева (разговор с учителем начальной школы) // Начальное образование. 2005. № 6. С. 16–20.
14. Старцева Н. М. Тема детства и ее языковое воплощение в ранних рассказах Леонида Андреева // Русский язык в школе. 2017. № 3. С. 36–42.
15. Татионов А. В. Леонид Андреев // Русская литература рубежа веков (1890-е — начало 1920-х годов). М.: ИМЛИ: РАН, 2001. Кн. 2. С. 286–339.
16. Шарохина Н. Н. Рассказ Леонида Андреева «Ангелочек»: VIII класс // Литература в школе. 2011. № 7. С. 26–30.

REFERENCES

1. Aikhenvald Yu. Silhouettes of Russian writers: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Terra Book Club: Republic, 1998. 285 p. (In Russ.).
2. Arzhanuhina T. A. Childhood experiences and not childish questions in L. N. Andreev's stories. *Russkii yazyk i literatura v obrazovatel'nom processe: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Russian language and literature in the educational process: materials of the International scientific and practical conference, 2016 Saratov*. Saratov: Publishing House "Mark K", 2016. P. 115–122. (In Russ.).
3. Bezubov V. I. Leonid Andreev and the traditions of Russian realism. Tallinn: Eehsti raamat, 1984. 335 p. (In Russ.).
4. Boeva G. N. Leonid Andreev's creative work as a phenomenon of art nouveau: on the problem statement. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2016. No. 8(62): in 2 vol. Vol. 1. P. 17–19. (In Russ.).
5. Borzova N. A. Images of children in Leonid Andreev's works. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk = Izvestia of Samara scientific center of the Russian academy of sciences*. 2015. Vol. 17, No. 1(5). P. 1130–1132. (In Russ.).
6. Voloshin M. Faces of Creativity. Leningrad: Science, 1988. 848 p. (In Russ.).
7. Vostrov A. A. Borderline effect or a life behind the border? The dialogue of 'one's own' and 'the foreign' in Leonid Andreev's Finnish period. *Voprosy literature = Literature issues*. 2018. No. 2. P. 157–179. DOI: 10.31425/0042-8795-2018-2-157-179. (In Russ.).
8. Zhabitskaya L. G. On the psychological approach in the study of the perception of fiction. *Problemy sotsiologii i psikhologii chteniya = Problems of sociology and psychology of reading*. Moscow: Book, 1975. P. 130–142. (In Russ.).
9. Isaeva E. Images of children in the works of Leonid Andreev (based on early stories). *Natsional'nyi i regional'nyi "Kosmo-Psycho-Logos" v hudozhestvennom mire russkikh pisatelei XX veka: materialy Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii = National and regional "Cosmo-Psycho-Logos" in the artistic world of Russian writers of the XX century: materials of the International correspondence scientific conference*. Yelets: YSU named after I. A. Bunin, 2010. P. 75–80. (In Russ.).
10. Kirsis S. S. L. Andreev and some problems of French existentialism. *Uchenye zapiski Tartusko-go universiteta = University of Tartu Scholarly Notes*. 1985. P. 122–132. (In Russ.).
11. Kiseleva A. N. Features of expressionism in L. Andreev's story "Silence". *Zhurnalistsika i kul'tura russkoi rechi = Journalism and culture of Russian speech*. 2007. No. 1. P. 51–57. (In Russ.).
12. Koltsova N. The artistic world of Leonid Andreev. *Andreev L. N. Tsvetok pod nogoyu: povesti i rasskazy = A flower underfoot: stories and stories*. Moscow: Children's literature, 2007. P. 5–16. (In Russ.).
13. Larina N. A. Children's stories of Leonid Andreev (conversation with an elementary school teacher). *Nachal'noe obrazovanie = Primary education*. 2005. No. 6. P. 16–20. (In Russ.).
14. Startseva N. M. The theme of childhood and its linguistic embodiment in the early stories of Leonid Andreev. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017. No. 3. P. 36–42. (In Russ.).
15. Tatarinov A. V. Leonid Andreev. *Russkaya literatura rubezha vekov (1890-e – nachalo 1920-h godov) = Russian literature of the turn of the century (1890s – early 1920s)*. Moscow: IMLI: RAS, 2001. Book 2. P. 286–339. (In Russ.).
16. Sharokhina N. N. The story of Leonid Andreev "Little angel". VIII grade. *Literatura v shkole = Literature at school*. 2011. No. 7. P. 26–30. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Робертовна Шумарина, доктор филологических наук, доцент, кафедра филологических дисциплин, факультет филологии, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Marina R. Shumarina, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Philological Disciplines, Faculty of Philology, Balashov institute of Saratov State University

Статья поступила в редакцию 26.04.2021; одобрена после рецензирования 10.05.2021; принята к публикации 13.05.2021.

The article was submitted 26.04.2021; approved after reviewing 10.05.2021; accepted for publication 13.05.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-45-51

«Дева Обида — сестра победы»: мифосемантика персонифицированных имен в поэзии П. Г. Антокольского (к 125-летию со дня рождения)

Игорь Сергеевич Урюпин

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, is.uryupin@mpgu.su,
<https://orcid.org/0000-0001-9080-9505>

Аннотация. В статье исследуется системный для творчества П. Г. Антокольского, одного из выдающихся русских художников слова XX в., прием персонификации нарицательных имен и их образно-философская семантизация при переходе в разряд собственных. Цель — определить характер и содержательно-смысловые параметры персонификации имен, в которых концентрируются процесс и результат миропознания художника. Для реализации поставленной цели используются структурно-семантический, системно-целостный, историко-функциональный методы исследования, элементы мотивного, герменевтического анализа литературных текстов в различных контекстах (мифопоэтическом, историко-культурном, этико-эстетическом). В стихотворениях П. Г. Антокольского отмечается феномен онтологизации понятий микро- и макрокосма, которые становятся самостоятельными поэтическими образами, наделенными антропоморфными чертами. Возникшие в результате художественных обобщений, эти образы (Жизнь, Время, История, Трагедия), аккумулирующие в себе понятия, выраженные зачастую абстрактной лексикой, приобретают человеческие черты и свойства, становятся неотъемлемой частью нарративной структуры текста, входят в более широкие парадигматические и синтагматические отношения в творчестве поэта. Наиболее ярко персонификация имен проявилась в стихотворении П. Г. Антокольского «Дева Обида», в котором выявляется мифосемантика заглавного образа, являющегося лирическим адресатом автора, в тесной связи с историософской позицией художника.

Ключевые слова: П. Г. Антокольский, персонификация, персонифицированные имена, мифосемантика, мифопоэтика, мотив, художественный образ

Для цитирования: Урюпин И. С. «Дева Обида — сестра победы»: мифосемантика персонифицированных имен в поэзии П. Г. Антокольского (к 125-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 45–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-45-51.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"Maiden Offence is Victory's Sister": the mythosemantics of personified names in P. G. Antokolsky's poetry (to the 125th anniversary of the birth)

Igor S. Uryupin

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, is.uryupin@mpgu.su,
<https://orcid.org/0000-0001-9080-9505>

Abstract. The paper explores personification of common nouns and their imaginative-philosophical semantisation in the transition to the class of proper nouns. This stylistic device is systemic for the creative work of P. G. Antokolsky, one of outstanding Russian literary artists. The aim of the study is to identify the nature and contentive-semantic parameters of the personification of names because the poet's process and result of world perception are concentrated in these parameters. The structural-semantic, holistic-systemic, historical-functional methods in conjunction with elements of the motif and hermeneutic analyses of literary texts in a variety of contexts (mythopoetic, historical-cultural, ethico-aesthetic) were employed to achieve this goal. The phenomenon of ontologisation of the concepts micro- and macrocosm is a characteristic feature of P. G. Antokolsky's poetry. These concepts become independent poetic images possessing anthropomorphic qualities. Such images (e. g. Life, Time, History, Tragedy) emerged as a result of the author's artistic generalisations. They accumulated concepts which are not infrequently verbalised with abstract vocabulary. The images acquired human qualities, became a crucial part of the narrative structure and were incorporated in broader

paradigmatic and syntagmatic relations in the poet's literary work. The most striking example of name personification is found in P. G. Antokolsky's poem "Maiden Offence". In this piece, the mythosemantics of the main image (i. e. the author's lyrical addressee) is determined in close connection with the artist's historiosophic stance.

Keywords: P. G. Antokolsky, personification, personified names, mythosemantics, mythopoetics, motif, artistic image

For citation: Uryupin I. S. "Maiden Offence is Victory's Sister": the mythosemantics of personified names in P. G. Antokolsky's poetry (to the 125th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 45–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-45-51 (In Russ.).

Введение. В историю русской литературы П. Г. Антокольский (1896–1978), ныне почти забытый поэт, вписал яркую страницу, запечатлевшую глубочайший опыт самосознания русской интеллигенции, пережившей эстетический экстаз Серебряного века, драматические коллизии революционной романтики, личную и всенародную трагедию Великой Отечественной войны и долгий путь восстановления/возвращения настоящей жизни, которая, вопреки всем испытаниям и невзгодам, «заморозкам» и «оттепелям», не перестает быть вечно молодой и прекрасной. Стремление отразить в своих произведениях всё многообразие бытия, проникнуть в суть вещей и явлений определило вектор идейно-философских исканий поэта и их особое образное воплощение.

Исследователи (Л. И. Левин, А. Г. Беланюк, В. В. Полонский и др.) обратили внимание на абсолютизацию в творчестве П. Г. Антокольского нравственных императивов, на которые сам поэт делал смысловые акценты, прибегая к приему художественного обобщения. Жизнь, Смерть, Добро, Зло, Вечность, Трагедия, История в поэзии П. Г. Антокольского становятся не только онтологическими категориями и формами авторской рефлексии, но концентрируют в себе процесс и результат мировосприятия, «приобретают сверхзначимость и раскрываются как потенциально бесконечные и вневременные» [Козубенко 2015: 276].

Так, в художественной партитуре стихотворений П. Г. Антокольского значительное место занимают образы, восходящие к философским понятиям, и даже более того, сами философские понятия, выраженные абстрактной лексикой, персонифицируясь, получают образный статус. Будучи именами нарицательными, слова, аккумулирующие идею произведения, образующие его

смысловую матрицу, в поэзии П. Г. Антокольского переходят в разряд собственных, поскольку «поименованный таким способом объект становится эталоном для объектов того же рода» [Воскресенская 2017: 59]. «Генетическая “нарицательность”», генерируя «переносные значения», лишь усиливает «экспрессивные коннотации» новых собственных имен [Книжникова 2009: 242]. Возникающий в сознании художника образ, вбирая всю полноту его фактического содержания, перестает быть отвлеченным, «оживает» — персонифицируется.

Прием олицетворения, нередко использовавшийся П. Г. Антокольским, продолжавшим народно-поэтическую традицию наделяния природных стихий и предметов видимого и невидимого мира душой и всеми атрибутами одушевленности, проявляет новое качество, «когда оживленные явления приобретают признаки человеческого поведения и, по сути, уподобляются литературным персонажам»¹. О. А. Черепанова, исследуя заговоры и заклинания, бытовавшие в народе на протяжении столетий, обратила внимание на архаическую неразделенность объектов и субъектов, вещей и людей, их одушевленность, что нашло отражение в языке, породив феномен прозопои [Черепанова 1979: 4–12]. В стихотворении П. Г. Антокольского «Свиристый рай» (1958) этот прием получил художественное развитие: персонажем в нем становится Жизнь, антропоморфный образ которой актуализируется поэтом:

О, как ты радуешься, Жизнь,
Ненасытимому цветению!²

¹ Иванюк Б. П. Поэтическая речь: словарь терминов. М.: Флинта; Наука, 2007. С. 163.

² Здесь и далее произведения П. Г. Антокольского цит. по: Антокольский П. Г. Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, 1982. 784 с.

Прием олицетворения, «перенесение свойств человека на неодушевленные предметы», по замечанию И. И. Постниковой, в русской литературе и фольклоре чаще всего используется по отношению к объектам природы, которые становятся «почти полноправными персонажами произведения, со своим характером и настроением» [Постникова 1974: 68]. Однако В. А. Жуковский одним из первых русских поэтов стал олицетворять отвлеченные понятия, переводя их из нарицательных в собственные, среди них самое частотное и значимое в его творчестве — Жизнь: *Младая Жизнь в слезах простерта пред тобою* [Жуковский 1982: 89]. Эту традицию продолжил в XX в. П. Г. Антокольский.

Анализ. Именно Жизнь в его стихотворении зовет *всех первых встречных-поперечных, / Всех подопечных, всех увечных в свирепый рай* человеческих возможностей, щедро расточая надежду *через край*, являя образец стойкости и твердости нравственных законов:

Ты отдаешься, не сдаваясь, —
Ты, Ненаглядная, ты, Жизнь!

Эти строки во многом перекликаются с признанием М. А. Волошина из стихотворения «Неопалимая Купина» (1919): *Мы погибам, не умирая, / Дух обнажая до дна. / Дивное диво — горит, не сгорая, / Неопалимая Купина!* [Волошин 2000: 294]. Сам образ Неопалимой Купины, восходящий к ветхозаветной Книге Исход (пророку Моисею на горе Хорив явился «Ангел Господень в пламени огня из среды тернового куста. И увидел он, что терновый куст горит огнем, но куст не сгорает» [Исх.: 3, 2]), в художественном сознании поэта является символом, аккумулирующим множество смыслов, в том числе и идею Жизни, прекрасной и неистребимой.

Персонификации в стихотворении П. Г. Антокольского подверглось не только существительное *жизнь*, но и прилагательное *ненаглядная*, что далеко не случайно: образ *Ненаглядной Жизни* вызывает ассоциацию с образом *Ненаглядной Красоты* из русской народной сказки, входящей в собрание А. Н. Афанасьева (и в стихотворении П. Г. Антокольского, и в сборнике А. Н. Афанасьева оба слова, составляющие

имя героини, пишутся с прописной буквы как нерасторжимые части одного целого). «Ненаглядная Красота, трех мамок дочка, трех бабок внучка, девяти братьев сестра», живущая «в золотом царстве, по концу света белого, где солнышко восходит»³, повелевает природными стихиями, которым послужит Иван-царевич, прежде чем обвенчается с ней. В стихотворении П. Г. Антокольского Ненаглядная Жизнь представлена возникшей, управляющей теми же самыми стихиями, что и в русской народной сказке:

В твоей упряжке четверной
Земля, Огонь, Вода и Воздух
Несутся в молниях и звездах,
Дорогу вытянув струной.

Образ несущейся вперед Жизни в творчестве П. Г. Антокольского коррелирует с образом Времени, наделенным теми же атрибутами автомедонта из античных мифов, что направляет свою колесницу на суше или корабль на море, определяя путь существования человека (*Время в ус не дует, мчит*). Предваряя стихотворения 1969–1971 гг. эпиграфом из А. С. Пушкина *Ямицк лихой, седое Время, / Везет, не слезет с облучка*, П. Г. Антокольский, намеренно исправляя пушкинский текст, строчную букву заменяя прописной, персонифицируя тем самым образ Времени, четко обозначает свое отношение и отношение художника вообще ко времени как путешественнику по жизни, который везет/ведет каждого человека *по своей дороге*. В стихотворении «Время говорит» (1963) лирический герой признается: *Это Я, твой Кормчий и Кормило, / Сквозь тебя стремило утлый челн!* В ситуации саморефлексии грань между реальностью и ирреальностью намеренно стирается поэтом (*Сказка или правда, все равно*), приоткрывается сущность бытия, и само Время, безначальное и бесконечное, определяет судьбы мира:

Это Я в грядущее гряду,
И оно становится прошедшим.
Это Я само себя пряду.
Кто Я? Пряха, Прялка или Пряха.

³ Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. Т. 1. М.: ГИХЛ, 1957. С. 362–363.

П. Г. Антокольский, рисуя образ Времени, отразил наиболее архаичное представление о нем, существовавшее, по замечанию А. Ф. Лосева, в доолимпийской мифологии, когда нить жизни создавала только одна Мойра — «темная невидимая сила», не имевшая «отчетливого антропоморфного облика»⁴, но соприродная космическим стихиям (впоследствии мойры будут представляться как «дочери ночи»). Вселенский вихрь, мчащийся во мраке, — ипостась Времени. В стихотворении «Старик говорит» (1962) лирический герой, уже проживший жизнь, устремляясь в «звездную высь», обращается к «Летящему Времени», умоляет его:

Только не улетай,
Мое Время! Останься!
Мое быстрое, срочное,
Остановись!

Призыв *Остановись!*, обращенный ко Времени, в стихотворении П. Г. Антокольского, безусловно, восходит к поэме И. В. Гете «Фауст» (в пер. А. Л. Соколовского Фауст, переживая жизненную драму («Удар за ударом»), молит «пришедшее мгновение»: *Остановись! ты так прекрасно!* [Гете 2007: 75]. Б. Л. Пастернак гетевский афоризм ретушировал, заменив глагол *остановись* синонимичным: *Мгновение, повремени!* [Гете 1969: 88], подчеркнув идею бесконечной длительности времени, переход его в вечное настоящее. П. Г. Антокольскому важно было не просто «остановить» движение времени, но сбавить его скорость, удержать в настоящем Жизнь. *Куда же ты мчишь?* — вопрошает поэт в стихотворении «Действующие лица говорят» (1962), а в стихотворении «Юность говорит» (1963), составляющем вместе с предыдущими текстами лирическое единство, входящее в более широкий по своему философскому обобщению цикл «Четвертое измерение», Время названо *нашим диспетчером*, который определяет бытие мира:

Время было, есть и будет.
Было. Есть. И будет.

Тем самым в «четвертом измерении» Время оказывается Вечностью, и оно само выносит вердикт Человеку: *Так будет. ТАК БУДЕТ*. Тема Человека и Времени становится центральной в цикле баллад об испанском художнике «Пикассо» (1962). Предваряя «Балладу времени» эпиграфом из «Беседы с Мариусом де Зайас» (1923), П. Г. Антокольский поэтически развертывает физический и вместе с тем эстетический эффект, замеченный П. Пикассо: «...Они видят его стоящим между двумя противоположно расположенными зеркалами, повторяющими его образ бесчисленное количество раз, причем изображения в одном зеркале выступают как его прошлое, в другом — как его будущее». Такой системой зеркал оказываются «Баллада времени» и «Баллада молнии», в которых поэт запечатлел ослепительно яркую жизнь великого современника, никогда не прерывавшего свой диалог с Временем (*Словно Время так приказало: / «Будь беспечен и бесшабашен, // Никуда не спеши. Всё будет»*), а значит — тонко чувствовавшего дыхание Вечности.

Символом вечной энергии мира в произведении П. Г. Антокольского является вечно молодая Молния, сотрясающая мироздание, будоражающая совесть художника, особенно в грозные мгновения истории XX в.:

Живая Молния, как встарь,
Сказала старику:
«Восстань. Нацелься. Бей. Ударь.
Зажги. Будь начеку».

И, белым турманом влетя
На белый грунт холста,
Резвилась Молния-дитя,
Смеялась неспроста.

По глубокому убеждению П. Г. Антокольского, художник всегда должен быть «начеку», отражая в творчестве судьбы мира, пропуская через свое сердце молнии трагедий, переживаемых человечеством.

Со времен античности искусство эстетически совершенно выражает трагическое мироощущение человека. Отсюда персонификация искусства в цикле баллад о П. Пикассо, в стихотворениях об Эсхиле, входящих в цикл «Сумерки трагедии», аллюзивно связанный с философским циклом стихотворений

⁴ Лосев А. Ф. Мойры // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. Т. 2: К—Я. М.: Российская энциклопедия, 1994. С. 169.

Е. А. Баратынского «Сумерки» (1842): в стихотворении «Последний поэт» наиболее ярко проявился прием прозопои (*Век шествует путем своим железным...* [Баратынский 2000: 250]), художественный потенциал которого в полной мере в XX в. использовал П. Г. Антокольский. Во «Вступлении» (1964) к «Сумеркам трагедии» появляется очеловеченная Трагедия, *простая, как рост, молодая навеки*, напоминающая «Уранию холодную» из стихотворения Е. А. Баратынского:

В кольчуге калечащих молний,
От собственной силы клонясь,
На сцену Трагедия вышла, наполнив
Преданьями путь от себя и до нас.

Преклоняясь перед древними греками, персонифицировавшими искусства и науки в образе муз, поэт XX в., *представленные губя*, / *Забыл про Трагедию и про себя*, и Трагедия сама напомнила о себе историческими катаклизмами и катастрофами. В России, пожалуй, А. С. Пушкин как никто другой остро чувствовал трагическую поступь Истории, и потому П. Г. Антокольский, обращаясь к поэту из своего времени в стихотворении «День рождения шестого июня 1974» (*Здравствуй, Пушкин, издали!*), призывает его быть нравственным судьей современности:

Так, полон вешего прозренья,
Пришел в четвертом измеренье
Наш Пушкин в наш двадцатый век!

Жанр кантаты, музыкально-драматического действия с партиями корифея-запевалы и хора-народа, позволил П. Г. Антокольскому представить на равных диалог Пушкина и Истории, выступающей бесстрастным вершителем судеб страны и мира. Поэт же, напротив, своей страстностью и человеческой сердечностью преодолевает равнодушные и бездушные власти Необходимости, воспевая истинную Свободу:

Про него услышит История,
Вся в разводах ржавых чернил,
Чтобы заново и не вторя ей
Он себе ее подчинил.

Подчинить историю — это значит объяснить настоящее через «воздействие событий отдаленного прошлого» [Румянцева

2010: 34], которое никуда не исчезает, но продолжает пребывать в настоящем как факт, как источник и детерминатор его движения и развития, определяя собой будущее. Такое понимание истории, существующей в «четвертом измеренье», преодолевающим пространственно-временную линейность мира, стало основой историософской концепции П. Г. Антокольского, воплощенной в его стихотворениях, осмысливающих героические события настоящего через призму прошлого.

Незадолго до победы русского народа в Великой Отечественной войне П. Г. Антокольский написал стихотворение «Дева Обида» (1945), в нем на современность спроецирована легендарная эпоха, запечатленная в «Слове о полку Игореве», из которого взят эпиграф: *Встала Обида въ силахъ Дажь-божа внука, вступила дъвою на землю Трояню, всплескала лебедиными крыли на синьм море у Дону...* В академическом издании «Слова...» обида не выделяется прописной буквой, а значит, не причисляется к пантеону языческих богов и божеств наряду с Дажь-богом, Дивом и др. Д. С. Лихачев не склонен был мифологизировать образ девы-обида, рассматривая его как метафору, поскольку, по мнению ученого, «обычное выражение того времени — “встала обида” (ср. аналогичные выражения “встало зло”, “встало коварство”» [Лихачев 1950: 279] оказалось поэтически развернуто, олицетворено. Однако литературные переложения «Слова о полку Игореве», выполненные и в XIX, и в XX в., представляли Обиду отдельным персонажем. Например, А. Н. Майков рисовал такую картину: *Обернулась девою Обида, / И ступила на землю Трояню, / Распустила крылья лебедины...* [Слово 1950: 129], Н. А. Заболоцкий представил свое видение этого образа: *Поднялась Обида от курганов / И вступила девой в край Троянов* [Там же: 209].

«Фигура окказионального мифологического персонажа» [Николаева 1997: 162], какой явилась дева Обида в «Слове о полку Игореве», в творчестве П. Г. Антокольского возникает неоднократно: в поэме «Повесть временных лет» (1967), в которой прошлое и настоящее неразрывно переплетаются, в грозные военные годы *юный голос Девы Обиды / Слышен в древних нощах Москвы*,

в стихотворении «Дева Обида» сам мифосuggestивный образ персонифицированной обиды явился воплощением гнева и страданий русского народа, пережившего ужас войны:

О, не смежай опечаленных век!
Встань над руинами взорванных башен.
О, посмотри на обугленный век,
Как он безумен, бездомен и страшен!

П. Г. Антокольский кардинально переосмысляет образ Обиды, представленный в «Слове...» черной злодейкой, надевая его положительные черты. Поэт называет Деву Обиду *надеждой людей* — тех, *что погибли*, — *погибли даром*, призывает ее быть судьей истории: *Где же ты? Встань! Сосчитай убиенных; Где же ты, милая? Ясно пропой.* / *Песнями душу народа наполни.* В художественном сознании автора Дева Обида оказывается, по сути, богиней возмездия, справедливого воздаяния за перенесенные народом *обиды*: *Люди пошли на мученья и беды*, уверенные в том, что их жертвы не напрасны (*Участь высокая не тяжела*), ибо *Дева Обида — сестра Победы*. Замыкающая стихотворение фраза, по своей смысловой емкости и лаконичности напоминающая афоризм, призвана подчеркнуть духовное и вместе с тем кровное единство народа на протяжении всей его многовековой истории: мифическая Дева Обида, «прообраз Беды» [Николаева 1997: 155], оказывается сестрой и предвестницей Победы, которую выстрадал народ в годы войны, разразившейся в XX столетии, и многочисленных войн, бывших причиной или следствием обид, переживаемых Русью-Россией на протяжении тысячелетия. П. Г. Антокольский не случайно персонифицирует Победу, наделяя ее образ ореолом сакральности, как в свое время обожествлял Победу древние греки.

Выводы. Прием персонификации, который использовал в своем творчестве П. Г. Антокольский, позволял не только придавать отвлеченным мыслеобразам (эйдосам) человеческие черты, олицетворяя объекты видимого и невидимого мира, но, по сути, обнаруживать и актуализировать в них глубинное содержание, в котором, по убеждению художника, заключены тайны микро- и макрокосма.

Актуализируя пласт исторических и литературных ассоциаций, П. Г. Антокольский персонифицирует абстрактные, обобщенно-символические понятия, высвобождая заложенный в них индивидуально-авторский и национально-культурный языковой потенциал, реализующийся в художественных образах, которые вербализуются нарицательными именами, приобретающими статус собственных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баратынский Е. А.* Полное собрание стихотворений. СПб.: Акад. проект, 2000. 528 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание Московской патриархии, 1989. 1372 с.
3. *Волошин М. А.* Собр. соч.: в 13 т. Т. 1: Стихотворения и поэмы 1899–1926. М.: Эллис Лак, 2000. 608 с.
4. *Воскресенская С. Ю.* От имени нарицательного к имени собственному (роль персонификации в процессе имятворчества) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 4. С. 57–61.
5. *Гете И. В.* Фауст. М.: Художественная литература, 1969. 510 с.
6. *Гете И. В.* Фауст. Трагедия. М.: Мартин, 2007. 416 с.
7. *Жуковский В. А.* Избранные сочинения. М.: Художественная литература, 1982. 431 с.
8. *Лихачев Д. С.* «Слово о полку Игореве». Историко-литературный очерк // Слово о полку Игореве. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1950. С. 229–290.
9. *Книжников З. О.* О семантике имени собственного // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 2. С. 237–243.
10. *Козубенко И. И.* Мифологическое имя в русской лексике // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 6: Язык. Сознание. Культура. СПб., 2015. С. 276–281.
11. *Николаева Т. М.* «Слово о полку Игореве». Поэтика и лингвистика текста; «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты. М.: Индрик, 1997. 336 с.
12. *Постникова И. И.* Олицетворение // Русская речь. 1974. № 4. С. 68–70.
13. *Румянцева М. Ф.* Линейная/нелинейная темпоральность в истории // Образы времени и исторические представления:

Россия — Восток — Запад. М.: Кругъ, 2010. С. 25–47.

14. Слово о полку Игореве. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1950. 484 с.

15. Черепанова О. А. Явление прозопеи и языковые средства его реализации в заговорах и заклинаниях // Язык жанров русского фольклора: межвуз. науч. сб. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1979. С. 4–12.

REFERENCES

1. Baratynsky E. A. Complete collection of poems. Saint-Petersburg: Academic project, 2000. 528 p. (In Russ.).

2. Bible. Books of the holy scriptures of the old and new testaments. Moscow: Publication of the Moscow Patriarchate, 1989. 1372 p. (In Russ.).

3. Voloshin M. A. Collected works: in 13 vol. Vol. 1: Poems and poems 1899–1926. Moscow: Ellis Luck, 2000. 608 p. (In Russ.).

4. Voskresenskaya S. Y. From a common name to a proper name (the role of personification in the naming process). *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Filologiya" = Bulletin of Tver State University. Series: "Philology"*. 2017. No. 4. P. 57–61. (In Russ.).

5. Goethe I. V. Faust. Moscow: Fiction, 1969. 510 p. (In Russ.).

6. Goethe I. V. Faust. Tragedy. Moscow: Martin, 2007. 416 p. (In Russ.).

7. Zhukovsky V. A. Selected Works. Moscow: Fiction, 1982. 431 p. (In Russ.).

8. Knizhnikova Z. O. On the semantics of a proper name. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki" = Bulletin of the Tula State University. Series: Humanities*. 2009. Iss. 2. P. 237–243. (In Russ.).

9. Kozubenko I. I. Mythological name in Russian vocabulary. *Russkii yazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul'tury: materialy XIII Kongressa MAPRYAL: v 15 t. T. 6: Yazyk. Soznanie. Kul'tura = Russian language and literature in the space of world culture: materials of the XIII IATRLL Congress: in 15 vol. Vol. 6: Language. Consciousness. Culture*. Saint-Petersburg, 2015. P. 276–281. (In Russ.).

10. Likhachev D. S. The word about Igor's regiment. Historical and literary sketch. *Slovo o polku Igoreve = Word about Igor's regiment*. Moscow; Leningrad: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1950. P. 229–290. (In Russ.).

11. Nikolaeva T. M. "The Word about Igor's Regiment". Poetics and Linguistics of the Text; "The Word about Igor's Regiment" and Pushkin's texts. Moscow: Indrik, 1997. 336 p. (In Russ.).

12. Postnikova I. I. Incarnation. *Russkaya rech' = Russian speech*. 1974. No. 4. P. 68–70. (In Russ.).

13. Rumyantseva M. F. Linear / nonlinear temporality in history. *Obrazy vremeni i istoricheskie predstavleniya: Rossiya – Vostok – Zapad = Images of time and historical representations: Russia – East – West*. Moscow: Circle, 2010. P. 25–47. (In Russ.).

14. A word about Igor's regiment. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1950. 484 p. (In Russ.).

15. Cherepanova O. A. Phenomenon of prosopeia and linguistic means of its implementation in conspiracies and spells. *Yazyk zhanrov russkogo fol'klora: mezhvuzovskii nauchnyi sbornik = Language of genres of Russian folklore: interuniversity scientific collection*. Petrozavodsk: Publishing House PetrSU, 1979. P. 4–12. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Игорь Сергеевич Урюпин, доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX–XXI веков, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

Igor S. Uryupin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Literature of XX–XXI Centuries, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию 16.02.2021; одобрена после рецензирования 03.03.2021; принята к публикации 09.03.2021.

The article was submitted 16.02.2021; approved after reviewing 03.03.2021; accepted for publication 09.03.2021.



Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: глобализация, постнеклассическая парадигма и цифровизация

Вера Анатольевна Пищальникова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия, pishchalnikova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0992-0466>

Аннотация. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского утверждает глубинное единство психологических и социальных параметров формирования человека. Она объясняет как внутренние факторы, обуславливающие эволюцию сознания, так и социальные тенденции развития общества. Автор статьи демонстрирует роль теории Л. С. Выготского в интерпретации изменений в сознании современного человека, осуществляющихся под воздействием новых культурных орудий формирования знания, которые создаются в цифровом информационном пространстве. Автор акцентирует следующие положения Л. С. Выготского: знак функционально аналогичен орудью; культура специально создает предметы для реализации коммуникативно-сигнификативной функции; употребление знаков приводит к образованию в мозгу ассоциативных связей принципиально нового типа, которые создают новый механизм регуляции поведения человека; социальная детерминация человека осуществляется с помощью знаков; формирование и функционирование мышления зависят от средств мышления и от социально-культурного опыта индивида; становление внутренней речи осуществляется под влиянием «социализированной речи»; отмечена определяющая роль исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики; в связи с использованием знаков характер развития человека с биологического изменился на общественно-исторический, а потому развитие человечества существенно зависит от используемых им знаков. Современные цифровые технологии активно продуцируют знаки, по сути противоположные вербальным. Их образование поддерживается процессами глобализации и ценностями постнеклассического мировоззрения. Глобализация создает стандартизованную и максимально регламентированную действительность, способствуя закреплению редупликации как социально одобряемого способа использования знания, требует пересмотра традиционных гуманистических ценностей и традиций. Постнеклассическое мышление, акцентируя у индивида чувство ненадежности и неуверенности, практически заставляет его действовать в рамках стандартных поведенческих и ментальных моделей.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, общественно-историческое развитие, средство мышления, цифровое коммуникативное пространство, процесс образования понятий, продуктивная деятельность, функциональная неграмотность, ценностные ориентации, речь, механизмы памяти

Для цитирования: Пищальникова В. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: глобализация, постнеклассическая парадигма и цифровизация // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 52–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-52-60.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

L. S. Vygotsky's cultural-historical theory: globalisation, post-non-classical paradigm and digitalisation

Vera A. Pishchalnikova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, pishchalnikova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0992-0466>

Abstract. L. S. Vygotsky's cultural-historical theory postulates the underlying unity of psychological and social factors contributing to the formation of man. It explains both internal factors determining the evolution of consciousness and social trends in social development. The paper highlights the role of L. S. Vygotsky's theory in the interpretation of the changes in the modern human consciousness. These changes are caused by new culture tools of knowledge building currently created in the information space. The author emphasises the following ideas proposed by L. S. Vygotsky: 1) signs are functionally analogous to tools; 2) culture intentionally creates objects to realise its communicative-significative function; 3) sign utilization leads to the formation of fundamentally new associative bonds in the brain. Such bonds create a novel regulatory mechanism of human behaviour; 4) social determination of man is achieved with the help of signs; 5) the formation and functioning of mind depend on the means of thought and individual sociocultural experience; 6) 'socialised speech' influences the evolution of inner speech as a specific type of thinking-in-words and the logic of thinking; 7) the historical evolution of human culture plays the key role in the formation and functioning of individual psyches; 8) due to sign usage the nature of human evolution changed from biological to sociohistorical; consequently, mankind's evolution significantly depends on the signs used by individuals. Modern digital technologies actively generate signs whose nature is contrary to verbal ones. The process of globalisation and the values of the post-non-classical mindset sustain generation of such signs. Globalisation creates a standardised and maximally regimented reality, which contributes to the reinforcement of reduplication as the socially approved way of knowledge use. What is more, globalisation requires revision of the traditional humanistic values and customs. Post-non-classical thinking enhances individuals' feelings of insecurity and uncertainty, thus nearly making them act within the framework of conventional behavioural and mental models.

Keywords: L. S. Vygotsky, sociohistorical evolution, means of thinking, digital communication space, the process of concept formation, productive activity, functional illiteracy, value orientations, speech, mechanisms of memory

For citation: Pishchalnikova V. A. L. S. Vygotsky's cultural-historical theory: globalisation, post-non-classical paradigm and digitalization. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 52–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-52-60. (In Russ.).

Введение. Говоря о вкладе Л. С. Выготского в науку, Л. Ф. Обухова горько заметила, что смерть избавила ученого от репрессий [Обухова 1996, Электронный ресурс], однако сочинения его на долгие годы были запрещены, а если учесть, что многие из них при жизни не были опубликованы, то забвение казалось неминуемым... Сейчас, когда труды Л. С. Выготского изданы на многих языках, а психологи говорят о его культурно-исторической теории как одной из самых фундаментальных, такие запреты представляются невозможными и, к счастью, бессмысленными. Особенно бессмысленными, поскольку противостоял им смертельно больной человек, проживший совсем недолгую жизнь, но жизнь гения, создавшего принципиально новое научное психологическое мировоззрение, которое и сейчас является прогрессивным и перспективным, определившим развитие психологии начиная с 90-х гг. XX в. и позволившим радикально пересмотреть соотношение социального и психического.

Более того, это новое мировоззрение позволяет исследовать психологические научные объекты междисциплинарными методами, которые современная философия выдвигает на первое место в познании,

так как именно они способны представить нам реальную сложность мира.

Взгляды Л. С. Выготского о развитии психических функций позволяют не только объяснить закономерности и «внутренние факторы» эволюции сознания, но обосновать и социальные тенденции развития общества: исследователь предлагал искать объяснение психических процессов в отношениях человека и среды, опосредованных различными орудиями, в том числе языком. Вопреки известному утверждению о том, что нет пророка в своем отечестве, мы попытаемся показать актуальную роль трудов Л. С. Выготского и их фундаментальный характер в осмыслении изменений в сознании современного человека, происходящих под влиянием новых орудий приобретения знания, которые создаются в цифровом коммуникативном пространстве, так как «изолированное изучение практического интеллекта и символической деятельности абсолютно неверно» [Выготский 2005: 18].

Обсуждение. И. Т. Касавин отмечал, что роль культуры и культурных орудий в развитии психики понимали многие ученые, но «именно Выготский сумел придать исключительное значение развитию *операций со*

знаками. Особый мир — мир знаков — вот материал, которым, по Выготскому, оперирует мышление» [Касавин 2009: 155] (курсив наш. — В. П.). Знак функционально аналогичен орудию, поэтому главным в культуре становится производство предметов, специально создаваемых для реализации коммуникативно-сигнификативной функции. В свою очередь, знаки, замещающие в мышлении материальные предметы и орудия, способствуют образованию в мозгу ассоциативных связей принципиально нового типа — таким образом возникает «новый регулятивный принцип поведения, новые представления об определяемости реакций человека» [Выготский 2005: 42] (курсив наш. — В. П.): социальная детерминация человека осуществляется с помощью знаков. Но если, как правило, говоря о сущности культурно-исторической теории, исследователи подчеркивают *орудийную* роль знаков в социализации индивида, мы хотим сосредоточиться на важности специфики *самого орудия и способов его внедрения в сознание*, актуализируя положение Л. С. Выготского о том, что «основной, несомненный и решающий факт — зависимость развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка» [Выготский 1996: 115].

Сейчас не только психологи, но и социологи, историки, учителя вполне соглашались с Л. С. Выготским в том, что развитие внутренней речи как особого типа речевого мышления и логики мышления осуществляется под влиянием «социализированной речи» [Там же]; «Мышление ребенка... развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления» [Там же]. Для Л. С. Выготского это означает, что «изменился и самый тип развития — с биологического на общественно-исторический» [Там же: 116] (курсив наш. — В. П.), **когда культура начинает направлять и опережать биологическую эволюцию человека**. Признание этого и составляет основу методологической революции Л. С. Выготского: «...в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от исторического развития человеческого общества» [Там же].

Вот почему одним из основных вопросов своей концепции Л. С. Выготский считает исследование *развития понятий*, отмечая,

что «при определении *готовых* понятий мы очень часто имеем дело не столько с мышлением ребенка, сколько с *репродукцией готовых знаний*, готовых воспринятых *определений*» [Там же: 117] (курсив наш. — В. П.). Но важно не использовать *готовое* понятие, а научиться *образовывать новое*, опираясь на соотношение «материала, на основе которого вырабатывается понятие, и слова, с помощью которого оно возникает» [Там же: 118], т. е. сделать процесс «осмысливания бессмысленного слова» основной и частотной ментальной операцией, поскольку любое понятие функционально; оно «не живет изолированной жизнью и не представляет собой застывшего, неподвижного образования» [Там же: 119]. Поэтому индивид должен обладать способностью образовывать понятие в определенных функциональных условиях в связи с определенной задачей деятельности, в том числе в процессе вербальной коммуникации. Выработка такой сложной операции возможна только при постоянном включении ребенка в поисковую деятельность, и процесс образования понятий — это всегда продуктивная, а не репродуктивная деятельность: простого установления ассоциативной связи между словом и предметом недостаточно для возникновения понятия; «само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводит к образованию понятий» [Там же: 121], к созданию мышления, способного активно анализировать действительность. (Вспомним еще раз одну из главных идей семиотической теории Ф. де Соссюра: знак связывает не вещь и ее название, а понятие и акустический образ.) Знак как социально-индивидуальное орудие познания и мышления только тогда выполняет свою сигнификативно-коммуникативную функцию, когда с его помощью человек способен анализировать мир и синтезировать знание. Это возможно лишь в случае, если знак является не этикеткой, указывающей на определенный предмет, а соотношением понятия как совокупности существенных признаков реалии и слова как устойчивой формы ее обозначения. В реальных познавательных и коммуникативных процессах может актуализироваться любая часть понятия, что и обуславливает принципиальное развитие и понятия, и значения слова.

Эти простые истины хорошо бы знать тем, кто вводил в нашу школу ЕГЭ и продолжает поддерживать такую форму контроля и подчинять ей процесс образования: *выбор* правильного варианта ответа как мыслительная операция не имеет ничего общего с построением осмысленной речи, которая демонстрирует способы владения знанием. Выбор ориентирован как раз на механическое запоминание *готовых* знаний и никак не проверяет степень владения этим знанием. По сути, такая форма контроля направлена на формирование функционально неграмотного человека. И это обязан знать любой человек, отвечающий за воспитание ребенка, в первую очередь родители, а там уж выбор за ними... По мнению некоторых исследователей, «проблема функциональной неграмотности представляет собой совершенно новый тип цивилизационного риска», который в нашей стране углубляется «полным сломом системы классического образования <...> направленного сегодня не на развитие когнитивных способностей, а на выработку компетенций» [Бубнова 2019: 24–25].

Мы уже исследовали некоторые нейрофизиологические причины функциональной неграмотности как следствия существования специфического знакообразования в цифровом коммуникативном пространстве, в котором используются и активно распространяются разноприродные знаки, *редуплицирующие клишированную информацию и разрушающие эволюционно сформированный механизм порождения естественного семиозиса*, основанного на вербальном знаке (см., например: [Пищальникова 2018], [Пищальникова 2019] и др.).

Нейрофизиологические изменения, закрепляющие признаки нового семиозиса, при котором варьируется форма знака, но содержание остается неизменным, осуществляют сейчас быстрее вследствие все более и более усиливающегося влияния цифровых информационных технологий. Это, с одной стороны, подтверждает мысль Л. С. Выготского о принципиальном изменении типа развития с «биологического на общественно-исторический», с другой — заставляет внимательнее относиться к самому знаку, без которого это общественно-историческое развитие не осуществляется. Поэтому, в полном соответствии

с концепцией Л. С. Выготского, необходимо исследовать социально-культурные факторы, в том числе цифровое информационное пространство, порождающее в огромном количестве знаки, противоположные вербальным и проявляющие тенденцию к доминированию в определенных сферах информационного пространства (мемы, реклама без слов, различные формы «подарков» и пр.). При этом важно помнить: «Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей» [Выготский 1960: 197]. Отсюда следует, что если культура одобряет распространение знаков определенного типа, они постепенно встраиваются во внутренние психические процессы и станут определять познавательные и иные мыслительные процессы.

Скорость психических процессов увеличивается за счет воздействия специфического ряда обстоятельств. Цифровое информационное пространство активно создает «нового» человека, обнаруживающего новые ценностные ориентации. Они направлены на отрицание любых требований социума к личности, любого психологического напряжения индивида, вплоть до отказа от личностной непосредственной коммуникации, которая, как известно, требует самых больших энергетических затрат по сравнению с другими типами деятельности человека. Необременительная интернет-коммуникация, безличностная, безымянная, не предполагающая обязательного соблюдения морально-этических норм и тем более норм языка, часто бессмысленная и направленная лишь на выплеск агрессии говорящего, — словом, не требующая от индивида никакой личной и социальной ответственности, становится все более распространенной.

Философы и социологи отмечают, что глобализация, «усредняющая» формы познания действительности и принципы бытия, одновременно направлена не столько на создание универсальных ценностей, сколько на противостояние наций и социальных групп. При этом активно формируется общее ощущение дисгармонии с миром, реализующееся в разных формах:

от отказа от личностной коммуникации и ухода в виртуальное общение до усиления немотивированной агрессии людей. Решение проблем одних народов за счет ресурсов других как одна из определяющих тенденций глобализации порождает усиление эгоцентризма и связанных с ним ценностных ориентаций на усвоение/отрицание этнических констант — принципов и идеалов бытия, различных социальных норм. Этот процесс активен еще и потому, что в условиях глобализации происходит деформация представлений об этничности, эклектическое смешение культур, быстро утрачиваются связи с национальными традициями, что приводит к формированию новых ценностей транснациональной культуры. (Роль цифрового информационного пространства в этом процессе — особый вопрос, который исследуется в разных аспектах.) Высказываются радикальные суждения о том, что картина мира современного человека формируется на основе личного опыта только на 10–15 % — все остальные знания, в том числе мировоззренческие, черпаются в виртуальном информационном пространстве.

В. С. Степин, отвечая на вопрос о системе ценностей, формирующихся в условиях глобализации, связывает их с технологической цивилизацией, в развитии которой «решающую роль играет постоянный поиск и применение новых технологий, причем не только производственных технологий, обеспечивающих экономический рост, но и технологий социального управления и социальных коммуникаций» [Степин 2009, Электронный ресурс]. Одновременно актуализируется ценностно значимое и социально одобряемое представление о человеке как активном деятеле, преобразующем и подчиняющем природу как ресурс и противостоящем социуму; утверждается идеал свободного и равного в правах со всеми другими человека. В. С. Степин считает, что «технологичный тип развития в значительно большей степени, чем традиционалистский, унифицирует общественную жизнь» [Там же], с одной стороны, обеспечивая новое качество жизни и внедряя соответствующие ему этические и социально-политические идеи, с другой — приводя к экологическому и антропологическому кризису,

благоприятный выход из которого невозможен без «изменения целей человеческой деятельности и ее этических регулятивов». Однако философ говорит и о возможности «менее благоприятных и просто катастрофических» путей развития общества, когда «процессы глобализации будут протекать не как равноправный диалог культур, а как активное одностороннее воздействие современных западных ценностей и идеалов потребительского общества на другие культуры» [Там же], что повлечет за собой усиление кризиса.

Р. Адольфи рассматривает глобализацию как некий гиперсубъект общественно-исторического процесса, как «агент без лица», который создает новую действительность — *стандартизованную и максимально регламентированную*. (Это еще более способствует нейрофизиологическому закреплению редупликации как способа получения знания и пользования им.) Глобализация как метафизическое историческое мышление приводит к пересмотру традиционных гуманистических ценностей и традиций, к пересмотру таких понятий, как «культура» и «идентичность» и даже отречению от них на основе противопоставления «эффективно — неэффективно», «успешно — неуспешно», а не «хорошо — плохо»: «В связи с глобализацией под вопросом оказывается все наше прошлое мышление и осмысленность общества, морали и политики, а также модели и идеальные представления, с помощью которых мы понятийно схватывали до этого “действия”, общественные “институты” и рациональные “нормы”» [Адольфи 2010: 53].

Радикальная деструктуризация картины мира не может не привести к негативным последствиям как для индивида, так и для социума: «Относительно единые структуры, в которых мы когда-то ориентировались, и то, на чем в основном базировались нормативно интегрированные связи, вдруг оказываются все более спорными» [Там же]. Р. Адольфи призывает «не поддаваться идее, кажущейся реальной действительностью... и не выбрасывать за борт испытанные социально-научные понятия: политическая власть, общество, гражданское общество, экономика, картина мира, ценностные и идейные убеждения» [Там же: 52]; избегать обобщения в историческом отношении; исследовать конкретные

глобальные изменения, «и в особенности те изменения, которые заново и в обостренной форме поднимают вопрос о ценностях и нормах (новое сознание времени)» [Там же: 53]. Философ считает глобализацию как метафизическое историческое мышление потенциальной угрозой «естественному» человеческому мышлению, вслед за теоретиками постмодернизма полагая, что «новая огромная реальность пересилит критическую рефлексию, реальность, которая сама при этом становится действующим и требующим субъектом. Это грозит такой ситуацией, в которой истоки (реальные причинно-следственные связи) и отблеск мысли будут заменены местами, а стороны перепутаны» [Там же: 54].

Новое мышление порождает чувство ненадежности, неуверенности, которое приводит к поискам неких стабильных опор в жизни и, в частности, к распространенным и одобряемым способам деятельности (к той же редупликации, например: к повторению кем-то полученного и одобренного знания без мук встраивания его в собственную ассоциативно-вербальную систему).

Одновременно снижается личная ответственность за свою деятельность; отсутствие ответственности и напряжения характеризует познавательную деятельность субъекта, который все чаще получает сведения с помощью поисковой системы компьютера, которая, увы, не только не способна сформировать у индивида необходимые *способы обработки информации*, но и препятствует такому формированию, поскольку даже определенные этапы порождения речи в работе с поисковой системой не являются обязательными (см. об этом: [Степыкин 2020: 160]). Отсюда прямой путь к функциональной неграмотности, подкрепляемый развитием транзактивной памяти. И дело даже не в том, что часть информации хранится вне человеческой памяти, а в том, что изменяется принцип ее устройства: «в мозге вся память записана в той же самой структуре межнейронных синаптических связей, которая одновременно является и грандиозным вычислительным устройством»; «мы помним... теми же самыми нервными клетками» [Марков 2013: 88], которые одновременно и на базе памяти осуществляют другие ментальные операции. Иначе говоря,

память — одна из когнитивных функций мышления, без которой невозможно полноценное осуществление и других функций. Сознательно (!) сокращая объем своей памяти, человек постепенно, но неуклонно сужает качество и количество сигналов, которые мозг может обработать.

Возможно, мы относились бы к дарам эволюции, одним из которых является память, с большим пиететом и осторожностью, если хотя бы приблизительно представляли ее нейрофизиологическую основу и последствия грубого вмешательства в работу мозга. Эрик Кандель, американский нейробиолог, лауреат Нобелевской премии 2000 г., вместе со своими коллегами Полом Грингардом и Арвидом Карлссоном показал, что основным в механизме памяти является изменение работы синапса как места связи, контакта между нервными клетками, через которое осуществляется их взаимодействие («передача сигнала»). Иначе говоря, качество памяти определяется не локализацией, «местом хранения» ее в синапсе, а характером, *степенью проводимости* этого синапса. Что влияет на улучшение качества работы синапса и, следовательно, памяти? Экспериментально установлено, что память не определяется самовозбуждением замкнутых нейронных цепей — только обучение приводит к усилению связи между нейронами и способствует улучшению памяти: «...взаимодействие опыта с генетическими процессами и механизмами развития определяет структуру психической деятельности»; «набор синаптических связей между двумя нейронами может видоизменяться двумя противоположными способами (усиливаться или ослабляться) под действием разных форм обучения. При этом привыкание ослабляет синапсы, а сенсibilизация и классический условный рефлекс их усиливают»; «число синапсов в нервной системе непостоянно — оно изменяется в ходе обучения» [Кандель 2012, Электронный ресурс]. Память «распределяется» по всей нейронной цепи, ответственной за определенную связь, а не локализуется в какой-то ее точке. Как образно сказал нейробиолог А. Марков, «память — это проторенные дороги в нейронных сетях. Это пути, по которым нервные импульсы проходят легче благодаря повышенной синаптической проводимости» [Марков 2013: 91].

Изменение силы, а следовательно, функций синапсов непосредственно связано с характером кратковременной памяти: чем выше чувствительность синапсов, тем лучше эта память. Чувствительные (= находящиеся в процессе постоянной работы, *обучения*) нейроны «отрачивают новые окончания, приобретают новые связи, усиливают старые», но «если многократно вызывать у нервной системы привыкание, то нейроны, наоборот, втягивают имеющиеся окончания, а их связи становятся неактивными» [Кандель 2012, Электронный ресурс], что и было доказано в экспериментах, которые подтвердили «постоянные изменения соматосенсорной коры головного мозга в результате обучения сначала у обезьян, а затем и у человека» [Там же]. Значит, качество долговременной памяти зависит от анатомических изменений, которые возникают только в процессе обучения. Таким образом, лишая себя огромного количества связей, встроенных в ассоциативно-вербальные сети, всеми силами облегчая свою память с помощью компьютерных устройств, мы сами ухудшаем и разрушаем ее. Отказ от работы с большими, ассоциативно развернутыми текстами, неумение вычленивать в них главное — это следствие сознательного отказа развивать, по сути, различные связи между нейронами как необходимый базис для памяти, способной обеспечивать не только бытийное существование индивида. Как показал тот же Э. Кандель, достаточно и трех нейронов для возникновения памяти, но памяти моллюска...

Следствие транзактивной памяти наблюдаем и в том, что, по нашим наблюдениям, треть студентов не понимает перефразированных вопросов и способна актуализировать только клишированные ответы на клишированные вопросы. Если задать сразу несколько вопросов, та же треть не воспроизведет второй вопрос после ответа на первый. Наконец, «дистант» выявил и отсутствие мотивации к работе над своей памятью у значительной части студентов, предпочитающих без напряжения памяти пользоваться «техническими возможностями» в ответах как на занятиях, так и на экзаменах. Похоже, что компьютеру передается не только функция памяти, но и функция мышления, однако «можно ли мыслить, не пользуясь собственным умом?» [Мамардашвили, Электронный ресурс].

Но самое тревожное — это все-таки феномен, который обычно называют «плохой речью», разумея под этим невозможность сформулировать мысль, правильно поставить вопрос или ответить на поставленный вопрос, запомнить формулировку заданного вопроса, неспособность охарактеризовать изложенную в тексте позицию или сопоставить ее с другими и т. д. «Плохая речь» с очевидностью демонстрирует несформированность необходимых логических операций, неспособность значительной части молодых людей к поисковой деятельности, поскольку «главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятий и процессом целесообразной деятельности вообще является проблема *средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция*, совершается та или иная целесообразная деятельность» [Выготский 1996: 124] (курсив наш. — В. П.). Л. С. Выготский настойчиво подчеркивает, что «все высшие психические функции объединяет тот общий признак, что они являются опосредованными процессами, т. е. ...они включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами» [Там же].

Выводы. Знак становится средством овладения социально одобряемыми формами поведения и интересубъектным знанием: «...человек рождается в среде, которая уже самоорганизована и подчинена некоторым параметрам порядка» [Хакен 2001: 298], и они репрезентированы знаками. Поэтому «когнитивная карта» индивида детерминирована не только внутренними, но и внешними факторами: индивид создает свою «когнитивную карту» в процессе коммуникации только в результате взаимодействия компонентов среды с его внутренними свойствами психики, и это позволяет считать, что «внешняя среда», «внешняя когнитивная память» имеют большее значение, «чем это традиционно признается в когнитивных науках» [Хакен, Португали 2004: 134]. Когнитивная система человека, по Л. С. Выготскому, — это процесс постоянного взаимодействия психики и среды, и вне этого процесса человек не существует. Среда, таким образом,

не является чем-то внешним по отношению к «внутреннему миру» индивида — она самым решительным образом управляет психическими процессами, встраиваясь в них, становясь их неотъемлемым элементом.

Постнеклассическая наука имеет дело с человеком, который формируется в контексте конкретной культуры. Сейчас это означает в значительной степени — в информационном поле, создаваемом современными высокими информационными технологиями и воспринимаемым как особый/единственный тип реальности. Но беда в том, что «с помощью нашей технологии мы вполне способны вызвать безумие большей системы, частью которой являемся» [Бейтсон Г., Бейтсон М. 2019: 19–20]. Если эволюционный прорыв в мышлении связан со *средством* мышления, от него же, вероятно, зависит и ментальная деградация человека. Но у нас еще есть время остановиться и подумать, в какой степени и необходимо ли растворяться в современных цифровых технологиях: «...операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале, как правило, есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автоматизации»; «...операция, превращаясь из интерпсихической в интрапсихическую, не сразу становится внутренним процессом поведения. Она долгое время продолжает существовать и изменяться как внешняя форма деятельности, прежде чем уйдет окончательно внутрь» [Выготский 2005: 16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольфи Р. Эпоха глобализации и проблема гуманистических ценностей // *Философия и социальные науки: Научный журнал*. 2010. № 1. С. 51–55 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/bitstream/123456789/7959/1/pages%20from%20ph%26ss_2010-1.%2051-55pdf.pdf (дата обращения: 31.01.2021).
2. Бейтсон Г., Бейтсон М. К. Ангелы страшатся. М.: АСТ, 2019. 340 с.
3. Бубнова И. А. Функциональная неграмотность: неучтенные риски или запланированный результат? // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2019. № 17. С. 23–31.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; ЭКСМО, 2005. 1136 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: из неопублик. трудов. М.: АПН, 1960. 500 с.
7. Кандель Э. Р. В поисках памяти / пер. П. Петрова. М.: Астрель; Corpus, 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://bookap.info/book/kandel_v_poiskah_pamyati/gl17.shtml (дата обращения 31.01.2021).
8. Касавин И. Т. О семиотическо-коммуникативной теории сознания (в развитие идей Л. С. Выготского) // *Эпистемология & философия науки*. 2009. Т. XXI, № 3. С. 152–167.
9. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. Беседа восьмая [Электронный ресурс]. URL: <https://mamardashvili.com/archive/lectures/thinking/bm08.html> (дата обращения: 29.01.2021).
10. Марков А. В. Эволюция человека: в 2 кн. Кн. 2. Обезьяны, нейроны и душа. М.: АСТ: Corpus, 2013. 512 с.
11. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российская педагогическая ассоциация, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9E/obuhova-l-f/detskaya-voznrastnaya-psihologiya> (дата обращения: 09.03.2021).
12. Пищальникова В. А. «Эффект бабочки»: трансформация знака в массмедиа как когнитивная проблема // *Когнитивные исследования языка*. 2018. Вып. XXXV. С. 158–164.
13. Пищальникова В. А. СМИ как деструктивное информационно-коммуникативное пространство // *Русский язык в школе*. 2019. № 80, № 6. С. 32–42. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-32-42.
14. Степин В. С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/philosophy/globalizaciya-dinamika-kultur-i-poisk-novykh-cennostej/html> (дата обращения: 29.01.2021).
15. Степыкин Н. И. Ассоциативное поле вежливый: динамика психологически актуального содержания в лексиконе индивида // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 2. С. 151–166.
16. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности / пер. с нем. Ю. Данилов. М.: PerSe, 2001. 350 с.
17. Хакен Г., Португали Дж. Синергетика, межуровневые нейронные сети и когнитивные карты // *Синергетика и психология. Тексты*. Выпуск 3. Когнитивные процессы: учеб. пособие / У. Дж. Фриман и др. М.: Когито-Центр,

2004. 416 с. [Электронный ресурс]. URL: https://vuzdoc.ru/128828/psihologiya/modelirovanie_kognitivnyh_protsesov#303937 (дата обращения: 29.01.2021).

REFERENCES

1. Adolfi R. The era of globalization and the problem of humanistic values. *Filosofiya i social'nye nauki: Nauchnyi zhurnal = The journal of philosophy and social sciences*. 2010. No. 1. P. 51–55 [Electronic resource]. URL: https://elibrary.bsu.by/bitstream/123456789/7959/1/pages%20from%20ph%26ss_2010-1.%2051-55pdf.pdf (accessed: 31.01.2021). (In Russ.).
2. Beitson G., Beitson M. K. Angels are afraid. Moscow: AST, 2019. 340 p. (In Russ.).
3. Bubnova I. A. Functional illiteracy: unforeseen risks or planned results? *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoi deyatel'nosti = Psycholinguistic aspects of the study of speech activity*. 2019. No. 17. P. 23–31. (In Russ.).
4. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychological research. Moscow: Labyrinth, 1996. (In Russ.).
5. Vygotsky L. S. Psychology of human development. Moscow: Meaning; EHKSMO, 2005. 1136 p. (In Russ.).
6. Vygotsky L. S. The development of higher mental functions: from unpublished works. Moscow: APS, 1960. 500 p. (In Russ.).
7. Kandel E. R. In search of memory. Transl. from Engl. Petrova P. Moscow: Astrel'; Corpus, 2012. 735 p. [Electronic resource]. URL: https://bookap.info/book/kandel_v_poiskah_pamyati/gl17.shtm (accessed: 31.01.2021). (In Russ.).
8. Kasavin I. T. On the semiotic-communicative theory of consciousness (in the development of Vygotsky's L. S. ideas). *Epistemologiya & filosofiya nauki = Epistemology & philosophy of science*. 2009. Vol. XXI, No. 3. P. 152–167. (In Russ.).
9. Mamardashvili M. K. Conversations about thinking. Eighth Conversation [Electronic resource]. URL: <https://mamardashvili.com/archive/lectures/thinking/bm08.html> (accessed: 29.01.2021). (In Russ.).
10. Markov A. V. Human evolution. In 2 book. Book 2: Monkeys, neurons and soul. Moscow: AST; Corpus, 2013. 512 p. (In Russ.).
11. Obukhova L. F. Children's (age) psychology. Moscow: Russian pedagogical association, 1996. 372 p. [Electronic resource]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/O/obukhova-l-f/detskaya-vozrastnaya-psihologiya> (accessed: 29.01.2021). (In Russ.).
12. Pishchalnikova V. A. Butterfly effect: Transformation of sign in mass media as a cognitive problem. *Kognitivnye issledovaniya yazyka = Cognitive studies of language*. 2018. Iss. XXXV. P. 158–164. (In Russ.).
13. Pishchalnikova V. A. Mass media as a destructive information and communication space. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019. Vol. 80, No. 6. P. 32–42. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-32-42. (In Russ.).
14. Stepin V. S. Globalization, dynamics of cultures and search for new values [Electronic resource]. URL: <http://spkurdyumov.ru/philosophy/globalizaciya-dinamika-kultur-i-poisk-novykh-cennostej/html> (accessed: 29.01.2021). (In Russ.).
15. Stepykin N. I. Associative field of the concept 'polite': dynamics of psychologically relevant content in speaker's lexicon. *Science for Education Today*. 2020. Vol. 10, No. 2. P. 151–166. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2002.10>. (In Russ.).
16. Haken G. Principles of brain functioning. Synergetic approach to brain activity, behavior and cognitive performance. Transl. from Engl. Danilov Yu. Moscow: PerSe, 2001. 350 p. (In Russ.).
17. Haken G., Portugal J. Synergetics, interlevel neural networks and cognitive maps. *Freeman W. J. et al. Synergetics and Psychology. Texts. Iss. 3. Cognitive processes: textbook*. Moscow: Kogito-Center, 2004. 416 p. [Electronic resource]. URL: https://vuzdoc.ru/128828/psihologiya/modelirovanie_kognitivnyh_protsesov#303937 (accessed: 29.01.2021). (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет

Vera A. Pishchalnikova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.03.2021; одобрена после рецензирования 30.03.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 20.03.2021; approved after reviewing 30.03.2021; accepted for publication 19.05.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74

Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z

Лариса Олеговна Бутакова

Омский государственный университет, г. Омск, Россия, larisabut@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

Аннотация. Цель статьи – показать возможные подходы к решению проблемы комплексного лингвистического описания языковой способности, речевой компетенции, речевой деятельности представителей поколения Z на основе оценки речевых действий, применяемых в процессе ассоциирования и в ходе неподготовленной связной письменной речевой деятельности. Материал: результаты ассоциативных свободных и направленных экспериментов, проведенных автором в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг.; тексты сочинений «Я и мир вокруг меня», «Если бы не было компьютеров и планшетов...», «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»), «На кого я хочу быть похожим», «Старый человек, какой он?», «Старость, какая она?», «В старости я буду...», «Что такое счастье, как я его понимаю», написанные учащимися VII–IX классов средних школ г. Омска в 2005, 2010, 2015–2016, 2020 гг. Методы: ассоциативный свободный и направленный эксперимент, комплексный анализ текста, в рамках которого выявлялись коммуникативные (речевые стратегии и тактики, тип коммуникации), когнитивные (способы актуализации смыслов, когнитивных структур), семантические (отбор слов, распределение предметных признаков, выделение предикатов и пр.), статистические (количество слов в предложении, предложений в тексте) параметры. Результаты исследования: выявлены особенности речевых действий свободного и направленного ассоциирования, оперирование жаргонными вербальными и графическими знаками, доминирование типовых сценариев, связанных с наличием в языковом сознании определенных когнитивных фрагментов, воздействие социальных стереотипов. В статье делаются следующие выводы: в коммуникативной организации связных текстов преобладает Я-субъектная коммуникация как средство организации повествования и вне зависимости от формулировки темы; смысловое развитие текстов опирается на форму и содержание заглавия, буквально следуя ему в режиме реактивных диалоговых стратегий; вводные и заключительные разделы текстов редуцированы; на информационном уровне содержательно-концептуальная информация преобладает над содержательно-фактуальной, прямо сориентирована на тезис, обозначенный в заглавии, круг семантических, смысловых, когнитивных линий текстов ограничен, отсутствует смысловая многослойность; освоение формата цельного связного речевого произведения обусловлено уровнем развития дискурсивного мышления подростков, в частности, недостаточным развитием речевой деятельности. Последнее проявляется в структурной простоте и малом объеме текста, создании когезии за счет лексических и синтаксических повторов. Типы применяемых речевых действий, направленных на вербализацию смыслов, в процессе письменной речевой деятельности связаны с воспроизведением сформированных в сознании когнитивных сценариев (временных, идентификационных, бытийных); указанные сценарии проявляются также в процессах свободного и направленного ассоциирования в экспериментальных условиях.

Ключевые слова: речевое действие, коммуникативная модель, когнитивный сценарий, тип речевого действия, вербальные стимулы, ассоциативное поле, дискурс-анализ, социолингвистическое исследование, ценностный сдвиг, экология сознания, объем сочинения, Я-субъектная коммуникация, дискурсивное мышление

Для цитирования: Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 61–74. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The language ability, speech competence, speech activity of Generation Z

Larisa O. Butakova

Omsk State University, Omsk, Russia, larisabut@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

Abstract. The paper aims to demonstrate possible approaches to solving problems arising during comprehensive linguistic description of the language ability, speech competence, speech activity of Generation Z. This purpose was achieved with the help of evaluation of speech acts performed in the process of associating and in the course of spontaneous connected written speech activity. Material: the results of free and directed pair by association tests conducted by the author in 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021. Additionally, essay texts about the topics «I and the world around me», «If it were not for computers and tablet computers», «My city» («What places in Omsk do I like to visit? Why?», «Who do I want to resemble?», «An elderly person. What is he / she like?», «Old age. What is it like?», «In my old age I will...», «Happiness... as I understand it» were used. The essays were written by school students of the 7th, 8th and 9th forms in 2005, 2010, 2015–2016, 2020. Methods: free and directed pair by association experiments, comprehensive text analysis. The latter enabled the author to define the following parameters: communicative (speech strategies and tactics, communication types), cognitive (actualisation of meanings and cognitive structures), semantic (word selection, distribution of object features, identification of predicates and so on), statistical (the number of words per sentence and sentences per text). The results of the study: specific features of speech actions during free and directed pair by association tests were determined. Additionally, the research revealed that Generation Z members use slang verbal and graphic signs; typical scenarios caused by certain cognitive fragments which are present in their linguistic consciousness prevail. Conclusions: I-to-subject communication is the key means for organising narration, and it dominates the communicative organisation of connected texts independent of the topic. Semantic text development is based on the form and contents of the title and virtually follows it in the reactive dialogical mode. Introductions and conclusions in the essays are reduced. At the informational level, conceptual information outweighs factual and directly develops the thesis implied in the title. The variety of semantic, conceptual, cognitive features of the texts is limited; the essays are devoid of conceptual multiple layers. The development level of teenagers' discursive thinking, in particular, inadequate development of speech activity determines their mastering of the format of a cohesive speech piece. This is shown in organisational simplicity and insufficient text volume; cohesion is achieved with the help of lexical and syntactic repetition. In the process of written speech, the types of performed speech actions aimed to verbalise meanings are connected with the reproduction of cognitive scenarios (temporal, identification, existential) already formed in the mind. The mentioned scenarios are also manifested during free and directed by pair association in the experimental setting.

Keywords: speech action, model of communication, cognitive scenario, speech action type, verbal stimuli, associative field, discourse analysis, sociolinguistic research, value shift, consciousness ecology, essay volume, I-to-subject communication, discursive thinking

For citation: Butakova L. O. The language ability, speech competence, speech activity of Generation Z. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 61–74. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74. (In Russ.).

Введение. Проблемы изменения процессов мышления и памяти, трансформации смыслового состава ценностных компонентов как принадлежности сознания поколения современных школьников («поколения Z» в терминологии психологов и социологов) все чаще поднимаются в лингводидактических, психологических, социологических работах. Изменения окружающего мира, стремительное развитие технологий повлияли на обучающихся. «Поколение Z, они же зумеры, — молодые люди, родившиеся с 1995 по 2010 год. Это первое поколение, полностью сформировавшееся под влиянием гаджетов и соцсетей, так что их главная особенность и основное преимущество — технологичность»¹.

Как отмечается в исследовании о поколении Z австралийских социологов и психологов, «проблема не в том, что

сегодняшние ученики неграмотны. Они пишут больше (электронных писем) и отправляют больше (текстовых) сообщений, но делают это иначе, чем предыдущие поколения <...> Сегодняшние учащиеся — это мультимодальное поколение, поэтому им необходимы такие стили общения, которые предполагают использование нескольких каналов обучения»².

Цель статьи — показать возможные подходы к решению проблемы комплексного лингвистического описания языковой способности и языковой (речевой) компетенции представителей поколения Z.

В статье языковая способность понимается как психофизическое явление, которое определяет готовность индивида к речемыслительной деятельности, порождению и восприятию речи [Бутакова 2010: 5, 9–11],

¹ Рубченко М. Они разрушат этот мир: пугающее поколение Z // РИА Новости. 7 янв. 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20200107/1562255259.html> (дата обращения: 04.04.2021).

² Everything you ever wanted to know about gen Z // Generationz.com.au [Электронный ресурс]. URL: <https://generationz.com.au/articles/learning-styles/> (дата обращения: 04.04.2021). (Перевод наш. — Л. Б.)

как динамическая система, «совокупность операционально-действенных ментальных механизмов, осуществляющих вербализацию знаний и мнений» [Пищальникова 2003а: 5]. С учетом разграничения ЯЗЫКА₁ и ЯЗЫКА₂ [Залевская 2005: 32–37], т. е. разграничения «индивидуальной языковой системы», «системы концептов и стратегий смыслоформирования и смыслоформулирования» (ЯЗЫК₁) и «системы конструкций и правил их комбинирования» (ЯЗЫК₂) [Там же: 33], языковая и речевая компетенции в статье не разделяются, поскольку и та и другая реализуют сформированную в ходе речевой деятельности индивида речевую организацию. Языковая (речевая) компетенция — наличие у индивида необходимых когнитивных операций (соединения ментального и вербального) и опыта для осуществления речевой деятельности на определенном (в первую очередь на родном) языке. Это результат не затрудненного сбоями функционирования языковой способности в ситуации передачи ментального содержания средствами языка, точно отобранными в зависимости от цели коммуникации и ее условий. Языковая (речевая) компетенция — «внутреннее» овладение нормами речевой деятельности — «обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации» [Пищальникова 2003б: 5].

Методы и материал исследования. Для описания языковой способности, языковой (речевой) компетенции, речевой деятельности в данном исследовании применялись психолингвистические методы свободного и направленного экспериментов, проводимых коллективом ОмГУ им. Ф. М. Достоевского в режиме трендового исследования в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг.; комплексный лингвистический анализ сочинений школьников, написанных в 2005, 2016, 2019, 2021 гг. на темы, соответствующие словам из стимульных списков ассоциативных экспериментов; моделирование когнитивной структуры ассоциативного поля на основе пропозиционального анализа реакций; моделирование субъективной семантики слова на основе результатов направленного (дефиниционного) эксперимента; элементы статистического анализа. Материал

исследования: 35 сочинений учащихся VIII классов на тему: «Я и мир вокруг меня» (2005 г.), 200 сочинений учащихся VII классов на темы: «Если бы не было компьютеров и планшетов, то...»; «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»), «На кого я хочу быть похожим (2015–2016 гг.), 130 сочинений учащихся VII классов на темы: «Старый человек, какой он?»; «Старость, какая она?», «В старости я буду...» (2020 г.), 113 сочинений учащихся VII–IX классов, 26 сочинений учащихся XI классов на тему: «Что такое счастье, как я его понимаю» (2021 г.); «Ассоциативный словарь подростка»³ и новая ассоциативная база к нему, собранная в 2020–2021 гг. (более 6200 реакций), «Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей г. Омска»⁴, результаты свободного ассоциативного эксперимента 2015–2016 гг. (20 стимулов, всего около 7000 реакций учащихся VII–VIII классов), результаты свободного ассоциативного эксперимента (23 стимула, 2760 реакций), результаты направленного ассоциативного эксперимента (те же 23 стимула, 3850 реакций учащихся VII–IX классов).

Обсуждение и результаты исследования. Высокий уровень технологичности мира, легкий доступ к значительным объемам информации, отсутствие стремления/возможности дифференцировать лавину фактов, преобладание визуального формата передачи информации, сочетание многозадачности и невозможности больше 8 секунд концентрировать внимание на глубоком решении одной задачи — мировые тенденции, лишенные национальных границ. Результаты исследований влияния современных технологий на сознание незрелых носителей языка противоречивы, как и анализ представлений о поколениях. Так, авторы книги «Мифы о “поколении Z”» (НИУ ВШЭ) опираются на понимание понятия «поколение» Хоу и Штрауссом, анализируют популярные проекты, адаптирующие их теорию к России, признают возможность применения теории поколений к российским

³ Ассоциативный словарь подростка / Е. Н. Гуц. Омск: Ом. гос. ун-т, 2004. 153 с.

⁴ Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей города Омска / Л. О. Буткова. Омск: Вариант-Омск, 2012. 125 с.

зумерам, уделяют особое внимание возрастным границам при определении поколения и несовпадению взглядов на них в России и за рубежом (см. анализ ряда работ и позицию авторов в [Мифы 2019: 7–9]. Ученые НИУ ВШЭ говорят о наличии в границах поколения нескольких возрастных стадий с присущими им ведущими деятельностью, кризисами и идентичностью, видя в этом сложности определения психологической специфики, требующей в ходе анализа учета возрастной неоднородности, продолжающегося развития. Предпочтения, привычки, когнитивные возможности и нравственные ориентиры представителей поколения еще не сформированы, поскольку в традициях русской психологической и социологической школ поколение Z — это школьники [Мифы 2019: 8–10]. С этими рассуждениями можно согласиться.

Когнитивные, ценностные, психологические черты, присущие поколению Z, — многозадачность, трудности удержания внимания, снижение критичности мышления, изменения памяти, сознания, эмоциональной сферы обсуждаются с диаметрально противоположных позиций в России и за рубежом (см. обзор в [Мифы 2019: 15 и далее]; [Готов 2004]; [Журавлев 2014: 27–31]; [Подольский 2012]; [Солдатова и др. 2020: 8–21]; [Baumgartner et al. 2018: 3–30]; [Shin, Kemps 2020: 440–451]; [Peifer, Zipp 2019: 682–690] и др.). Указанные черты должны проявиться в определенных особенностях речевой деятельности. Для создания общей речевой, когнитивной, психологической характеристики поколения и решения частных задач, помогающих поэтапно описать те или иные речевые проявления, необходима методологическая база, позволяющая совместить лингвистический, когнитивно-дискурсивный, психолингвистический анализ и частные методики в их границах.

На фоне подробно описанных проблем онтогенеза, ментального и вербального лексикона, речевой деятельности, языковой способности, речевой компетенции, языкового сознания школьников, его изменений под влиянием интернет-коммуникации (см. [Тольдин 2007]; [Лингвистика креатива — 3 2014]; [Гридина 2018]; [Седов

1999]; [Сдобнова 2015]; [Гуц 2005]; [Бутакова 2010]; [Бутакова 2016]; [Детство в дискурсивном пространстве 2018]; [Доценко 2003]; [Коммуникативное поведение 2000]; [Орлова 2010]; [Овчинникова 2018]; [Лексикон младшего школьника 2000]; [Подгорная, Демиденко 2016]; [Рогожникова 2000]; [Пищальникова 2003]; [Цейтлин 2009] и др.) ощутима необходимость масштабного комплексного лингвистического изучения когнитивных, ментальных, эмоциональных изменений, происходящих под воздействием технологической эволюции.

Психолингвисты отмечают в ассоциативных речевых действиях снижение уровня грамотности «респондентов как следствие деструктивного влияния СМИ на формирование познавательных структур подростков» при большей технической компетентности; «сленг, элементы просторечия и ненужные заимствования становятся органической частью языкового сознания подростка» [Подгорная, Демиденко 2016: 130]; «взаимопроникновение и кофунционирование традиционной и виртуальной форм общения» (выражается в наличии графических реакций (смайлов) на вербальный стимул; записи слов прописными буквами и пр.) [Там же]. Дискурсивное поведение представителей поколения Z, по мнению, лингвистов, отличается негативный эмоциональный сленг, отражающий психологические особенности поколения (склонность к деструктивному общению, косвенной агрессии, раздражению, подозрительности и недоверию к окружающим и пр.)⁵. Для Е. А. Казанцевой очевидно «изменение отношения современных подростков к знаниям, школе, учителям, учебникам, контролирующим материалам, одноклассникам (определенной части) и даже к родителям»⁶. Лингвист видит в подростковом сленге очертания «индивидуума в высокой степени прагматичного, не всегда контролирующего свои эмоции, способного проявить

⁵ Казанцева Е. А. Лингвоэкологические и когнитивно-прагматические характеристики академического дискурса в англоязычных и русской лингвокультурах: дис. ... докт. филол. наук. Уфа, 2020. С. 228–231.

⁶ Там же. С. 231.

агрессию и не склонного к приложению больших усилий к приобретению знаний, но весьма сообразительного и лингвистически изобретательного»⁷.

Приведенные высказывания ученых показывают, как на фоне одних «мифов о поколении Z» отчетливо проступает рождение других. Любые утверждения о трансформациях языкового сознания, качестве и функциях подросткового сленга, ценностных, поведенческих, коммуникативных девиациях и пр. нуждаются в глубоком (вертикальном) и широком (горизонтальном) комплексном изучении с опорой на все сделанное ранее.

Представляется необходимым последовательно двигаться в направлении проверки всего того, что говорится о сознании, мышлении, речи поколения Z. Утверждение о повышенной роли жаргонных единиц в языковом сознании необходимо подтвердить/опровергнуть с помощью ассоциативных экспериментов по стимульному списку ядра сознания (в нашем регионе подобная работа уже выполнена для сопоставления с базой «Ассоциативного словаря подростка», созданной в 2004–м⁸). Указанный экспериментальный материал был в 2005 г. [Гуц 2005] классифицирован с учетом семантического соотношения стимула и реакции (в сегодняшней терминологии В. А. Пищальниковой это можно было бы определить как *тип речевого действия*). Такой подход дает возможность увидеть не только связи слов, но и тип когнитивной операции, стоящей за ними. Можно предположить, что когнитивные изменения, происходящие в мышлении, памяти, сознании современных подростков, проявятся через трансформацию типов семантического соотношения стимула и реакции. Эксперименты, проведенные в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг. в рамках разных исследовательских проектов, не подтверждают резкого повышения роли жаргонных слов в ядре языкового сознания подростка и в ассоциативных полях вербальных стимулов неядерного типа [Бутакова 2018; Бутакова, Гуц, Орлова 2018 и др.]. В разных ассоциативных полях просторечные,

жаргонные реакции единичны или низко-частотны. Это касается стимулов ‘счастье’, ‘любовь’, ‘ложь’, ‘пенсия’, ‘молодость’, ‘молодой’, ‘старый’.

Это же можно сказать и про графемы (смайлы). Они активно используются в виртуальном общении, но единичны в качестве реакций на вербальные стимулы в ассоциативных полях (по нашим материалам, это ассоциативное поле стимулов ‘красивый’, ‘правда’, ‘любовь’, ‘воля’, ‘здоровье’, ‘реклама’). У современных школьников чаще, чем невербальные знаки, можно встретить англоязычные слова (названия компьютерных игр, программ, сетевых ресурсов) в виде реакций на стимулы ‘ВКонтакте’, ‘компьютер’, ‘Интернет’, ‘планшет’, ‘реклама’ (см. [Детство в дискурсивном пространстве 2018: 37–65]), что обусловлено наличием разветвленных связей в данных частях ментального лексикона по причине активного вовлечения в тип деятельности, связанной с использованием объектов, названных стимулами. При этом эта тенденция не просто сохраняется: результаты наших экспериментов показывают ее усиление в 2020–2021 гг.

Функциональная нагрузка сленговых слов в подростковом (в том числе школьном) дискурсе была и остается значительной. Но это не особенность языковой компетенции и картины мира среднего и старшего школьника XXI в. (см., например, работу [Балашова 2012]), а черта коммуникативного и физического поведения подростка [Сдобнова 2015]. Указанные аспекты речевого поведения поколения Z, как и особенности коммуникации в целом, можно эффективно реконструировать с помощью дискурс-анализа контента соцсетей и включенного наблюдения. Такое описание проявит уровень развития языковой способности и речевой компетенции, владение речевыми жанрами, типовые стратегии и тактики носителей языка данного возраста, даст возможность моделировать лексикон, прагматикон, концептосистему языковой личности.

Для лексико-семантического представления жаргонной, разговорной, литературной актуальной лексики незрелых носителей языка требуется социолингвистическое исследование. Вариант такого исследования был предложен в 1990-е гг.

⁷ Там же.

⁸ Ассоциативный словарь подростка / Е. Н. Гуц. Омск: Ом. гос. ун-т, 2004. 153 с.

Е. Н. Гуц⁹. Жаргонная лексика описывалась на трех уровнях в рамках концепции языковой личности: семантическом (ненормативная часть лексикона распределялась по лексико-семантическим полям), когнитивном (моделировались фрагменты языковой картины мира, в которых актуальны кодифицированные и ненормативные (внелитературные) лексические единицы), жанровом (рассматривались речевые жанры, типичные для общения подростков). Результаты социолингвистического анкетирования дополнялись беседами с «экспертами» — носителями подросткового жаргона.

Сопоставление результатов экспериментов, социолингвистического и дискурсивного описаний (например, фиксация речи по методике «один речевой день», беседы с подростками) может выявить функциональную нагрузку жаргонного слова в речи и его смысловой состав в языковом сознании подростка, позволяет выяснить изменчивость/неизменность данной страты как системы языковых знаков. Учитывая выводы, сделанные Е. Н. Гуц в ходе трендового исследования [Гуц 2005: 179–222], о зависимости между уровнем успешности социализации и потребностью в жаргонном языковом знаке, можно предположить, что стремление поколения Z к социальным успехам (эта черта отмечается психологами и социологами) в будущем приведет к ослаблению необходимости пользоваться словами такого типа во взрослой жизни. Для подтверждения/опровержения этого факта нужны новые трендовые исследования.

Между тем в устной и естественной письменной речи (термин Н. Б. Лебедевой и ее школы) поколения Z, как и поколения Y (у поколения 30–40-летних носителей русского языка в отдельных группах, кроме того, высока частотность английской лексики и фразеологии в профессиональном и личном общении), заметно возросла роль матизмов (достаточно проанализировать переписку в социальных сетях Instagram, Telegram, комментарии в различных ресурсах, WhatsApp). Это тема для отдельного

исследования. Она связана не только с виртуализацией коммуникации, технологическим прогрессом, но и с социальными изменениями, ценностными сдвигами, неопределенностью границ литературного языка. Экология окружающей подростка среды неразрывно связана с экологией сознания, языка, речи.

Изменение среды (культурной, образовательной и т. п.), трансформация ценностей, влияние цифровизации, предположительная деформация мышления и памяти должны найти отражение в речевой деятельности представителей поколения в ходе актуализации способов оперирования с языковыми знаками разного типа. Иначе говоря, уровень развертывания языковой способности, качество речевой компетенции обусловлены всеми психическими и когнитивными процессами человека (тело, разум, эмоционально-оценочные переживания неразрывны, движения руки в процессе письма фиксируются памятью тела, связываются со зрительными образами, формируют лексикон как «живое знание» в терминологии А. А. Залевской). Наличие «живого знания» и «живого слова» не случайно связывают с образом мира, «который начинает формироваться у ребенка до овладения языком и далее самоорганизуется параллельно с формированием и совершенствованием языкового знания как средства/инструмента познания и социализации через общение» [Залевская 2014: 70]. Слово занимает центральное место, «в естественной обстановке изолированного слова не существует — даже услышанное без вербального и/или ситуативного контекста оно неизбежно актуализирует (на разных уровнях осознанности) некоторую ситуацию, представление об объекте и т. п. с расширяющимися кругами выводных знаний, которые наше подсознание услужливо готовит к использованию в случае необходимости» [Там же: 161]. Соединение всех типов контекста с языковым знаком обеспечивается языковой способностью. Именно она дает возможность человеку совместить продукты перцептивных, когнитивных процессов и эмоционально-оценочных переживаний.

Что происходит с языковой способностью в эпоху цифровизации, вытесняет ли визуальная картинка привычный языковой

⁹ Гуц Е. Н. Ненормативная лексика в речи современного городского подростка (в свете концепции языковой личности): дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1995.

знак (слово)? Результаты ассоциативных экспериментов со стимулами — словами разных частей речи и разной степени абстрактности значения — свидетельствуют о преобладании вербальных реакций. Представители поколения Z не испытывают особых затруднений в речевой деятельности ассоциативного типа как свободного, так и направленного даже в тех случаях, когда задаются стимулы, «далекие» в возрастном отношении (см. описание экспериментов со стимулами ‘пенсионер’, ‘пенсия’, ‘пожилой человек’ и т. п. в [Пожилой человек 2020]). При этом заметна тенденция изменения когнитивного состава ассоциативных полей и наполнения каждого слоя как в ядре, так и на периферии, перемещения реакций с периферии в ядро, формирование новых областей стереотипа. Например, в ассоциативном поле ‘счастье’ на вторую позицию по частотности выходит реакция *деньги* (4г¹⁰, 12,9 %). В этом поле повторяющихся реакций в 6,9 раз больше, чем единичных, что подтверждает высокий уровень стереотипности ассоциативных связей стимула и реакций в сознании школьников. Ядро поля включает 28 реакций с разными рангами частотности. Периферия составляет 12,7 %, а ядро — 79,9 %. Высокий ранг реакции *деньги* у реципиентов данного возраста указывает на активный процесс «монетизации» счастья. При этом традиционные ценности остаются актуальными, в совокупности они преобладают. В ядре поля преобладают реакции нематериального типа (чувства, эмоции, состояния, время в 2,7 раз преобладают над реакциями, отражающими материальные объекты: *радость* (47г); *любовь* (32г, 8,8 %); *жизнь* (28г, 7,7 %); *веселье* (19г); *судьба* (14г); *гармония* (96г); *удача* (6г); *доброта* (7г); *ура* (5г); *горе* (4г); *дружба* (4г); *личная жизнь* (4г), которые в совокупности составляют 48,5 % от общего состава поля). В пространстве всего ассоциативного поля (с учетом ядра и периферии) когнитивный слой проявлений счастья через состояния, эмоции, отношения самый большой (34,4 %), причем в нем

¹⁰ Здесь и далее цифры в скобках показывают частотность реакций.

преобладают реакции, окрашенные позитивными эмоциями: реакции *зло*, *разочарование* единичны, оппозитивная реакция *горе* встретилась 4 раза. Состав материальных объектов, связанных со стимулом, отражает наивные представления незрелых респондентов, переданные словами и словосочетаниями, написанными кириллицей, латиницей, цифрами. Кроме денег, сюда входят *дом* (11); *гитара* (2); *и деньги*; *компьютер*; *новый велик*; *Ростик «KFC»*; *тачка «Bugati Verona»*; *Mand MS*; 5 (17,9 %). Это означает, что языковой знак как «живое знание» трансформируется в ментальном лексиконе незрелого носителя языка.

С этой тенденцией связана еще одна — изменение типов семантического соотношения стимула и реакции в ходе свободного ассоциирования: нарастание реакций пояснения, развертывания и собственно ассоциативных зависит у незрелых респондентов от части речи и типа стимула, например стимул, называющий человека, вызывает всплеск речевого действия по типу собственно ассоциирования (см. [Детство в дискурсивном пространстве 2018: 23–179]; [Пожилой человек 2020: 169–325]).

Условие завершить незаконченное высказывание задавало другой тип речевого действия в рамках направленного ассоциативного эксперимента. Высказывание «Счастье — это...» подростки чаще всего продолжали придаточными времени, вводными наречием *когда*. Такие высказывания реализовывали либо обобщенный сценарий «счастья для всех», либо частный сценарий «счастья для себя»:

Когда (122г) всё хорошо (35г) у тебя (13г); у тебя и у твоих близких (1г); ! (1) // ты (25г) счастлив (14г); любишь (9г) // всё (20г) замечательно (11г); есть (8г); как ты хочешь и другим при этом не мешает ваше состояние (1г) // тебя (23г) любят (12г); понимают (8г); всё радует (2г); любят и ты это знаешь (1г) // все (7г) счастливы (6г); рядом (1г).

Аналогичный тип речевого действия со словом *горе* «Горе — это...» в первую очередь вызывал ассоциацию *несчастье* (64г), затем — интертекстуальный сценарий — *от ума* (39г) и только потом — сценарий, связанный с наречием *когда*:

Когда (35г) что-то (28г) плохое (15г); у тебя случилось (11г); у тебя плохо (2г) // тебе больно (4г); у тебя все плохо (3г) и пр.

На этой же позиции по частотности находится указанный сценарий для речевого действия завершения высказывания со стимулом *разочарование*. На первом месте оказывается актуализация «вместилища» — *в человеке* (49г), на втором — воспроизведение близкой семантической области *уныние* (42г) и только на третьем — сценарий с наречием *когда*:

Когда (36г) ты разочаровался в другом человеке (16г); исчезает надежда (12г); ждешь одного, а происходит другое (3г) и пр.

Абстрактные стимулы из семантической области чувств, состояний, эмоций в одной и той же аудитории респондентов выводят на поверхность в одном случае сценарий, связанный с наречием *когда* и разворачивающий семантику стимула через описание своих состояний, чувств, желаний или эмоциональной сферы других людей, в других случаях актуализируют близкие смысловые области абстрактного типа или устойчивые области культурного стереотипа. Являются ли эти процессы общими для поколения Z, сформирована ли смысловая область, связанная со знаком, именно такими отношениями или их актуализация связана с характером предлагаемой речевой деятельности, без результатов разных экспериментов, проведенных в разных регионах России, ответить сложно.

Для поколения Z отмечают наличие клипового сознания, сформированного под влиянием визуального формата передачи информации. Означает ли это трудности при порождении цельного связного вербального речевого произведения — текста? Ответ на этот вопрос может быть найден с помощью анализа сочинений школьников на разные, в том числе свободные, темы. Объем письменных работ учащихся с 2005 по 2021 г. соответствует нижним границам возрастных норм, особенно мал он был в 2005 г., что можно связать с уровнем языковой (речевой) компетенции респондентов (см. табл.). Объем работ изменился незначительно с 2015 по 2021 г. внутри рассматриваемой категории носителей языка. Это отражено в таблице, которая содержит подсчеты среднего количества слов и предложений, средней длины предложения в сочинениях на разные темы. Кроме того, для каждой темы показаны объем самого большого и самого маленького сочинения. Заметно, что темы, близкие пишущим или более конкретные по своей формулировке, вызывают стремление создавать достаточно объемные тексты (см. в табл. показатели объема сочинений про компьютеры, родной город и т. п.). Темы философской направленности и задание написать мини-сочинение обуславливают значительное уменьшение объема текста (см. в табл. показатели объема сочинений про счастье в VII–IX классах).

Средний объем сочинений учащихся на разные темы

Таблица

Table

The average volume of the learners' essays about miscellaneous topics

Среднее количество слов в сочинении	Среднее количество предложений	Средняя длина предложения в словах	Максимальный объем	Минимальный объем
«Я и мир вокруг меня». VIII класс. 2005 г.				
43,9	4,3	11,2	146 сл. 16 пр.	11 сл. 1 пр.
«Если бы не было компьютеров и планшетов». VII класс. 2015 г.				
110,37	8,2	13,45	218 сл. 19 пр.	39 сл. 3 пр.
«Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?». VII класс. 2015 г.				
106,1	10,15	10,1	274 сл. 22 пр.	16 / 32 сл. 4 пр. / 3 пр.
«На кого я хочу быть похожим». VII класс. 2016 г.				
116,2	12,5	9,28	153 сл. 13 пр.	8 сл. 1 пр.
«В старости я буду...». VII класс. 2019 г.				
120	10,5	11,5	166 сл. 12 пр.	86 сл. 8 пр.

Среднее количество слов в сочинении	Среднее количество предложений	Средняя длина предложения в словах	Максимальный объем	Минимальный объем
«Старость, какая она?»				
111,7	9,7	11,5	160 сл. 11 пр.	79 сл. 10 пр.
«Старый человек, какой он?»				
122,9	18	6,8	195 сл. 15 пр.	59 сл. 8 пр.
«Что такое счастье, как я его понимаю». 2021 г.				
VII класс				
80,6	5,6	14,4	245 сл. 12 пр.	31 сл. 3 пр.
VIII класс				
80,8	6	13,35	156 сл. 9 пр.	27 сл. 3 пр.
IX класс				
101,5	7,6	13,2	149 сл. 8 пр.	50,5 сл. 5,5 пр.
XI класс				
231,2	14,9	15,4	361 сл. 23 пр.	158 сл. 10 пр.

По сравнению с результатами, полученными в конце 50-х гг. XX в. психологом Н. И. Жинкиным, ощутимо уменьшение объема текста в каждой возрастной группе и в словах, и в предложениях [Жинкин 1998: 198]). Повлияло ли на это преобладание визуальных форматов передачи информации или какие-то другие причины, однозначно ответить нельзя. Следует также учесть, что учащиеся в эксперименте психолога создавали сочинение по картине с динамическим сюжетом, а наши испытуемые писали спонтанные тексты мини-сочинений без визуальной опоры (полагаю, что повторение эксперимента Н. И. Жинкина может дать сопоставимые результаты). Кроме небольшого объема работ, очевидно упрощение словарного состава текстов сочинений, что может быть связано с характером планирующего синтеза, слабой дробностью словесного анализа в ходе порождения текстов, тематическим и смысловым однообразием ([Бутакова 2010: 59–85]; [Бутакова 2016]; [Пожилой человек 2020: 325–334]). Коммуникативные модели сочинений — либо личностная Я-коммуникация, либо косвенная субъектная коммуникация — отражают коммуникативные форматы современной письменной и отчасти устной речи. В сочинениях о счастье в 2021 г. учащиеся VII классов преимущественно выбирали Я-модель ментального типа «Я думаю...» (*Я думаю, счастье — это когда у тебя хорошее настроение; Я думаю, счастье — это незабываемое чувство, когда*

тебя встречает семья), как и в сочинениях «В старости я буду» в 2019–2020 гг. (*В старости я представляю себя нормальным, добрым человеком, который будет помогать своим детям и так же внукам; Я думаю, что в старости я буду хорошей бабушкой и мамой своих детей и внуков, которые будут мне помогать и я буду им нужна*). В сочинениях «Я и мир вокруг меня» коммуникативные модели разнообразны (как и когнитивные сценарии), предопределены смысловой доминантной, школьники в 2005 г. реже выбирали Я-модели даже при эгоцентрической ориентации темы:

«В этой саматохи моя цель учиться добиться высшего образования, обзавестись семьей. Вырастить детей, но для это надо что бы у меня была хорошая работа. Где платят большие деньги. Так как в наше время деньги эта все» (модель с активным косвенным адресантом и когнитивным сценарием личного позитивного будущего);

«Мир вокруг меня становится все опаснее и грязнее. Опаснее, потому что везде ведутся войны, кругом убивают, опасно вечером ходить по улице, а грязный, потому что люди перестали следить за чистотой в мире, мусорят везде и не убирают» (модель с пассивным косвенным адресантом и когнитивным сценарием негативного и агрессивного окружающего мира)¹¹.

В 2015–2016 гг. в сочинениях на эту же тему у этой же категории авторов Я-коммуникация преобладает:

¹¹ Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация оригинала.

Для меня мир — это нечто особенное. Я считаю, что у каждого есть свой внутренний мир, в том числе и у меня;

Лично мой мир — это моя семья. Люблю свою семью потому, что она у меня дружная, любимая и очень милая.

Рост Я-коммуникации связан не только с формулировкой темы, но и развитием рефлексивного компонента в обучении, с одной стороны, и возрастанием индивидуального начала в обществе, с другой. Учебный дискурс формирует в сознании школьников стратегию актуализации собственного мнения, в результате набор объектов подражания в сочинениях на тему «На кого я хочу быть похожим» оказался небольшим, к тому же определенный процент учащихся выбрал индивидуалистическую смысловую линию («Почему я должен быть похожим на кого-либо, я сама по себе ценен, хочу быть похожим на самого себя»):

Я, наверное, не хочу быть похожим на кого-то, хочу быть просто собой; Я не хочу быть похожим не на кого, кроме самой себя. Все мы рождены оригинальными.

Своеобразный вид эта линия приобрела в сочинениях о счастье. В них актуальными оказались контрастные сценарии наличия друзей, близких, семьи и пребывания в одиночестве как желаемого состояния:

Счастье — это когда рядом есть любящие люди, готовые пожертвовать всем для тебя;

Я думаю, счастье — это моменты. Это те моменты которые мы проводим с друзьями, с родственниками, животными, с командой, товарищами и союзниками;

Я счастлив когда в моей семье никто не ругается;

Я думаю, счастье это когда у тебя хорошее настроение когда тебе говорят комплимент. Когда ты приходишь домой и дома никого нету и ты можешь спокойно поспать, послушать музыку.

На информационном уровне в сочинениях учащихся VII—IX классов заметно преобладание содержательно-концептуальной информации над содержательно-фактуальной (в терминологии И. Р. Гальперина). Даже в сочинениях про родной город количество фактуальных блоков оказалось не столь велико. Концептуальная информация буквально связывается пишущими

с тезисом, заданном в формулировке темы. Смысловая многослойность, подтекстовая информация встречается крайне редко. В силу этого семантическое, смысловое, когнитивное развитие речевых произведений строится вокруг незначительного числа предметных и признаков областей. Но, в зависимости от постановки темы, пишущие варьируют когнитивные сценарии, выбирая в одних случаях выражение смысловой линии с опорой на глагольные предикаты, в других — на предметные и признаковые имена. При этом круг предметов (субъектов и объектов пропозиций) и самих пропозиций ограничен. Подобные черты текстовой деятельности представителей поколения Z нельзя однозначно относить к трансформации сознания и недоразвитию языковой способности и речевой компетенции. Их можно связать со становлением дискурсивного мышления. К. Ф. Седов отмечал, что для данного возраста главное приобретение вербального мышления — «овладение операциями разворачивания замысла в текст, и, наоборот, сворачивание поступающей на вход информации к ядерной формуле» [Седов 1999: 97]. Он же отмечал недостаточность интериоризации внешней речевой деятельности подростков. Именно в этом он видел причины немногословности текстов, незавершенности структуры [Там же].

К XI классу заметен значительный рост состава, объема текстов, улучшение структурирования, тематическое усложнение (см. данные в табл. 1 по сочинениям о счастье), что однозначно связано с подготовкой к итоговому сочинению в формате «тезис — аргументы», развитием языковой способности и совершенствованием языковой (речевой) компетенции именно в этом направлении.

Выводы. Моделирование портрета поколения Z не должно опираться на частные лингвистические и психолингвистические исследования, с одной стороны, и следовать мифам, с другой. Даже в случае, если большинство всего того, что сказано психологами и социологами, имеет под собой весомые основания, необходимо выработать линию лингвистического, когнитивно-дискурсивного, психолингвистического описания психологических, поведенческих, ментальных и иных черт

представителей поколения, проявляющихся в когнитивной, коммуникативной, речевой устной и письменной деятельности.

Очевиден ряд тенденций. В письменной связной речи школьников, проявляющей когнитивные особенности и уровень мышления, на первый план выходит Я-субъектная коммуникация, которая либо организует начало текстов, либо появляется по мере разворачивания основных смысловых блоков, не зависит напрямую от формулировки темы.

Смысловое развертывание текстов происходит по маршруту, заданному заглавием: если в нем содержится вопрос, то тексты начинаются с прямого ответа на него, если тема сориентирована на рассуждение, то оно разворачивается без специальных «подходов». Традиционное введение либо невелико по размеру, либо отсутствует. Заключительная часть минимизирована.

Информационной особенностью речевых произведений является преобладание содержательно-концептуальной информации над содержательно-фактуальной. Пишущим не хватает фактов, подтверждающих их рассуждения. Концептуальная информация прямо сориентирована на тезис, означенный в заглавии, по этой причине круг семантических, смысловых, когнитивных линий текстов ограничен, отсутствует смысловая многослойность.

Формат цельного связного речевого произведения подростками освоен в той мере, в какой сформировано их дискурсивное мышление. Последнее отличается недостаточной интериоризацией внешней речевой деятельности. Указанные когнитивные особенности проявляются на уровне формы текста в структурной простоте и малом объеме (слов и предложений в спонтанных текстах меньше, чем должно быть). Когезия создается и реализуется за счет лексического и синтаксического повторов.

Типы применяемых речевых действий при вербализации смыслов в процессе письменной речевой деятельности связаны с реализацией сформированных когнитивных сценариев (временных, идентификационных, бытийных). Эти сценарии проявляются и на уровне свободного и направленного ассоциирования в экспериментальных условиях. При

этом набор средств их реализации (лексических и грамматических) ограничен. Орфографических ошибок не очень много, так как пишущие выбирают те слова и выражения, в написании которых они уверены. Пунктуационное оформление текстов далеко не всегда соответствует нормам. При этом пунктуационное оформление, как в виртуальной среде (без финальных знаков), встречается крайне редко (1 к 100 работам).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балашова Л. В.* Социолектная метафора в диахронии (на материале школьного жаргона XIX в. и начала XXI в.) // *Русский язык сегодня*. Вып. 5. Проблемы речевого общения: сб. докладов / отв. ред. Н. Н. Розанова. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. С. 23–32.
2. *Бутакова Л. О.* Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка: экспериментальное исследование речи школьников одного региона: монография. Омск: Омск. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского; «Вариант-Омск», 2010. 150 с.
3. *Бутакова Л. О.* Старость как концептуальный феномен: региональный и возрастной аспекты ассоциативной семантики // *Psycholinguistics. Series: Philology*. 2018. № 23 (2). С. 25–39. DOI: 10.5281/zenodo.1205003.
4. *Бутакова Л. О., Гуц Е. Н., Орлова Н. В.* Проект «Региональное языковое сознание: возрастной аспект» // *Вопросы психолингвистики*. 2018. № 2(36). С. 146–168. DOI: 10.30982/2077-5911-2-146-167.
5. *Бутакова Л. О.* Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов // *Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание*. 2016. Т. 15, № 4. С. 40–52. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2016.4.4> [Бутакова 2016 6].
6. *Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ ценностных фрагментов языкового сознания и институциональных коммуникаций: монография / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц, Е. А. Козловская; рец. Т. А. Гридина. Омск: Наука, 2018. 444 с.*
7. *Глотов М. Б.* Поколение как категория социологии // *Социологические исследования*. 2004. № 10. С. 42–48.
8. *Гольдин В. Е.* Возрастная динамика словесных ассоциаций школьников // *Язык в движении: к 70-летию Л. П. Крысина: сб. статей / редкол.: отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук и др. М.: Языки славянской культуры, 2007. С. 126–137.*

9. Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. 272 с.
10. Гуц Е. Н. Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск: Вариант: Сибирь, 2005.
11. Доценко Т. И. Активные процессы в лексиконе подростка // Русский язык сегодня: активные языковые процессы конца XX века. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 135–147.
12. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VIII классов // Н. И. Жинкин. Язык – речь – творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–219.
13. Журавлев С. И. Клиповое мышление как способ видения реальности // Аспирантский Вестник Поволжья. 2014. Т. 14, № 7–8. С. 27–31.
14. Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход: монография. Лондон: Международная академия наук и высшего образования, 2014.
15. Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека // А. А. Залевская. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. М.: Гнозис, 2005. С. 31–132.
16. Коммуникативное поведение младшего школьника / Н. А. Лемякина, И. А. Стернин. Воронеж: Центр – Чернозем. кн. изд-во, 2000. 194 с.
17. Лексикон младшего школьника: характеристика лекс. компонента языковой компетенции / И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская и др. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. 312 с.
18. Лингвистика креатива – 3: коллективная монография / под общ. ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2014. 343 с.
19. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.
20. Овчинникова И. Г. Входящие и исходящие связи слова в ментальном лексиконе младшего школьника // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 160–169.
21. Орлова Н. В. Речь школьника на уроках словесности: онтолингвистический и дискурсивный подходы: монография. Омск: Вариант-Омск, 2010. 92 с.
22. Пищальникова В. А. Интеграция лингвистических дисциплин как объективная необходимость развития современного языковедения // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 6. М.; Барнаул, 2003. с. 3–16. [Пищальникова 2003а].
23. Пищальникова В. А. Психолингвистика и современное языковедение // Методология современной психолингвистики: сб. ст. / науч. ред. В. А. Пищальникова. М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. С. 4–22 [Пищальникова 2003б].
24. Подгорная Е. А., Демиденко К. А. Языковое сознание подростка и интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6 (60): в 3 ч. Ч. 3. С. 125–130.
25. Подольский Д. А. Ценности современных подростков: сравнение различных методов исследования // Образование личности. 2012. № 2. С. 51–58.
26. Пожилой человек в современных русскоязычных дискурсах: комплексное лингвистическое исследование: монография / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц, Н. В. Орлова и др.; под ред. Л. О. Бутаковой и Н. В. Орловой. Омск: ООО «Амфора», 2020. с.
27. Рогожникова Т. М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа: Уфим. гос. авиац. техн. ун-т, 2000. 242 с.
28. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты / под ред. О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. 179 с.
29. Сдобнова А. П. Лексикон школьника как динамическая система. Саратов: изд-во Сар. ун-та, 2015. 245 с.
30. Солдатова Г. У., Никонова Е. Ю., Кошевая А. Г., Трифонова А. В. Медиамногозадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9, № 4. С. 8–21. DOI:10.17759/jmfp.2020090401.
31. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
32. Baumgartner S. E. et al. The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies // Human Communication Research. 2018. Vol. 44, No. 1, P. 3–30. DOI:10.1111/hcre.12111.
33. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company Inc., 1991.
34. Peifer C., Zipp G. All at once? The effects of multitasking behavior on flow and subjective performance // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2019. Vol. 28, No. 5, P. 682–690. DOI:10.1080/1359432X.2019.1647168.
35. Shin M., Kemps E. Media multitasking as an avoidance coping strategy against emotionally

negative stimuli // Anxiety, Stress, & Coping. 2020. Vol. 33, No. 4. P. 440–451. DOI:10.1080/10615806.2020.1745194.

REFERENCES

1. Balashova L. V. Sociolect metaphor in diachrony (based on the school jargon of the 19th century and the beginning of the 21st century). *Russian language today. Issue 5. Problems of speech communication: collection of reports*. Rozanova N. N. (ed.). Moscow: Flinta, Nauka, 2012. P. 23–32. (In Russ.).
2. Butakova L. O. Dynamics of the development of language ability and speech competence of native speakers of the Russian language: an experimental study of the speech of schoolchildren of one region: monograph. Omsk: OSU, Variant-Omsk, 2010. 150 p. (In Russ.).
3. Butakova L. O. Old Age as a conceptual phenomenon: regional and age aspects of associative semantics. *Psycholinguistics. Series: Philology*. 2018. Vol. 23, No. 2. P. 25–39. DOI: 10.5281/zenodo.1205003. (In Russ.).
4. Butakova L. O., Guts E. N., Orlova N. V. The Project "Regional language consciousness: the age aspect". *Voprosy psiholingvistiki = Journal of psycholinguistics*. 2018. No. 2(36). P. 146–168. DOI: 10.30982/2077-5911-2-146-167. (In Russ.).
5. Butakova L. O. Language ability and speech competence of schoolchildren: analysis of cognitive mechanisms development. *Vestnik VolGU. Seriya 2, Yazykoznanie = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2016. Vol. 15, No. 4. P. 40–52. DOI: 10.15688/jvolsu2.2016.4.4. (In Russ.).
6. Butakova L. O., Guts E. N., Kozlovskaya E. A. Childhood in the region's discursive space: a comprehensive analysis of the value fragments of linguistic consciousness and institutional communications: monograph. Omsk: Science, 2018. 444 p. (In Russ.).
7. Glotov M. B. Generation as a category of sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*. 2004. No. 10. P. 42–48. (In Russ.).
8. Goldin V. E. Age dynamics of word associations of schoolchildren. *Language in motion: to the 70th anniversary of L. P. Krysin: collection of articles*. Zemskaya E. A., Kalenchuk M. L. (ed.) et al. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2007. P. 126–137. (In Russ.).
9. Gridina T. A. Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to language play: monograph. 2nd ed. Ekaterinburg: UrSPU, 2018. 272 p. (In Russ.).
10. Guts E. N. Psycholinguistic study of the linguistic consciousness of a teenager. Omsk: Option: Sibir', 2005. (In Russ.).
11. Dotsenko T. I. Active processes in the lexicon of a teenager. In: *Russian language today: active language processes at the end of the XX century*. Moscow: Azbukovnik, 2003. Is. 2. P. 139–147. (In Russ.).
12. Zhinkin N. I. Development of written speech of students in grades III–VIII. *Zhinkin N. I. Language – speech – creativity. Studies in semiotics, psycholinguistics, poetics: selected works*. Moscow: Labyrinth, 1998. P. 183–219. (In Russ.).
13. Zhuravlev S. I. The clip thinking as a way of seeing reality. *Aspirantskiy vestnik Povolzhiya = Post-graduate bulletin of the Volga Region*. 2014. Vol. 14, No. 7–8. P. 27–31. (In Russ.).
14. Zalevskaya A. A. Interfacial theory of word meaning: a psycholinguistic approach: monograph. London: International Academy of Sciences and Higher Education; 2014. (In Engl.).
15. Zalevskaya A. A. Problems of the organization of the human internal lexicon. *Zalevskaya A. A. Psycholinguistic research. Word. Text: selected works*. Moscow: Gnosis, 2005. P. 31–132. (In Russ.).
16. Lemyaskina N. A., Sternin I. A. Communicative behavior of a younger student. Voronezh: Center – Chernozem book publ., 2000. 194 p. (In Russ.).
17. Ovchinnikova I. G., Beresneva N. I., Dubrovskaya L. A. et al. Lexicon of junior schoolchildren: characteristics of lex. component of language competence. Perm: PSU, 2000. 312 p. (In Russ.).
18. Linguistics of creativity-3: collective monograph. Gridina T. A. (ed.). Ekaterinburg: USPU, 2014. 343 p. (In Russ.).
19. Myths of generation Z. *Seriya sovremennaya analitika obrazovaniya = Series Modern analytics education*. Bogacheva N. B., Sivak E. B. 2019. 64 p. (In Russ.).
20. Ovchinnikova I. G. Connections between words within the mental lexicon of primary school children. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*. 2018. No. 189. P. 160–169. (In Russ.).
21. Orlova N. V. Schoolchild's speech at literature lessons: ontolinguistic and discursive approaches: monograph. Omsk: Option-Omsk, 2010. 92 p. (In Russ.).
22. Pishchalnikova V. A. Integration of linguistic disciplines as an objective necessity for the development of modern linguistics. *Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa: psiholingvisticheskii i kognitivnyi aspekty = Linguistic being of a person and ethnos: psycholinguistic and cognitive aspects*. Moscow, Barnaul: AISU, 2003. Vol. 6. 272 p. (In Russ.).

23. Pishchalnikova V. A. Psycholinguistics and modern linguistics. *Methodology of modern psycholinguistics: collection of articles*. Pishchalnikova V. A. ed. Moscow, Barnaul: AISU, 2003. P. 4–22. (In Russ.).
24. Podgornaya E. A., Demidenko K. A. Adolescent linguistic consciousness and internet communications. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2016. No. 6(60): in 3 part. Part 3. P. 125–130. (In Russ.).
25. Podolsky D. A. Values of modern adolescents: comparison of different methods. *Obrazovanie lichnosti = Personal education*. 2012. No. 2. P. 51–58. (In Russ.).
26. An elderly person in modern Russian-language discourses: comprehensive linguistic research: a monograph. Butakova L. O., Guts E. N., Orlova N. V. et al. Omsk: LLC Amphora, 2020. P. (In Russ.).
27. Rogozhnikova T. M. Psycholinguistic study of the functioning of a polysemantic word. Ufa: USA-TU, 2000. 242 p. (In Russ.).
28. Sedov K. F. Formation of discursive thinking of a language personality: psycho- and sociolinguistic aspects. O. B. Sirotina ed. Saratov: SSU, 1999. 179 p. (In Russ.).
29. Sdobnova A. P. Schoolchild's lexicon as a dynamic system. Saratov: SSU, 2015. 245 p. (In Russ.).
30. Soldatova G. U., Nikonova E. Yu., Koshevaya A. G. et al. Media multitasking: from cognitive functions to digital. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020. Vol. 9, No. 4. P. 8–21. DOI: 10.17759/jmfp.2020090401. (In Russ.).
31. Tseitlin S. N. Essays on word formation and form formation in children's speech. Moscow: Sign, 2009. 592 p. (In Russ.).
32. Baumgartner S. E. et al. The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies // *Human Communication Research*. 2018. Vol. 44, No. 1. P. 3–30. DOI:10.1111/hcre.12111. (In Engl.).
33. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company Inc., 1991. (In Engl.).
34. Peifer C., Zipp G. All at once? The effects of multitasking behavior on flow and subjective performance // *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2019. Vol. 28, No. 5. P. 682–690. DOI:10.1080/1359432X.2019.1647168. (In Engl.).
35. Shin M., Kempes E. Media multitasking as an avoidance coping strategy against emotionally negative stimuli // *Anxiety, Stress, & Coping*. 2020. Vol. 33, No. 4. P. 440–451. DOI:10.1080/10615806.2020.1745194. (In Engl.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Лариса Олеговна Бутакова, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, славянского и классического языкознания, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

Larisa O. Butakova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Head of Department of Russian, Slavic and Classical Linguistics, Omsk State University

Статья поступила в редакцию 20.04.2021; одобрена после рецензирования 02.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 20.04.2021; approved after reviewing 02.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-75-86

Еще раз о синтаксической деривации (к проблеме синтаксической и коммуникативно-текстовой обусловленности)

Надежда Константиновна Онипенко¹, Елена Николаевна Никитина²

¹ Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, onipenko_n@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0623-5324>

² Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление», Российская академия наук, г. Москва, Россия, yelenon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6207-8693>

Аннотация. Статья посвящена проблемам связи словообразования и синтаксиса в широком понимании данного раздела языка (с включением текста как языковой единицы). Рассматриваются семантика и грамматические признаки глаголов, образованных от имен прилагательных (ср.: *красный* – *краснеть*, *толстый* – *толстеть* и т. п.). Цель статьи – на основе имеющихся исследований отыменных глаголов с семантикой изменения признака показать соотношение их системно-грамматических свойств с функционально-текстовыми возможностями, что позволит уточнить понимание синтаксической деривации. При описании глагольной лексики используется функционально-семантический подход, предложенный Г. А. Золотовой.

Ключевые слова: функционально-семантический подход, неизосемические (неакциональные) глаголы, синтаксическая деривация, словообразовательная транспозиция, дериват, статуальное/динамическое значение, парадигматический/синтагматический аспект, модификация

Для цитирования: Онипенко Н. К., Никитина Е. Н. Еще раз о синтаксической деривации (к проблеме синтаксической и коммуникативно-текстовой обусловленности) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 75–86. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-75-86.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

One more time about syntactic derivation

(addressing the issue of syntactic and communicative-textual causality)

Nadezhda K. Onipenko¹, Elena N. Nikitina²

¹ Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, onipenko_n@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0623-5324>

² Federal Research Center Computer Science and Control, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, yelenon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6207-8693>

Abstract. The study deals with the difficulty in identifying the relations between word formation on the one hand and syntax in its broad sense (i. e. including text as a linguistic unit) on the other. The paper focuses on the semantics and grammatical properties of verbs derived from adjectives (cf.: *красный* / *red* – *краснеть* / *to reddens*, *толстый* / *thick* – *толстеть* / *to thicken* and others). The aim is to describe the correlation between the systemic grammatical properties and the functional-textual potential of such verbs on the basis of the available existing literature on denominal verbs with the semantics of property change. The research will help to redefine the understanding of syntactic derivation. The functional-semantic approach proposed by G. A. Zolotova is employed to examine verb vocabulary.

Keywords: functional-semantic approach, non-isosemic (non-action) verbs, syntactic derivation, word-forming transposition, derivative, static/dynamic meaning, paradigmatic/syntagmatic aspect, modification

For citation: Onipenko N. K., Nikitina E. N. One more time about syntactic derivation (addressing the issue of syntactic and communicative-textual causality). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 75–86. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-75-86. (In Russ.).

Введение. Русистика начала XXI в. характеризуется антропоцентризмом, преодолением уровневых границ (и, соответственно, интересом к межуровневому взаимодействию языковых единиц), интегральностью (взаимонаправленное описание словаря и грамматики, развитие «активной лексикографии»), текстоцентризмом и объяснительностью. Эти тенденции возникли не на пустом месте, они являются результатом наблюдений, развитием приемов, идей, которые разрабатывались в русистике XIX – начала XX в. Начало антропоцентризма лежит в русистике второй половины XIX в. (см. об этом: [Шелякин 2012]). Объяснительный подход находим, например, у А. М. Пешковского, текстоцентризм, а также взаимодействие лексики и грамматики – прежде всего у В. В. Виноградова. Часть упомянутых принципов и соответствующая терминология принадлежат лингвистике последней трети XX – начала XXI в. Интегральность и взаимодействие с другими гуманитарными дисциплинами связаны с именами таких ученых, как Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, Ю. Д. Апресян; принцип межуровневого взаимодействия лежит в основе функциональной грамматики (см. труды А. В. Бондарко, Г. А. Золотовой, М. В. Всеволодова и др.), а также в работах Т. В. Булыгиной, В. Г. Гака, Е. В. Падучевой. Все эти тенденции современной лингвистики отвечают задачам преподавания русского языка как родного в школе, поскольку предполагают опору теории на языковую интуицию носителей русского языка, т. е. самих субъектов речевой деятельности.

В настоящей статье рассматривается связь словообразования и синтаксиса (в его широком понимании – с включением уровня текста). Речь пойдет о семантике и грамматических свойствах глаголов, образованных от основ прилагательных и выражающих изменение признака (*темнеть, розоветь, умирать, стройнеть, бронзоветь*)¹. Обращение к этим глаголам, много-

кратно описанным в русистике, обусловлено не только значительной активизацией отыменного глагольного словообразования в текстах людей цифровой эпохи, но и необходимостью рассмотрения «старого» объекта с помощью новых научных подходов. Опираясь на наиболее интересные наблюдения предшественников, мы постараемся показать соотношение системно-грамматических свойств глаголов со значением изменения признака с их функционально-текстовыми возможностями, что позволит внести уточнение в понимание синтаксической деривации. Системно-грамматические свойства включают семантическую и словообразовательную характеристику, словоизменительную парадигму (репертуар словоформ) и набор синтаксических конструкций, возможных для данных глаголов во всем объеме их морфологической парадигмы. Функционально-текстовый аспект включает два параметра: регистровую характеристику и роль языковых единиц в построении связной речи.

Анализ. Предлагаемый в статье подход функционально-семантического описания глагольной лексики был намечен Г. А. Золотовой, которая сформулировала основные принципы описания глагольной лексики в функциональном словаре русских глаголов [Золотова 1994]. Основной задачей функционального словаря было установление связей между семантикой (семантическим типом глагольной группы) и грамматическими возможностями глаголов. Эта задача в настоящее время реализуется учениками Г. А. Золотовой при работе над «Семантико-грамматическим словарем русских глаголов» (проект, работа над которым ведется в ИРЯ РАН с 2018 г.).

Семантическая классификация глаголов, предложенная Г. А. Золотовой, строится на разграничении глаголов полнозначных и неполнозначных, изосемических (акциональных) и неизосемических (неакциональных), которые, в свою очередь, делятся на статуальные, функтивные и реляционные [Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 77]. В силу сложной организации и подвижности семантической системы глагольные лексемы могут принадлежать только одному классу или допускать

¹ О соотношении сем 'качество' и 'изменение' см.: Денисенко В. Н. Семантическое поле 'изменение' в русской языковой картине мира (структурный, функциональный, когнитивный аспекты): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: РУДН, 2005. 43 с.

семантические вариации (полисемия), соединяющие семантику разных глагольных классов, что обусловлено типовым значением предложения (синтаксис конструкций) и его модусной принадлежностью, которая обнаруживается на уровне текста, в рамках коммуникативного регистра речи.

Неизосемические (неакциональные) глаголы, а нас интересуют именно они, не обозначают действия и часто являются словообразовательно мотивированными основами других частей речи (*тосковать* ← *тоска*, *капризничать* ← *каприз*, *капризный*, *темнеть* ← *темный*, *бодрить* ← *бодрый*, *косолопать* ← *косолопый*, *прошляпать* ← *шляпа*), значительная часть производных глаголов является отадективными — образованными от основ прилагательных. Именно эти глаголы, наряду с производными существительными, иногда становятся предметом дискуссии в связи с понятием синтаксической деривации² (словообразовательной транспозиции, конструктивного словообразования). Явление синтаксической деривации активно обсуждается в научной литературе; обнаруживаются разные направления изучения дериватов (например, о трех подходах³; о разном наборе объектов, подводимых под понятие синтаксической деривации, см.: [Полтавский 2012: 113]). При этом важно, что главным направлением синтаксической деривации признается движение основ от признаков частей речи в сторону имен (отглагольные и отадективные существительные) и между именами (например, относительные прилагательные).

Синтаксическая деривация (транспозиция, трансляция) — это процесс, в результате которого изменяется синтаксическая функция, но сохраняется лексическое значение, что вполне соответствует именно тому направлению транспозиции (номинализация). Функция в таком понимании соотносится с системой частей речи, для которых признается наличие первичных

синтаксических функций на уровне предложения [Курилович 1962]. Е. Л. Гинзбург в книге «Словообразование и синтаксис» так определяет синтаксическую деривацию: «Производное является синтаксическим дериватом, если специфика его значения в оппозиции производящему сводима к обозначению одного или нескольких компонентов схемы предложения, предполагаемых, заданных или задаваемых при употреблении производящего в его первичной синтаксической функции» [Гинзбург 1979: 37].

Авторы пражской «Русской грамматики» [Русская грамматика 1979, I: 542, 594] относят к синтаксической деривации не только производные существительные (*белый* — *белизна*), но и отыменные глаголы с «основообразующим суффиксом *-еј-*» (*белый* — *белеть*), который, с их точки зрения, «предназначен для вербализации адективных основ и для выражения эволютивного значения» [Там же: 542]. В качестве примеров синтаксической транспозиции авторы Грамматики приводят глаголы *грубеть*, *дешеветь*, *смуглеть* и говорят о том, что «легче всего подпадают транспозиции названия качеств» [Там же: 529]. Ту же точку зрения отчасти поддерживают Н. В. Белова [Белова 2007: 15–21] и Е. В. Клобуков [Современный русский язык 2009: 381], которые, однако, сужают семантику глагольного синтаксического деривата до статального проявления признака (*белеть* — ‘быть белым, виднеться белым’) и тем самым выводят эволютивное (динамическое) значение («становиться белым») за пределы собственно синтаксической деривации: «При актуализации у глаголов типа *белеть*, *темнеть* статуального значения мы имеем дело с синтаксическими дериватами в их первичной функции... Актуализация динамического значения у данных глаголов происходит во вторичной функции в результате семантической деривации ЛСВ в рамках многозначного слова» [Белова 2007: 20]. Н. В. Белова рассматривает соотношение статуального и динамического значения только на адективных основах цветowych и световых (интенсивных) прилагательных, от которых образуются «изобразительные глаголы». Такой подход оставляет за пределами понятия синтаксической деривации многие другие глаголы на *-еть*. Решение этой проблемы представляется возможным

² Термин вошел в научный обиход после статьи Е. Куриловича (1936): [Курилович 1962: 57–70].

³ Белова Н. В. Словообразовательная транспозиционная парадигма русских прилагательных и ее семантико-коммуникативный потенциал (на материале прилагательных со значением цвета и интенсивности): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 2007. С. 6.

при соединении словообразовательной проблематики с синтаксической парадигматикой (дериватологией в понимании Л. Н. Мурзина [Мурзин 1984]), с теорией синтаксического поля [Золотова 1973].

Авторы настоящей статьи считают, что динамическое (эволютивное) значение глаголов на *-еть* также принадлежит сфере синтаксической деривации. Ниже будет предложена аргументация в пользу такой интерпретации.

Прежде чем говорить о глаголах, рассмотрим функциональные возможности производных существительных (общепринятых синтаксических дериватов). Семантику производных существительных принято квалифицировать как абстрактную. Собственно абстрактные существительные мы видим в особых текстовых условиях: в сентенциях, афоризмах и общих суждениях (*Мир спасет красота; Безумство ищет, глупость судит*), которые в теории коммуникативной грамматики квалифицируются как генеритивный регистр речи [Золотова и др. 2004], а у С. Г. Ильенко — как сентенционный тип речи [Ильенко 1989]. Кроме того, абстрактные существительные востребованы в информативном регистре: научном и деловом стилях, в которых личностный фактор и актуальная временная локализованность отступают на второй план.

Системно-языковая синтаксическая функция субстантивных дериватов обнаруживается в сфере синтаксической синонимии. Производные существительные в этой функции сохраняют ту же синтаксическую позицию в простом предложении, что и производящее слово: *Компьютер обрабатывает персональные данные. — Компьютер осуществляет обработку персональных данных; Волонтеры убирали мусор. — Волонтеры занимались уборкой мусора; Он много работает. — Он весь в работе; Молчите! — Молчание!* При этом образуется неизосемическая синтаксическая конструкция, в которой предикат действия выражается неглагольным способом — существительным⁴. Синонимически связаны деадъективные и девербативные пропозициональные синтаксемы и придаточные, в которых употреблено слово с производящей основой: *Сказал из*

вредности. — Сказал, потому что вредный; По окончании школы он поступил в университет. — Когда окончил школу, он поступил в университет. Синонимичные конструкции находятся в отношениях выбора, что относится к сфере синтаксической парадигматики; см. понятия синтаксической синонимии и синтаксического поля: [Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 188–206]. В рамках словообразования эти явления интерпретируются как реализация цели перестроения речи [Земская 1992].

Вторая функция дериватов — текстовая. Перед нами два примера, в каждом из которых пара однокоренных слов является способом соединения предложений в составе сложного:

(1) Когда я был еще совсем мальчиком, на Кавказ *приехал* Дюма-отец, *его приезд* я хорошо помню (С. Витте. Воспоминания);

(2) Все это было слишком *красиво*, более того — *эта красота* показала ему какой-то декоративной, ненастоящей, для него одного созданной (В. Пронин. Банда 8).

Если опираться на классическое определение синтаксической деривации, мы можем сказать только то, что производное существительное не меняет лексического значения, но меняет синтаксическую функцию — является дополнением (1) или подлежащим (2). Однако мена синтаксической функции не самоцель: данные существительные являются средством тематизации предшествующей ремы. Следовательно, функции синтаксических дериватов не ограничиваются целью изменить построение речи, субстантивные синтаксические дериваты являются средствами связности (в наших примерах на это указывают и анафорические местоимения, стоящие при производных существительных). Функция связности реализуется между предикативными единицами в речевой последовательности высказываний (между частями сложного предложения или между предложениями в тексте) и предполагает соединение производящего и производного в одном контексте. В этом случае мы имеем синтагматический аспект синтаксической деривации.

Для производного существительного возможно и такое употребление, при котором дериват оказывается в одном предложении

⁴ О соотношении глагольных и неглагольных способов выражения действия см.: [Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 163–182].

с мотивирующим словом (синтагматический аспект):

А человек он был заметный: *красив красотой* интеллигентного человека (В. Кичин. Оператор любимых фильмов. Умер Владимир Нахабцев);

Женщина *взглянула* на юриста отчаянным, затравленным *взглядом* (Е. Маркова. Отречение).

Здесь мы наблюдаем своеобразную экспорпацию из семантики производящей основы одной семы — «тип, параметр»: производные существительные в творительном падеже выражают качество или действие не вообще, а как такое, которое может по-разному проявляться у разных людей в разных жизненных ситуациях, отсюда и обязательное сочетание с прилагательным (*красив интеллигентной красотой; взглянула удивленным взглядом*) или родительным падежом субъекта (*красив красотой интеллигентного человека; взглянула взглядом удивленного ребенка*), что синонимично наречию (*интеллигентно красиво, удивленно взглянула*). Значит, и в этом случае появление девербатива или деадъектива при однокоренных производящих словах обусловлено синтаксической функцией. Отличие конструкции с творительным параметрическим (или способом действия) от случаев тематизации предшествующего предиката состоит в том, что лексическое значение целиком не повторяется — оно сужается.

Кроме того, эти конструкции принадлежат сфере синтаксической синонимии. Творительный падеж производного существительного несет потенциальную предикативность, поэтому может быть отделен союзом. См. знаменитые строки из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Родина»: *Люблю отчизну я, но странною любовью!* Часто в основе конструкции, построенной на соединении производящего и производного слов, лежит сравнение, и, соответственно, свернутая предикативная единица разворачивается до придаточного, возмещающего семантическую недостаточность производного существительного:

Красавец Анатолий, улыбаясь, что-то говорил даме, которую он вел, и *взглянул* на лицо Наташи тем *взглядом*, каким *глядят на стены* (Л. Толстой. Война и мир).

Тем самым общепризнанные синтаксические (субстантивные) дериваты выполняют три функции: 1) текстово-синтагматическую (средство связности между предикативными единицами), вариантом этой функции являются генеритивные высказывания, предполагающие либо предшествующее знание, либо текст; 2) системно-парадигматическую (синтаксическая синонимия, образование неизосемических компонентов); 3) семантико-синтаксическую, соединяющую технику повтора от первой функции и синонимическую предназначенность конструкции — от второй (творительный параметрический, потенциально предикативный). Вторая функция в определенной мере противоречит определению синтаксической деривации, поскольку при синонимических заменах функциональная характеристика может не меняться.

Если при именной деривации работает весь набор функций, то при глагольной наиболее значимой становится вторая.

Обратимся к глагольным словообразовательным дериватам (глаголам изменения признака — *белеть, уметь, молодеть, леветь*) и проблеме их системно-грамматической интерпретации как дериватов синтаксических. Задача — доказать, что глаголы изменения признака как в стативном, так и в эволютивном значении, независимо от семантики корня, являются синтаксическими дериватами, сущность которых обнаруживается как в синтаксической парадигматике (вторая функция), так и на уровне текста. Эволютивное (динамическое) значение признается первичным, а стативное — вторичным, конструктивно и текстово обусловленным.

При изолированном уровне описания отадъективных глаголов словообразовательная характеристика пишется на одних основаниях, а семантико-синтаксическая — на других. Применение критерия Г. О. Винокура [Винокур 1946; Кретов 2016] в рамках словообразования предполагает отсылку только к положительной степени производящего прилагательного: *бледнет* — становится *бледным*. Однако сам Г. О. Винокур объяснял свой прием словообразовательного разбора обращением к словарным толкованиям. А в словарях мы находим, что в толкованиях глаголов на *-еть* с семантикой изменения признака используется как положительная степень прилагательных,

так и сравнительная: *умнеть* — «становиться умнее»; *бледнеть* — «становиться бледным, бледнее». Соответственно, синонимическую поддержку производного глагола обеспечивают как предложения с положительной степенью прилагательного в предикативной функции, так и со сравнительной степенью: *С годами люди умнеют.* = *С годами люди становятся умнее;* *Ночь бледнеет.* = *Ночь становится бледнее;* *Вдруг он бледнеет.* = *Вдруг он становится бледным.* При этом положительная степень в толковании употребляется как с глаголом *становиться* (*Он вдруг бледнеет от страха* = *вдруг становится бледным*), так и с глаголом *виднеться* или его синонимичным сочетанием *быть видимым* (*Белеет парус одинокий* (М. Лермонтов)), в отличие от сравнительной.

При учете взаимодействия уровней необходимо обратить внимание на семантику глаголов, которые используются в толковании дериватов со значением изменения признака. Они входят в составные адъективные предикаты с добавочным синтаксическим значением: фазисным — глаголы *стать, становиться*, эвиденциальным (авторизующим) — глагол *виднеться*. И то и другое значение признается модификационным на уровне синтаксической конструкции, а сами глаголы — неполнознаменательными. Конструкции с неполнознаменательными глаголами интерпретируются в современной синтаксической науке как производные от конструкций с адъективными компонентами: *Он белый от страха;* *На горизонте белый парус* («он там есть»). Синтаксическая производность обеспечивается (наряду с другими средствами) словообразовательными единицами; тем самым проблема синтаксической деривации оказывается связана с проблемой системных отношений между синтаксическими конструкциями, т. е. синтаксической парадигматикой. Это направление синтаксических исследований в русистике породило разные терминологические обозначения производных синтаксических конструкций и разные способы их системного описания. В концепции В. А. Белошапковой [Белошапкова, Шмелева 1981] принимается понятие регулярной реализации, совокупность регулярных реализаций предстает как деривационная парадигма предложения. В концепции Г. А. Золотовой

производная конструкция получает название структурно-семантической модификации, а все варианты перестройки модели предложения объединяются в синтаксическое поле предложения [Золотова 1973]. В рамках второй концепции (в отличие от концепции В. А. Белошапковой) словообразовательная деривация интерпретируется как средство синтаксической синонимии, которая возможна не только между базовой моделью и модификацией (*Он победил* — *Он одержал победу*), но и между модификациями. Модификационные значения могут обеспечиваться средствами разных уровней, в том числе словообразовательными (*Он стал бледным* — *Он побледнел*). Соответственно, семантика предложений с производными глаголами интерпретируется через семантику фазисных структурно-семантических модификаций исходного предложения с адъективным предикатом.

В статье Г. А. Золотовой «О новых возможностях лексикографии» глаголы изменения признака рассматриваются в связи с их полисемией, т. е. различием динамического и статического значений. Автор различает «зримое изменение признака» и «зрительно воспринимаемый признак» [Золотова 1994]. Первое значение, синоним модификационного (фазисного) значения, по отношению к конструкции является свободным, второе же появляется в условиях определенного коммуникативного регистра. В статье было показано, как семантика глагола предопределяет его морфологические свойства (приоритет форм 3-го лица и ограничение на формы 1-го лица), сочетаемостные возможности (связь с локативными или темпоральными синтаксемами), а также тип субъекта — носителя качества: глаголы с динамическим значением соединяются с субъектами личными, предметными, пространственными, глаголы со статическим значением — только с субъектами предметными. Глаголы различаются и словообразовательными средствами: к глаголам с динамическим значением присоединяется префикс *по-*, к глаголам со статическим значением — другие приставки; постфикс *-ся* взаимодействует со статическим значением, но не с динамическим (см. также: [Исаченко 2003, 2: 51]).

Дополним наблюдения Г. А. Золотовой. Рассмотрим примеры:

(1) Поодаль, в стороне, *темнел* каким-то скучным синеватым цветом сосновый лес (Н. Гоголь);

(2) Древний образ с годами *темнел*, краски тускнели (Т. Лапшина).

Статическое значение — в примере (1), динамическое — в примере (2). Динамическое значение поддерживается распространителем с темпоральной семантикой (*с годами*). Оба примера связаны с семантикой перцептивности. Но если для глаголов с динамическим значением возможен как перцептивный, так и ментальный модус, то статическое значение связано прежде всего с модусом восприятия (репродуктивным регистром) и с бытийным значением в семантике предложения. Статическое значение отадективных глаголов возникает в результате определенной модификации исходной бытийной конструкции, состоящей из трех обязательных компонентов (локализатор — экзистенциальный глагол — Им. падеж существительного). Если при существительном стоит прилагательное, то предложение может быть трансформировано таким образом, что корень прилагательного из атрибутивной позиции передвинется в предикативную, средством такого передвижения (повышения в ранге) становится глагольный дериват: *Вдали стоял/был темный лес* => *Вдали темнел лес*; *И на всех перекрестках белели вербы* (И. Бродский) <= *На всех перекрестках были белые вербы*; *А вон там носок сына полосатеет* (Г. Яблонская) <= *А вон там лежит/виден полосатый носок сына*.

В лингвистических работах, как правило, акцентируется внимание на глаголах, образованных от цветowych прилагательных, однако большая часть глаголов со значением изменения признака образуется от именных корней, называющих ненаблюдаемые признаки (социальные, этические, эмоциональные свойства человека), для которых первичным значением является динамическое: *Он взрослеет/умнеет/наглеет*; *Она мудреет/добреет/гламурнеет*. Конструкция с глаголами на *-еть* в динамическом значении выражает изменение признака на некоторую величину в некоторый

промежуток времени. Это делает возможными отношения синонимии между глаголом и компаративом: *Он становится умнее*; *Она становится добрее/мудрее*.

Даже среди перцептивно обусловленных производных глаголов (глаголов «интенсивности») есть такие, которые сохраняют эволютивное значение и в рамках бытийной конструкции: *Редееет* облаков летучая гряда (А. Пушкин). В их толкованиях используется не только положительная степень, но и сравнительная степень прилагательного («становится редким, реже»).

В современном русском языке обращают на себя внимание два деривационных процесса — образование компаративов⁵ и образование глаголов на *-еть*⁶. В неформальной письменной речи (интернет-ресурсы) находим следующие примеры с отадективными глаголами: *цены скромнеют, полезнеет на глазах, прекраснеет день ото дня, серебреет с каждым годом, он все бронзовеет и бронзовеет, стена мокреет, курорт гламурнеет, рок попсовет, экран полосатеет, с возрастом любой дурак круглеет, Трофим по ходу главнеет*. Говорящие, используя словообразовательную модель глаголов на *-еть*, вовлекают в нее все новые и новые адъективные лексемы (а также и отсубстантивные: *чугунеть, каменеть, обезголосеть*). Появление производного глагола с семантикой изменения признака свидетельствует об изменениях в семантике прилагательных: относительные прилагательные приобретают

⁵ См., например: [Борзенко 2018; Гращенков 2019].

⁶ На особые отношения глаголов на *-еть* и компаративов обращают внимание специалисты по орфоэпии. По результатам статистического исследования, проведенного в ИРЯ РАН, были сделаны предварительные выводы о том, что в постановке ударения на адъективной основе или аффиксе обнаруживается корреляция между глагольными словоформами и компаративом (устное сообщение М. Л. Каленчук): *белый* — *белее* — *белеть*; *умный* — *умнее* — *умнеть*; *суровее* — *суровее*; *голубеет* — *голубее*; *гламурнеет* — *гламурнее*. См. также обыгрывание примеров с «неправильным» ударением «Туризм гламурнеет» (Интернет-ресурс) и знаменитое «Тицательнее надо, ребята» (М. Жванецкий).

качественное значение. Полученные глагольные лексемы (б) имеют динамическое значение, синонимичное компаративу (а):

(а) Оставаться на ужин не стоит — цены неоправданно высокие, а атмосфера с каждым часом *становится гламурнее и гламурнее*; Infiniti взрослеет — *и становится гламурнее*; 9 способов стать *креативнее* за 10 минут; Кемерово *становится креативнее*; Аниме с английской озвучкой само по себе *становится попсовее*;

(б) Курорт строится, *гламурнеет* и... теряет лица! необщее выражение; Среди инструментов, например, молоток самый древний, тоже как-то не *гламурнеет* и дураков наказывает битыми пальцами; Мода *креативнеет*, маразм крепчает; Бесконечно грустно наблюдать, как *попсовеет* приличный парфюмерный бренд.

Динамическое значение может быть поддержано и положительной степенью прилагательного: *Если вы твердите себе постоянно: «я такая толстая», «я такая страшная», «я такая старая», то ваш организм начинает подстраиваться под эти мысли и толстеть, страшнеть, стареть...* (М. Берендеева) — или наречия: *...странствия превратят вас самого, ваше «я», в некое «странно»; от смены стран вы будете страннеть...* (С. Кржижановский).

Стандартным значением компаратива принято считать количество признака в большую сторону от нормы, представленной положительной степенью прилагательного, ср.: *богатый — (еще) богаче*. Но возможны случаи, когда компаратив обозначает увеличение количества признака от противоположного полюса в сторону нормы, выраженной положительной степенью (*богатеть* — «от бедности к богатству», *умнеть* — «от глупости к уму», *добреть* — «от злобы к добру»). В глаголе мы наблюдаем следующую картину: динамический признак, выражаемый глаголом, обслуживает всю ось, соединяющую два семантических полюса, и очень часто именно ту часть оси, которая ближе к антониму: *строить* — это, скорее, не становиться стройным, а переставать быть толстым, двигаться в сторону стройности; *глупеть* — это не только становиться глупым, но и становиться менее умным. Эту особенность семантики глаголов на *-еть* могут отражать словарные толкования: в толковании может использоваться аналитическая сравнительная

степень антонима: *редеть* — «становиться менее густым», *беднеть* — «становиться менее богатым или менее имущим».

В современном русском языке связь глаголов на *-еть* с компаративом подтверждается также прямым образованием глаголов от компаративов с чередованием в основе или супплетивным формообразованием: *худшеть, лучшеть, тоньшеть* и др. Например: *Надоело быть толстой, решила тоньшеть*; *С годами он стал лучшеть*; *Все потихоньку дорожает и худшеет*.

Взаимодействие компаративов и глаголов на *-еть* обнаруживаем и на уровне текста, например в диалогах на форумах. Так, на одном из форумов обсуждались изменения правил дорожного движения:

1. Кольцо не всегда *главное*. Оно *главнеет* только со знаком. Без знака правила правой руки.

2. *Поглавнел* у них уже круг или нет?

3. Теперь если нет знака, то кольцо *главнее*.

4. На таких перекрестках, конечно же, устанавливают знаки приоритета с указанием, кто на этом перекрестке *главнее*.

5. Тот, кто внутри кольца, *главнее*, чем тот, кто снаружи;

6. Есть такая категория водителей — ...в их головах дорога, по которой они едут, часто *«главнеет»*, вот они и прутся, как их левая нога захочет.

Прокомментируем этот материал. Прилагательное *главный* в ПДД входит в состав термина *главная дорога* и не имеет степеней сравнения. Реплика 1 использует каноническое значение, и глагол *главнеет* означает «становится главным». То же значение в реплике 2 (*поглавнел круг* = «стал главной дорогой»). В репликах 3–5 употребляются формы сравнительной степени, которые указывают на смещение значения: компаратив *главнее* указывает на шкалу приоритетности, значимости; в примерах 4, 5 идея приоритета прямо переносится на людей; здесь уже речь идет о том, кто из водителей становится важнее, приоритетнее в конкретной дорожной ситуации. В реплике 6 глагол обозначает не объективное изменение статуса дороги, а субъективное понимание правил приоритета отдельными водителями: дорога, по которой они едут, *«главнеет»* только в их представлении, потому что они считают себя важнее всех остальных.

Прилагательное *главный* обозначает признак, установленный правилами, а не приписываемый говорящим, что не предполагает градации и образования компаратива. Однако компаратив появляется. В данном примере *главнее* от прилагательного не обозначает большего по отношению к положительной степени количества признака, а обозначает изменение статуса одного из двух сравниваемых предметов в сторону главного («становится главной дорогой, перестает быть неглавной»). Понятно, что в зависимости от знака одна и та же дорога может стать главной или второстепенной. Глагол *главнеть* употребляется в двух случаях: когда изменяется знак (констатация пишущим объективной ситуации) и когда кто-то решает, что правило ему не закон (осуждение пишущим тех, кто едет как их левая нога захочет).

Словообразовательная модель отаждётивных глаголов на *-еть* применяется для обозначения признака, выражающего динамику (смену) политических взглядов: *леветь, праветь, коричневеть, зеленеть, краснеть*. Глагол данной семантики стал сюжетообразующим в юмористическом рассказе А. Аверченко «История болезни Иванова» (1910–1911): сюжетом становится процесс «левения» героя, постепенного движения от «беспартийности» к предельно левой позиции. Этот рассказ интересен еще и тем, что многие семантико-грамматические свойства глаголов изменения признака нарушаются, а некоторые доводятся до абсурда. У А. Аверченко глагол *леветь* представлен как глагол ощущения, изменения состояния и соотносится с внутренней точкой зрения: *Чувствую, что левею* (ср.: *Чувствую, что заболелаю*), а отсюда и употребление в формах 1-го и 2-го лица. Глагол, обозначающий изменение политических взглядов, начинает соотноситься с перцептивным модусом: изменение признака воспринимается внешним перцептором: *Было слышно, как Иванов, лежа на кровати, левел; Иванов сидел в кресле, мрачный, небритый, и на глазах у всех левел*. Процесс изменения политического мышления представлен как неконтролируемый субъектом: это не свободный выбор субъекта мыслящего, а его заболевание, которое все более и более прогрессирует.

На вопрос приставка о состоянии здоровья Иванов называет свою очередную партийную принадлежность:

Пристав взял его руку, пощупал пульс и спросил:

- Как вы себя сейчас чувствуете?
- *Мирнообновленцем!*
- ...А вчера как вы себя чувствовали?
- *Октябристом*, — вздохнул Иванов. — До обеда — *правым крылом*, а после обеда *левым*...

Движение в сторону предельной левизны градуировано и отмечается названиями партий: октябристы (правое и левое крыло), мирнообновленцы, кадеты, социал-демократы. Это означает, что Иванов с каждым следующим часом и с каждой следующей партией «становится все левее», т. е. глагол *леветь* синонимичен предикату *становиться левее, становиться более левым*. Постепенное изменение признака представлено перфектной приставкой *по-* и частицей *еще: еще полевел*, частицей *всё: Всё левеее?*

Текстообразующей может быть сама сема эволютивности, что обуславливает появление глаголов изменения признака:

- Перевал открывается так.
- Вокруг *просторнеет, редееет*.
- Пихты, кедр, облака, скалы.
- Выходит свобода из ниоткуда.
- Невидимое становится видимым.
- Страннеет* дышать.
- Двери, двери, премудростию вонмем.
- Деревенеет* шаг.
- (А. Иконников - Галицкий. Перевал).

Для производных глаголов изменения признака характерна приставка *по-*, которая может обозначать: 1) приобретение признака (*побелел, покраснел, постарел* = стал белым, красным; стал выглядеть старым) и 2) начало становления признака (*заметно похудела; поздоровел, попросторнел; поглупел* = стала худее, чем была, т. е. менее полной; стал здоровее, стал просторнее; стал глупее, чем был). См. примеры:

(1) Вчера с утра был здоров, беспартийность чувствовал, а потом оборвалась печенька и *полевел!* (Аверченко. История болезни Иванова); В давние годы звучала убийственным нравственным приговором характеристика: «иван, не

помнящий родства». В наши дни суть формулы подзабыта, да и нравственные оценки *полиберальнели* (А. Зимбули);

(2) Уже после первой процедуры вы замечаете, что *похорошели*, отдохнули и *помолодели* (Морщины — не повод для печали. 2002.03.04); Думала даже сломать печку-то, в доме *попросторнее*, да как-то рушить жалко, привыкли (Е. Носов. Шопен, соната номер два).

Отадъективные и отсубстантивные глаголы изменения признака имеют «налет» разговорности, ментальной наивности, традиционно их фиксировали словари диалектных слов (*просторнеть, покорочеть*), словари детских словообразовательных инноваций (*тонеть, глухеть, мокреть, слепеть, красотеть, темнотеть*); сегодня, по-видимому, они теряют социально-возрастную окраску в силу всеобщего использования словообразовательной модели, сохраняя между тем разговорный характер.

Для динамического значения рассматриваемых глаголов возможна и безличная форма, которая выражает изменение состояния, представленного с внутренней точки зрения, как ощущение:

Мне поплохело на выходе, и я моментально оказалась на кушетке с ваткой с нашатырем под носом; Я стал убирать снег, и *мне «поплохело»* от того, что я увидел; Когда я услышал цену, *мне подурнело*; На понтонной переправе *мне подурнело* и так качнуло, что я чуть в Неман не булькнул; Магический эффект от большой чашки кофе не заставил себя ждать, *мне похорошело*, и я повеселела (Интернет-ресурс).

Ощущения могут быть переданы через локализацию в какой-то части тела: *голова тяжелела, веки отяжелели, руки немеют, холодеют; ноги ватнеют, чужунеют; в глазах темнеет, в голове пустеет*.

Префиксация различает значения полисемичных глаголов: *побронзоветь* — загореть бронзовым загаром, стать бронзовым призером (в спорте); *забронзоветь* — стать важным, надменным; *подобреть* — стать добрее или стать полнее, *раздобреть* — только «стать полнее, растолстеть»; так же различаются омонимы: *порусеть* — стать русым, более русым; *обрусеть* — стать русским по культуре, языку, обычаям.

Приставки, взаимодействуя с одним значением, могут различать меньшую

или большую степень проявления признака: *нагнеть — понагнеть — обнагнеть; полнеть — пополнеть — располнеть; грубеть — поглубеть — заглубеть; попсоветь — попопсоветь — запопсоветь*.

Выводы. Обобщим представленные наблюдения и подведем итоги.

1. Понятие синтаксической деривации функционирует не только в системе имен, но и между именами и глаголами. При образовании отадъективных глаголов признаковое значение перемещается из пространственной сферы во временную. При этом синтаксическая функция может как сохраняться (для глаголов с эволютивным значением), так и изменяться (для глаголов со статическим значением).

2. Акцент на глаголах, образованных от цветowych и световых прилагательных, позволяет увидеть связь семантики глагола с конструкцией и коммуникативным регистром, однако ограничивает поле зрения лингвистов. Картина меняется при включении в рассмотрение всех глаголов со значением изменения признака. Прототипическими оказываются глаголы, образованные от собственно качественных прилагательных. Первичным является не статическое значение, а эволютивное (динамическое).

3. Отадъективные глаголы, как в статическом, так и в динамическом значении, — результат синтаксической деривации, транспозиции именной основы с качественно-характеризующей семантикой из именной системы в глагольную. Производная глагольная основа получает семантическое приращение: либо эвиденциально-темпоральное, обусловленное перцептивным модусом, либо эволютивно-темпоральное, которое соединяет временную семантику со значением количества признака. Две модификационных семы указывают на два направления мотивации: эвиденциально-темпоральное — через положительную степень прилагательного, эволютивно-темпоральное — через положительную и через сравнительную степень.

4. Производные глаголы с эволютивной семантикой являются средством синтаксической синонимии на уровне фазисных структурно-семантических модификаций (*глупеет — становится глупее, темнеет — становится темным, темнее,*

темно), что является одним из аргументов в пользу интерпретации этих глаголов как синтаксических дериватов. Это значит, что отношения семантической мотивированности могут соединять не только две лексемы, но и лексему и словоформу, т. е. лексему и синтаксему.

5. Аргументом в пользу синтаксической деривации можно считать и продуктивность, которую демонстрируют эти глаголы: продуктивность номинативных дериватов обусловлена денотативной необходимостью (пополнение языковой картины мира), продуктивность синтаксических дериватов обусловлена дискурсивно, что предполагает высокую частотность относительно номинативных дериватов. При этом активизируется креативный потенциал словообразовательной системы, в результате семантика компаративности выходит за пределы прилагательного и входит в зону глагольности (количество качества во времени).

6. Наличие однокоренного глагола с семантикой изменения признака является свидетельством, в ряду других (собственно именных), того, что производящее относительное или притяжательное прилагательное имеет потенциально-качественную семантику (*Язык научнее, Душа осеннеет, Продукт цифровеет*).

7. Важность для современного человека фиксировать изменения в быстро меняющемся мире, сравнивать и сопоставлять, но не в пространстве, а во времени, обуславливает востребованность не только аналитических предикатов с компаративами, но и их синонимов — глагольных дериватов со значением изменения признака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белошапкина В. А., Шмелева Т. В. Деривационная парадигма предложения // Вестник МГУ. Серия 9: Филология. 1981. № 2. С. 46–51.
2. Борзенко Е. О. Нестандартные формы компаратива в современном русском языке: образование, употребление, семантика. М.: РГГУ, 2018. 24 с.
3. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1946. Т. V, вып. 4. С. 315–332.
4. Гинзбург Е. Л. Словообразование и синтаксис. М.: Наука, 1979. 264 с.

5. Гращенков П. В. Грамматика прилагательного. Типология аъективности и атрибутивности. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2019. 432 с.

6. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 221 с.

7. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973. 352 с.

8. Золотова Г. А. О новых возможностях лексикографии // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 85–95.

9. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: ИРЯ РАН, 2004. 541 с.

10. Ильенко С. Г. Синтаксические единицы в тексте. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. 84 с.

11. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: морфология: I–II. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2003. 570 с.

12. Кретов А. А. О так называемом «Критерии Г. О. Винокура» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 150–154.

13. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая // Курилович Е. Очерки по лингвистике: сб. статей. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. С. 57–70.

14. Мурзин Л. Н. Основы дериватологии: конспект лекций. Пермь: Пермский государственный университет, 1984. 56 с.

15. Полтавский П. Х. Синтаксическая деривация в аспекте современных лингвистических исследований // Вестник МГУ. Серия 9: Филология. 2012. № 2. С. 107–116.

16. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1. Praha: Acad., 1979. 664 с.

17. Современный русский литературный язык: новое издание / под ред. П. А. Леканта. М.: Высшая школа, 2009. 766 с.

18. Шелякин М. А. Язык и человек: к проблеме мотивированности языковой системы. М.: Флинта, 2012. 296 с.

REFERENCES

1. Beloshapkova V. A., Shmeleva T. V. The derivation paradigm of the proposal. *Vestnik MGU. Seriya 9: Filologiya* = *Moscow University Philology Bulletin*. 1981. No. 2. P. 46–51. (In Russ.).
2. Borzenko E. O. Non-standard forms of the comparative in modern Russian: education, use, semantics. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2018. 24 p. (In Russ.).

3. Vinokur G. O. Notes on Russian word formation. *Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka* = *Bulletin of the Russian academy of sciences: studies in literature and language*. 1946. Vol. V, No. 4. P. 315–332. (In Russ.).
4. Ginzburg E. L. Word formation and syntax. Moscow: Science, 1979. 264 p. (In Russ.).
5. Grashchenkov P. V. Adjective grammar. Typology of adjectivity and attribution. 2 ed. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2019. 432 p. (In Russ.).
6. Zemskaya E. A. Word formation as an activity. Moscow: Science, 1992. 221 p. (In Russ.).
7. Zolotova G. A. Essay on the functional syntax of the Russian language. Moscow: Science, 1973. 352 p. (In Russ.).
8. Zolotova G. A. About new possibilities of lexicography. *Voprosy Yazykoznanii* = *Linguistics issues*. 1994. No. 4. P. 85–95. (In Russ.).
9. Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. Yu. Communicative grammar of the Russian language. Moscow: Russian Language Institute RAS, 2004. 541 p. (In Russ.).
10. Ilyenko S. G. Syntactic units in the text. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen, 1989. 84 p. (In Russ.).
11. Isachenko A. V. Grammatical structure of the Russian language in comparison with the Slovak language: morphology: I–II. 2 ed. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2003. 570 p. (In Russ.).
12. Kretov A. A. On the so-called "Vinokur criterion". *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Kemerovo State University*. 2016. No. 3. P. 150–154. (In Russ.).
13. Kurilovich E. Derivation lexical and derivation syntactic. Kurilovich E. *Ocherki po lingvistike: sb. statei* = *Essays in linguistics: collection of articles*. Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1962. P. 57–70. (In Russ.).
14. Murzin L. N. Fundamentals of derivatology: lecture notes. Perm': Perm State University, 1984. 56 p. (In Russ.).
15. Poltavsky P. Kh. Syntactic derivation in the aspect of modern linguistic research. *Vestnik MGU. Seriya 9: Filologiya* = *Moscow University Philology Bulletin*. 2012. No. 2. P. 107–116. (In Russ.).
16. Russian grammar: in 2 vol. Vol. 1. Praha: Acad, 1979. 664 p. (In Russ.).
17. Modern Russian literary language: New edition / P. A. Lekant (ed.). Moscow: Higher school, 2009. 766 p. (In Russ.).
18. Shelyakin M. A. Language and man: towards the problem of motivation of the language system. Moscow: Flinta, 2012. 296 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Надежда Константиновна Онипенко, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук

Елена Николаевна Никитина, кандидат филологических наук, научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление», Российская академия наук

Nadezhda K. Onipenko, Cand. of Sci. (Philol.), Leading Researcher, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences

Elena N. Nikitina, Cand. of Sci. (Philol.), Researcher, Federal Research Center Computer Science and Control of the Russian Academy of Sciences

Статья поступила в редакцию 13.03.2021; одобрена после рецензирования 06.04.2021; принята к публикации 14.04.2021.

The article was submitted 13.03.2021; approved after reviewing 06.04.2021; accepted for publication 14.04.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-87-92

Вариативность способов словопроизводства в современном русском языке: традиции и новации

Елена Александровна Фролова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, froflen@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6326-5095>

Аннотация. В данной статье автор рассматривает условия выделения вариативных способов словопроизводства лексических единиц. Цель – на основе анализа традиционных критериев, определяющих возможность разного морфемного членения слов и определения способов их словообразования, выявить новые тенденции, характеризующие вариативность способов словопроизводства в современном русском языке. Методы исследования: наблюдение и описание, морфемный и словообразовательный анализ, классификационный и систематизирующий методы. Материалом послужили производные единицы, взятые из текстов современных СМИ и рекламы. Автор выделяет факторы, обуславливающие возможность вариативного подхода к определению способа словопроизводства лексических единиц, и рассматривает новые тенденции, расширяющие границы деривационных явлений и расшатывающие словообразовательную систему современного русского языка в целом.

Ключевые слова: дериватология, деривационные явления, производное слово, словообразовательный формант, способ словообразования, орфографическая норма, вариативность способов словопроизводства

Для цитирования: Фролова Е. А. Вариативность способов словопроизводства в современном русском языке: традиции и новации // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 87–92. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-87-92.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Variation of word-forming means in modern Russian: traditions and innovations

Elena A. Frolova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, froflen@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6326-5095>

Abstract. The author considers the conditions necessary to discern variable means of forming lexical units. The aim of the paper is to identify the rising trends which characterise variation in the sphere of word formation in the modern Russian language. These trends are described analysing the traditional criteria which determine the potentiality of varied morphemic division and identifying the means of word formation. The employed research methods included observation and description, morphemic and word-formation analysis, classification and systematisation. The material of the study is the derived lexemes obtained from contemporary media and advertising texts. The author describes the factors determining the possibility of employing the variation approach to identify ways of word formation. Additionally, new trends which broaden the sphere of derivational phenomena and undermine the entire derivational system of the Russian language are examined.

Keywords: derivatology, derivational phenomena, derived word, word-forming affix, means of word formation, orthographical norm, variation of word-building means

For citation: Frolova E. A. Variation of word-forming means in modern Russian: traditions and innovations. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 87–92. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-87-92. (In Russ.).

Введение. «Способ словообразования» – центральное понятие дериватологии как науки. Данный термин трактуется в диахроническом и синхронном аспектах. Еще Л. В. Щерба предлагал различать, «как можно делать новые слова» и «как сделаны

готовые слова». В диахронии под способом словообразования традиционно понимают прием создания производного слова в определенный исторический период: *с ума сшедший* → *сумасшедший* – лексико-синтаксический способ (слияние компонентов

устойчивого словосочетания в одно слово); *глухой* → *глушь* — фонетико-морфологический способ (словопроизводство за счет фонетических преобразований мотивирующих единиц — чередования, изменения акцентологических характеристик и т. п.) — по классификации В. В. Виноградова [Виноградов 1952; 1975]). В синхронном плане под способом словопроизводства понимают словообразовательное средство, которым производное слово отличается от производящего (мотивирующего): ...«*Старость в радость*» распределяет подарки по 30 домам престарелых, «*окуличить*» надо 10 тысяч одиноких бабушек и дедушек. ← *кулич* + *о-* + *-и-* со значением 'охватить действием' — аффиксальный, сложный, префиксально-суффиксальный способ; *Начинаем новогодить* ← *Новый год* + *-о-* со значением 'соединение' + *-и-* со значением 'действие' + *устойчивый порядок компонентов с тенденцией к единому ударению* — комбинированный, сложносуффиксальный способ (по синхронной классификации).

Цель данной статьи — на основе систематизации имеющихся сведений о критериях определения морфемного членения слова и выбора способа словообразования выявить новые тенденции в развитии вариативности способов словопроизводства в современном русском языке.

На материале текстов современных СМИ и рекламы проводится структурно-семантическое описание дериватов, их морфемный и словообразовательный анализ, определяются критерии вариативности словопроизводства.

Анализ. Отсутствие единого подхода к классификации способов словообразования может порождать различия в их определении при анализе конкретного деривата. Например, в диахроническом аспекте наречие *весной* образовано вследствие изменения частеречной характеристики словоформы имени существительного — адвербиализации (переход имени существительного в наречие), а в синхронном плане это суффиксальное производное: к субстантивной мотивирующей основе присоединяется суффикс *-ой* со значением признака; ср.: *Я наслаждался ранней весной*. — ...*Скучна мне оттепель; вонь, грязь — весной я болен...* (А. Пушкин) (морфолого-синтаксический способ, адвербиализация — аффиксальный, простой, суффиксальный способ).

Другим критерием, объясняющим возникновение вариативности при определении способа словопроизводства, является позиция ученого относительно того или иного деривационного явления. С точки зрения В. В. Виноградова, девербативы (отглагольные существительные со значением процесса: *прогулять* → *прогул*) и деадъективы (отыменные существительные со значением отвлеченного признака: *тихий* → *тишь*) — результат фонетико-морфологического способа словопроизводства; по мнению Н. М. Шанского, не признававшего нулевого суффиксального словообразовательного форманта, это бессуффиксные производные [Шанский 1959], а с позиции современных лингвистов-дериватологов — результат нулевой суффиксации [Лопатин 1977; Земская 1992; 2016; Улуханов 2007 и др.].

Наиболее изученным и детально описанным следует признать критерий множественной мотивации, который объясняет возможность неоднозначной трактовки способов словопроизводства определенной группы дериватов [Виноградов 1975; Винокур 1959; Шанский 1968; Тихонов 1970; Русская грамматика 1980; Ширшов 1981; Араева 2005 и др.]¹. Первым на возможность множественной мотивации производных слов обратил внимание В. В. Виноградов (1938). Более подробно ученый описал данное явление в начале 50-х гг. XX в.: «Двойственная возможность членения слова во многих случаях зависит от различной направленности смысловых связей этого слова. Например, слово *бродяжничество* может быть соотнесено со словом *бродяга* и со словом *бродяжничать*; в зависимости от того или иного осмысления оказывается и понимание морфологического состава этого слова: *бродяж-ничество* или *бродяжнич-еств-о*: ср. *кустарничество* от *кустарь* или *кустарничать*» [Виноградов 1975: 163–164]. На наличие нескольких мотивирующих при одном производном в зависимости от его значения обращал внимание Г. О. Винокур в статье «Заметки по русскому словообразованию» (1946).

¹ См. также: Шаталова З. И. Множественность словообразовательной структуры имен существительных в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 233 с.

Говоря об «омонимии словообразовательной формы», ученый анализирует морфемную структуру слова *учительство*, объясняя его образование на базе глагола *учить* (суффикс *-тельств-* с семантикой процесса) и существительного *учитель* (суффикс *-ств-* с семантикой собирательности) [Винокур 1959: 434]. На связь морфемного членения производных слов с их значением и выбором мотивирующих указывал и Н. М. Шанский (см. структурно-семантический анализ слова *чертежник*: *чертежник* ← *чертеж* или *чертежный*, суффикс со значением лица *-ник-* или *-ик-*) [Шанский 1968: 68–69]. Однако, как видно из приведенных примеров, во всех рассмотренных случаях речь идет о вариативности морфемного членения лексических единиц, а не о различии в определении способа их образования.

На зависимость способа словопроизводства от выбора мотивирующего слова в 70-е гг. XX в. обратили внимание В. В. Лопатин и И. С. Улуханов, авторы раздела «Словообразование» в «Русской грамматике» (1980). Ученые пишут о «неединственности (множественности) мотиваций» ряда производных слов. Например, лексема *неравенство* может быть образована от субстантивного производящего *равенство* префиксальным способом (*не-* со значением отрицания) или от адъективной производящей основы *неравный* суффиксальным способом (*-ств-* со значением отвлеченного признака) [Русская грамматика 1980: 135].

К аналогичным выводам приходит и автор «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонов, говоря о «множественности словообразовательной структуры слова» [Тихонов 1970]. По мнению ученого, данное деривационное явление обусловлено взаимодействием разных словообразовательных типов и наиболее широко распространено в системе аффиксального словопроизводства имен существительных, прилагательных, глаголов, а также при образовании наречий; ср.:

безбилетник	↙	без билета (без- + -ник-)
	↘	безбилетный (-ик-)
бесплановый	↙	без плана (бес- + -ов-)
	↘	плановый (бес-)

обрадоваться	↙	обрадовать (-ся)
	↘	радоваться (об-)
несложно	↙	несложный (-о)
	↘	сложно (не-)

На современном этапе развития языка (XXI в.) множественная мотивация сохраняет за собой возможность порождать вариативность способов словопроизводства, например:

Киберспортсмен — это, конечно же, не диагноз. Это полноценная профессия, в которой усилиями менеджеров команд соблюдается баланс между нагрузками и отдыхом (CyberSport.ru/blog/post/302542/kibersportsmen-diagnoz-ili-professiia).

Производное *киберспортсмен* может быть мотивировано двумя существительными в соответствии с толкованием его значения: 1) тот, кто занимается *киберспортом* (*киберспорт* + *-мен-* — аффиксальный, простой, суффиксальный способ) и 2) спортсмен, связанный с кибертехнологиями (*спортсмен* + *кибер-* — аффиксальный, простой, префиксальный способ). При этом в обоих случаях мы имеем дело с аффиксоидами² — суффиксоидом *-мен-* и префиксоидом *кибер-*, — заимствованными в разные эпохи русским языком из английского. Статус аффиксоида — морфемы переходного типа — позволяет расширить вариативность в определении способа образования данного слова и рассматривать его как безаффиксный, сложный, слого-словную аббревиацию (ср.: *кибертехнологии* от *кибернетические технологии*).

Как мы видим, на современном этапе развития деривационной системы русского языка критерии вариативности способов словопроизводства дополняются под влиянием экстралингвистических факторов, отмеченных ранее Н. С. Валигиной [Валигина 2001]. В первую очередь речь идет о глобализации общественной жизни («внешняя»

² Аффиксоид — компонент сложного слова, морфема переходного типа, восходящая к корню, но, в силу высокой частотности употребления, характеризующаяся семантическим «побледнением» и приближающаяся по функции к аффиксам. В зависимости от позиции в составе слова различают префиксоиды и суффиксоиды.

среда), обусловившей активное заимствование в русский язык англицизмов. Вторая тенденция — демократизация социума («внутренняя» среда), в результате которой произошло проникновение разговорных и нелитературных единиц (просторечие, арго) в узус (отмена цензуры), что и породило смешение разностильных компонентов на разных уровнях языка, в том числе и на словообразовательном. Разрушение четких дифференцирующих границ ведет к размыванию языковых норм.

Одним из проявлений такого «разрушения» становится изменение статуса морфем и пополнение разряда аффиксоидов. На рубеже XX–XXI вв. группа переходных морфем расширилась за счет исконно корневых иноязычных компонентов *арт*-, *кибер*-, *евро*-, *инфо*-, *крипто*-, *фитнес*-, *фэшин*- и др. При этом некоторые аффиксоидальные морфемы могут одновременно выступать в функции пре- и суффиксоидов, что также свидетельствует о нестабильности их статуса в структуре слова. Рассмотрим некоторые примеры:

В завершении масленичных гуляний «Теремок» подарил гостям праздника яркое зрелище — фаер-шоу с горящими факелами и огненными чашами, кульминацией «огненных» танцев стало торжественное сожжение *Арт-чучела*! (Метро. 12.03.2019); *Стрит-арт* — это не изображения, это множество разнообразных по форме высказываний (concepture.club. 11.09.2018);

Онлайн-распродажа «Киберпонеделник» стартует в России 25 января и продлится три дня (1prime.ru>Технологии>20210125/832878726.html).

Компоненты *арт* и *кибер* характеризуются семантическим «побледнением». *Арт* — калька с англ.: *art* — «искусство». Стертость значения англицизма *стрит-арт* подчеркнута уже в названии статьи, посвященной данному направлению современного творчества, — «Стрит-арт: Искусство. Просвещенный вандализм. Граффити». А в оксюморонном деривате *Арт-чучело* содержание (центральная сема «мастерство, творчество») вступает в антонимические отношения с его формой.

Компонент *кибер* (англ. *cyber*) представляет собой усечение от *кибернетический*, *кибернетика*, т. е. связанный с эпохой компьютеров, роботами, Интернетом и цифровыми технологиями. Однако в приведенном

выше примере значение морфемы существенно расширяется: на первый план выходит сема «огромные возможности», поскольку речь в рекламе идет не столько о технических показателях товаров, сколько об их неограниченном ассортименте и низких ценах (ср. с префиксами *супер*-, *мега*-).

Производные с греческими морфемами *крипто*- и *нано*-³ прежде всего воспринимаются как безаффиксные дериваты — результат словосложения (не случайно употребление дефиса в композите *крипто-энтузиасты*):

На территории парка соберутся более 1000 адептов цифровой экономики: блокчейн и IT-специалисты, *крипто-энтузиасты*, разработчики сервисов и платформ, а также бизнесмены, инвесторы и представители венчурных фондов (Метро. 20.06.2018);

Говорят, что МЧС закупает на 3 млн руб. *нанооски* с какими-то чудесными свойствами: они не пачкаются, минимум год выглядят как новенькие (aif.ru. 19.11.2013).

В то же время слова с компонентами *крипто*- (*крипто-энтузиасты*), *евро*- (*евро-майдан*), *инфо*- (*инфографика*) могут быть включены в группу слого-словных аббревиатур с первой усеченной частью (ср.: *криптографический*, *криптография*; *европейский*, *Европа*; *информационный*).

Приведем еще несколько примеров:

Он привлекает многих перспективой быстрых и, казалось бы, легких заработков, но при этом многие уже обожглись, потратив изрядные суммы на некачественный *инфопродукт* (<http://www.azconsult.ru>, 16.02.2019);

Календарь крайне плотный, скамейки у каждой команды далеко не самые длинные, а запас сил к концу декабря постепенно спадает, ведь у лидеров *топ-клубов* летом практически не было отдыха из-за ЧМ-2018 (Комсомольская правда. 22.12.2018);

В клубе также будут работать *фитнес-студия* и бассейн (Метро. 12.03.2019); 07.00–23.00/

³ Кристо- (гр. *kryptos* — тайный, скрытый) — первая составная часть сложных слов, соответствующая по значению слову *тайный* или обозначающая «относящийся к какому-л. скрытому состоянию»; «нано- (др.-греч. νᾶνος, *nanos* — гном, карлик) — одна из приставок, используемых в Международной системе единиц (СИ) для образования наименований и обозначений десятичных дольных единиц» (ru.wikipedia.org).

09.00–22.00 тренажерный зал, кардио зал, аэробика, *аква-фитнес*, танцевальные программы, сайкл, бассейн, горка, джакузи, сауна, паровая баня, массаж, солярий (Карьера. 2003.01.11.2003);

Эко-магазин натуральных продуктов. Осознанное питание. Всё для домашнего хлебопечения (Реклама);

И вот нам предлагается новый *эксен-рецепт* от Роба Козна: соединить в одной картине фильм-катастрофу и фильм-ограбление, изрядно приправив все это автомобильными погонями (Коммерсантъ. 23.03.2018).

Все выделенные курсивом дериваты характеризуются вариативностью словопроизводства. Их можно рассматривать: 1) как аффиксальные производные; 2) как результат безаффиксного простого способа — словосложения, что поддерживается наличием дефиса в ряде примеров; 3) некоторые из них могут функционировать как слоги-словные аббревиатуры (*инфопродукт*, *эко-магазин*) или 4) как комбинированные образования, созданные на базе основосложения (наличие интерфикса *-о-* со значением соединения + устойчивый порядок компонентов с тенденцией к единому ударению).

Расширение словообразовательных вариантов в современном русском языке связано с активным включением в процесс словопроизводства иноязычных морфем. Если в XX в. заимствованные единицы нередко рассматривались как усеченные компоненты сложных слов и входили в состав слоги-словных аббревиатур русского языка, то в XXI в. они начинают функционировать в качестве самостоятельных единиц. Иноязычные усечения вступают в деривационные отношения с уже устоявшимися морфемами русского языка, образуя слова-композицы, что переводит производные в группу словосложений, ср.: *видео-арт*, *арт-объект*, *арт-проект*, *арт-инсталляция*, *арт-хаус*, *арт-дизайн*.

Актуализация компрессивной функции языка, что связано с тенденцией к экономии языковых средств, и влияние сленга на литературный язык в целом обуславливают широкое распространение усеченных дериватов других лексических единиц, давно функционирующих в составе русского языка, ср.: *рок-фест*, *готик фест*, *байк-фест* и т. д.

Таким образом, в результате проведенных наблюдений можно сделать следующие **выводы**:

1. В современном русском языке вариативность способов словопроизводства расширила свои границы и все чаще проявляется в сфере безаффиксных и комбинированных способов.

2. Рост вариативности словообразования обусловлен следующими факторами:

- явлением множественной мотивации;
- изменением статуса морфем и расширением группы аффиксоидов;

- увеличением числа заимствованных морфем (корней и аффиксов) в составе деривационной системы современного русского языка;

- функционированием иноязычных элементов в качестве самостоятельных единиц, регулярно вступающих в словообразовательные отношения с русскоязычными производящими основами и словообразовательными формантами;

- активизацией компрессивной функции языка, ведущей к росту усечений в качестве новых мотивирующих при образовании слов-композицев;

- влиянием социальных сетей на рост ошибочного написания дериватов: *крипто-рынок*, *криптовечеринка*, но *крипто-компания*, *крипто-энтузиаст*; *автоквест*, но *инста-образ*.

3. Расширение словообразовательного потенциала повышает вариативность орфографических норм: возможность альтернативного подхода к определению способов словопроизводства порождает графическую нестабильность при употреблении языковых единиц в средствах массовой информации и одновременно отражает неустойчивость деривационной системы современного русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араева Л. А. Эволюция теории полимотивации в русистике // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 3. С. 13–19.

2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие. М.: Логос, 2001. 304 с.

3. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования // Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 155–165.

4. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Вопросы теории и истории языка. М.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 99–152.

5. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 419–442.

6. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 220 с.

7. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. М.: Флинта, 2016. 650 с.

8. Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика. М.: Наука, 1977. 315 с.

9. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 783 с.

10. Тихонов А. Н. Множественность словообразовательной структуры слова в русском языке // Русский язык в школе. 1970. № 4. С. 83–88.

11. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М.: URSS, 2007. 254 с.

12. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М.: МГУ, 1968. 308 с.

13. Ширшов И. А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1981. 117 с.

REFERENCES

1. Araeva L. A. Evolution of the theory of polymotivation in Russian studies. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*. 2005. No. 3. P. 13–19. (In Russ.).
2. Valgina N. S. Active processes in modern Russian language: textbook. Moscow: Logos, 2001. 304 p. (In Russ.).
3. Vinogradov V. V. Questions of the modern Russian word formation. *Vinogradov V. V. Izbrannye*

trudy. Issledovaniya po russkoj grammatike = Selected works. Studies in Russian grammar. Moscow: Science, 1975. P. 155–165. (In Russ.).

4. Vinogradov V. V. Word formation in its relation to grammar and lexicology. *Vinogradov V. V. Voprosy teorii i istorii yazyka = Questions of theory and history of language*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1952. P. 99–152. (In Russ.).

5. Vinokur G. O. Notes on Russian word formation. *Vinokur G. O. Izbrannye raboty po russkomu yazyku = Selected works on the Russian language*. Moscow: Uchpedgiz, 1959. P. 419–442. (In Russ.).

6. Zemskaya E. A. Word formation as an activity. Moscow: Science, 1992. 220 p. (In Russ.).

7. Zemskaya E. A. Modern Russian language. Word formation: textbook allowance. Moscow: Flinta, 2016. 650 p. (In Russ.).

8. Lopatin V. V. Russian derivational morphemics. Moscow: Science, 1977. 315 p. (In Russ.).

9. Russian grammar: in 2 vol. Vol. 1 / N. Yu. Shvedova (ch. ed.). Moscow: Science, 1980. 783 p. (In Russ.).

10. Tikhonov A. N. The plurality of word-formation structure of the word in the Russian language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1970. No. 4. P. 83–88. (In Russ.).

11. Ulukhanov I. S. Word-formation semantics in the Russian language and the principles of its description. Moscow: URSS, 2007. 254 p. (In Russ.).

12. Shansky N. M. Essays on Russian word formation. Moscow: MSU, 1968. 308 p. (In Russ.).

13. Shirshov I. A. The plurality of word-formation motivation in the modern Russian language. Rostov na Donu: Publishing House of Rostov University, 1981. 117 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию 15.02.2021; одобрена после рецензирования 01.03.2021; принята к публикации 05.05.2021.

The article was submitted 15.02.2021; approved after reviewing 01.03.2021; accepted for publication 05.05.2021.



В МИРЕ СЛОВ IN THE WORLD OF WORDS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'373.211.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-93-97

Хорошёво-Мнёвники или Хорошово-Мневники?

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия,
abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Аннотация. В статье рассмотрена проблема выбора обоснованного написания названия района, расположенного на северо-западе Москвы. Проанализировано употребление древних топонимов, на базе которых сформировалось современное название района, в памятниках русской письменности. Показана специфика интерпретации древних топонимов в картографических и лексикографических источниках. С учетом установленной обоснованной этимологии топонимов даны рекомендации по их правописанию и произношению.

Ключевые слова: топоним, этимология, памятники письменности, картографические источники, лексикографические источники, праславянская форма, орфография, орфоэпия

Для цитирования: Барандеев А. В. Хорошёво-Мнёвники или Хорошово-Мневники? // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 93–97. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-93-97.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Khoroshyovo-Mnyovniki or Khoroshovo-Mnevniki?

Andrey V. Barandeev

Moscow City Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia,
abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Abstract. The paper discusses the problem of choosing a well-grounded spelling of a district name located in the north-west of Moscow. The study examined the use of the ancient toponyms from which the present-day placename originated referring to extant Russian written texts. The specific features of the interpretation of ancient toponyms in cartographic materials and lexicographic sources were shown. Taking into consideration the traced and properly substantiated etymology of these toponyms, the author provides guidelines for their spelling and pronunciation.

Keywords: toponym, etymology, extant written texts, cartographic materials, lexicographic sources, Common Slavic form, orthography, orthoepy

For citation: Barandeev A. V. Khoroshyovo-Mnyovniki or Khoroshovo-Mnevniki? *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 93–97. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-93-97. (In Russ.).

Введение. На северо-западе современной Москвы расположен район *Хорошёво-Мнёвники*, название которому дали два древних населенных пункта — село *Хорошово* и деревня *Мневники*. В современной устной и письменной речи название этого района употребляется в нескольких формах, вызывающих споры столичных жителей: *Хорошево-Мнёвники*, *Хорошёво-Мнёвники*, *Хорошово-Мнёвники*, *Хорошово-Мневники*. Какую же из них следует считать этимологически верной и предпочтительной в аспектах

орфографии и орфоэпии? С таким вопросом жители района обращались в Городскую межведомственную комиссию по наименованию территориальных единиц, улиц, станций метрополитена, организаций и других объектов города Москвы (при Правительстве Москвы).

Анализ краеведческой, топонимической, справочной, энциклопедической литературы и словарей не дает, к сожалению, ответа на этот вопрос, поскольку в указанных ненормативных источниках название

данного внутригородского района и названия его составных частей фигурируют в неустойчиво-противоречивом написании. Например:

Хорошёво-Мневники¹; Хорошёво-Мнёвники, Мневники²; Мнёвники [Улицы современной Москвы 2005: 303 (УСМ)]; Хорошёво-Мнёвники³; Хорошево, Мневники [Романюк 2007: 548]; Хорошево-Мневники⁴; Мнёвники⁵; Хорошево (Хорошёво) [Шокарев 2014: 428] и т. п.

Давно возникшая проблема орфографической квалификации данных топонимов в значительной степени обусловлена отсутствием единых общеобязательных правил и нормативных орфографических словарей географических названий, а также необоснованным признанием факультативного употребления буквы ё. Попытаемся найти пути решения этой проблемы и обратимся к анализу памятников письменности русского языка и лексикографических источников.

Анализ. В первой части названия столичного района *Хорошево-Мневники* отражено название древнего села *Хорошово*. В памятниках русской письменности данный топоним прослеживается с конца XVI в. Например, Иван Грозный в первой духовной грамоте, написанной в 1572 г., завещал это село старшему сыну Ивану:

Да ему жь даю село Аминово, да село Хорошово, со всем, по тому, как было при мне [Духовные и договорные грамоты... 1950: 433–434] (ДДГВУК).

Обратим внимание на форму топонима *Хорошóво*, образованного, вероятнее всего, от некалендарного личного имени *Хорóш*⁶ с помощью суффикса принадлежности *-ов-*,

¹ Москва: энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1980. С. 409 (МЭ).

² Улицы Москвы: старые и новые названия. Топонимический словарь-справочник. М.: Наука, техника, образование, 2003. С. 312, 182.

³ Имена московских улиц: топонимический словарь. М.: ОГИ, 2007. С. 556 (ИМУ).

⁴ История московских районов: энциклопедия. М.: Астрель: АСТ, 2008. С. 202.

⁵ Агеенко Ф. Л. Словарь собственных имен русского языка. М.: Мир и Образование, 2010. С. 478.

⁶ Туников Н. М. Словарь древнерусских личных собственных имен. СПб.: Типография И. Н. Скороходова, 1903. С. 416.

который наряду с алломорфом *-ев-* активно использовался в древнерусской топонимии для создания владельческих названий. Эта форма топонима, адекватно отражающая его этимологию и словообразовательную специфику, к сожалению, не закрепились в орфографии, поскольку была вытеснена формой *Хорошево* (впоследствии *Хорошёво*).

Анализ картографических источников XVIII–XIX вв. свидетельствует о неустойчивой орфографии топонима. Так, на Планах царствующего града Москвы 1763 г. — *Хорошево*, на карте Московского уезда 1790 г. — *Хорошево*, на карте окрестностей Москвы 1818 г. — *Хорошово*, на Планах части города Москвы 1825 г. — *Хорошево* и т. п. На картах и планах Москвы XX в. топоним представлен только в форме *Хорошево*.

В современной русской топонимии сохранились следы древней конкуренции суффиксов *-ов-/ев-* при образовании названий данного типа. Например:

название деревень *Хорошóво* (Волоколамский гор. округ Моск. обл.; Новгородская, Смоленская и Тверская обл.); *Верхнее Хорошóво* и *Нижнее Хорошóво* (Коломенский гор. округ Моск. обл.) — название деревень *Хорóшево* (Владимирская, Вологодская, Калужская, Костромская, Новгородская и Тверская обл.); название деревни *Хорóшóвка* (Владимирская обл.) и т. д.

Совершенно очевидно, что форма написания топонима *Хорошóво* вполне адекватна его этимологии, хотя противоречит современной форме *Хорошёво*, в которой графическое сочетание *шё* не соответствует характеристике фонемы <ш> как непарно твердой. Учитывая традиционную устойчивость русской орфографии и характер языкового сознания носителей русского языка, которые могут активно возражать против орфографических нововведений, заменить современную форму этого топонима этимологически правильной вряд ли возможно, хотя целесообразно. Примечательно, что в системе современной русской топонимии есть некоторые аналогичные случаи закрепления в орфографии этимологически неправильных форм русских и заимствованных географических названий. Например:

Юрьев-Польский вместо *Юрьев-Польскóй*, *Черкассы* вместо *Черкасý* (ср. укр. *Черкаси*), *Мелекёссы* вместо *Мелекёс*, *Спас-Торбеево* вместо *Спас-Торбеевó* и некоторые другие.

Второй компонент интересующего нас названия района — деревня *Мневники*, которая располагалась на левом берегу Москвы-реки, в центре большой Карамышевской (Мневниковской) излучины (Кунцевской луки), южнее деревни Карамышево. Наиболее ранняя письменная фиксация топонима *Мневники* представлена в Писцовой книге 1646 г.:

Деревня Ехалово, а *Мневники* тож, живут рыбные ловцы, ловят рыбу мни на государев двор (выделено нами. — А. Б.) (цит. по: [Мачульский, Зайцев, Лившиц 1997: 243]).

Однако, по справедливому мнению краеведов, топоним-дублет *Ехалово*, вышедший из употребления во второй половине XVII в., упоминается в более раннем письменном источнике. Действительно, в духовной грамоте, написанной до 1499 г., князь и боярин Иван Юрьевич Патрикеев завещал своему сыну Ивану:

Да ему ж даю у Москвы село Нахинско <...> да Шукино, с селцы и с деревнями, да в *Ехалове* деревню Захаровскую Тимофеева сына Внукова, со всем с тем, как были за мною (выделено нами. — А. Б.) [ДДГВУК 1950: 346].

В картографических источниках название деревни *Мневники* прослеживается в разных формах с конца XVIII в. Так, на Межевом плане 1790 г. — *Амневкина*, на карте Московской губернии 1812 г. — *Амневкино*, на карте окружностей Москвы 1823 г. — *Мневники*, на гидрографической карте сообщения между Волгой и Москвой 1825 г. — *Мневинка*, на Плате Москвы 1952 г. — *Верхние Мневники* и *Нижние Мневники*. На картах и планах Москвы XX в. устойчиво преобладает форма *Мневники*, однако интересно, что на американской карте Москвы 1986 г. (ЦРУ США) топоним представлен в гибридной форме *Nizhniye Mnevniky*, в которой употребление русской буквы *ё*, по-видимому, отражает произношение топонима как [мн'овн'ик'и].

Наиболее вероятна этимология, связывающая мотив образования топонима *Мневники* (*Меневники*) с основной деятельностью жителей этой деревни, которая была самым крупным подмосковным рыболовецким хозяйством. Жители деревни занимались ловлей *налима* (по современной ихтиологической классификации — *налима*

обыкновенного, единственной исключительно пресноводной рыбы отряда трескообразных), а *налим* в древнерусском языке назывался словом *мень*. Впрочем, известный топонимист Е. М. Поспелов к этой версии относился скептически, считая, что «в Подмоскovie обычно более общие названия по занятиям жителей»⁷. К таким названиям относятся древние подмосковные топонимы, зафиксированные в памятниках письменности XVII–XVIII вв. Например:

село *Ловцы* и деревня *Ловецкие Борки* (Луховицкий гор. округ Моск. обл.), деревня *Рыболово* (Раменский гор. округ Моск. обл.), деревня *Рыбакы* (Дмитровский гор. округ Моск. обл.).

Название *налима* *мень* в древнерусском языке прослеживается в памятниках письменности с середины XVI в. Например:

Тоня сеговая [на Водле] да в порозе... мни ловять; Мень рыба рѣчная, величиною бывает на три пяди, во семь подобень сому, а тѣло его лучши сомоваго⁸.

С конца XVI в. отмечено употребление уменьшительного производного существительного *менёк*:

Рыб свѣжих мен<ь>ков да шук на 10 алтын; Явить Артюша... 100 плотиц, 600 мен<ь>ков⁹.

Слова *мень*, *менёк* зафиксированы с некоторым расширением объема значения и в памятниках русской письменности XVIII в.:

Мень, или Налим рыба; В Онегском округѣ... рѣк — 74, в них ловятся рыбы: ...налимы, леши, окуни, харьюсы, сиги, сороги, мни¹⁰.

В. И. Даль указал на распространение лексемы *мень* в разных диалектных зонах русского языка, в том числе в формах *менёк*, *ментю'к*, *мёнух*, *меньш*, *мёнтус*¹¹. Современный сводный словарь диалектной

⁷ ИМУ. С. 556.

⁸ Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 9. М.: Наука, 1982. С. 88 (СлРЯ XI–XVII вв.).

⁹ Там же. С. 85.

¹⁰ Словарь русского языка XVIII в. Вып. 12. СПб.: Наука, 2001. С. 130.

¹¹ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. СПб.; М.: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1881. С. 324.

лексики демонстрирует достаточно широкое бытование этой лексемы в значении 'налим'. Сформировавшееся на ее базе словообразовательное гнездо весьма обширно: *мен* и *мён*, *мендёр*, *менёк*, *менёчек*, *мёник*, *мёнишка*, *мёнок*, *мёнтик*, *мёнтуз*, *ментюшка*, *мёнух*, *мёнуш*, *менушок*, *мёнух* и т. п.¹² По-видимому, развитие данной лексемы и ее семантическую трансформацию демонстрируют диалектные названия других рыб: *мендёр* 'крупная рыба', *мёндруга* 'красноперка', *мендрюга* 'язь', *ментюк* 'голец'¹³.

Интересные сведения о семантическом содержании лексемы *мень* и ее дериватов находим в диалектных словарях отдельных регионов. Так, в говорах Новгородской области эта лексема известна в значениях: 1. 'налим', 2. 'мелкая рыба', 3. Перен. 'неповоротливый, ленивый человек'; дериваты *менёк* 1. 'налим', 2. Перен. 'ленивый человек' и *меньё* собир. 'налимы'¹⁴.

Сведения, содержащиеся в произведении отечественной диалектной лексикографии, указывают на общедиалектное распространение лексемы *мень*.

Этимологически сложная интерпретация слова *мень* представлена в лексикографических источниках и научных статьях в разном объеме информации¹⁵ (см. также: [Потевский 2014, Электронный ресурс]). В частности, М. Р. Фасмер указал на репертуар интересных родственных лексем, которые убедительно соответствуют реконструированной праславянской форме **тъль*:

лит. *tėnkė* «треска»; лтш. *tenca*; англ. *minnow* «мелкая рыба; голянь; мелюзга»; др.-англ. *tupe*; н.-нем. *tōne*; нидерл. *teun*; д.-в.-н. *tuniwa*; греч. *μαῖνη*, *μαίνις*, *μαίνιδιον* «окунь»; др.-ирл. *menb* «маленький, ничтожный»¹⁶.

¹² Словарь русских народных говоров. Вып. 18. Л.: Наука, 1982. С. 106–112.

¹³ Там же. С. 108–110.

¹⁴ Новгородский областной словарь. Вып. 5. Новгород: НГПИ, 1994. С. 81–82.

¹⁵ Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. М.: Изд-во ЛКИ, 2017. С. 523; Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2. М.: Прогресс, 1986. С. 599; Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1994. С. 55.

¹⁶ Фасмер М. Указ. словарь.

Достаточно полно и глубоко интересующее нас слово интерпретировано в авторитетном академическом этимологическом словаре, в котором указана реконструированная праславянская форма **тъль* 'налим' и представлены соответствия из славянских языков. Например:

укр. и блр. *мень*, сербохорв. диал. *мањ*, ст.-чеш. *теј*, чеш. *теј*, слов. *tieň*, польск. диал. *mień* и др.

В словарной статье, посвященной этому слову, содержится важное дополнение: акад. О. Н. Трубачёв «поддерживает трактовку **тъль* как 'маленькая', уточняя, что данное название базируется на сопоставлении **тъль* не вообще 'маленький', а сопряг. 'меньший», чем другие (к а к и е ?) рыбы¹⁷.

Уменьшительное от **тъль* производное образование *менек* (менёк) реконструировано в этом словаре в форме **тълькъ*, которая отражена в славянских языках. Например:

укр. *меньок*; блр. *мянёк*; сербохорв. диал. *таѧак*, *тањак*; словен. *menèk*; в.-луж. *tjeńk*; н.-луж. *teńk*; польск. диал. *mieniek*; словин. *měink*¹⁸.

Выводы. Таким образом, достаточная распространенность лексем *мень*, *менек* в древнерусском языке могла обусловить появление названия жителей по роду их хозяйственной деятельности — *мневники* (мневники) 'ловцы мёня'. Это название жителей в итоге стало названием деревни *Мневники*. Такая этимология топонима с учетом анализа его структуры убедительно доказывает принадлежность *Мневников* к системе названий слобод древней Москвы XVI–XVII вв., в которых отражен род занятий жителей. Например:

совр. *Котельническая набережная* < *Котельная слобода* (*Котельники*) < *котельники* 'мастера, изготовлявшие котлы'; совр. *Сокольники* < *Сокольническая слобода* < *сокольники* 'мастера, занимавшиеся содержанием и обучением ловчих птиц'; совр. *Хамовники* < *Хамовная слобода* < *хамовники* 'ткачи-полотнянщики, скатертники'; и др.

¹⁷ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 21. М.: Наука, 1994. С. 117–119 (ЭССЯ).

¹⁸ ЭССЯ. С. 122.

Этимологическая версия, объясняющая происхождение топонима *Мнѣвники* (имя существительное во множественном числе) от прилагательного *мнѣвая* ‘уха из налима’ представляется нам неубедительной.

При установлении точной этимологии топонима *Мневники* и его обоснованной орфографии следует учитывать, что буква *ѣ* была предложена к употреблению Президентом Санкт-Петербургской академии наук Е. Р. Дашковой только в 1783 г. Первые попытки внедрения буквы *ѣ* в письменные тексты принадлежат И. И. Дмитриеву (1795) и Н. М. Карамзину (1797). Следовательно, нет никаких оснований для употребления этой буквы при написании современной формы древнего топонима *Мневники* и для его неправильного произношения. Весьма примечательно, что орфографически приемлемая форма топонима *Мнѣвники* сорок лет назад была представлена в энциклопедии «Москва»¹⁹.

Результаты этимологических разысканий и сформулированные на их основе орфографические рекомендации не исключают дальнейшего всестороннего обсуждения проблемы, которая, продолжая оставаться остро дискуссионной, требует своего решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Духовные и договорные грамоты великих и удельных князей XIV–XVI вв. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1950. 585 с. (ДДГВУК).
2. Мачульский Е. Н., Зайцев М. С., Лившиц А. С. Мневники // Северо-Западный округ

¹⁹ МЭ. С. 409.

Москвы. М.: Энциклопедия российских деревень, 1997. С. 243–249.

3. Потевский Н. А. Ихтиологическая номинация «мень» (*Lota lota* L.) в славянских языках // Филология и литературоведение. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/04/766> (дата обращения: 25.01.2021).

4. Романюк С. К. Москва за Садовым кольцом. М.: АСТ: Астрель, 2007. 896 с.

5. Улицы современной Москвы. М.: Информациология, 2005. 592 с.

6. Шокарев С. Ю. Путеводитель по средневековой Москве. М.: Центрполиграф, 2014. 444 с.

REFERENCES

1. Spiritual and contractual letters of the great and appanage princes of the XIV–XVI centuries. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1950. 585 p. (In Russ.).

2. Machulsky E. N., Zaitsev M. S., Livshits A. S. Mnevniky. Severo-Zapadnyi okrug Moskvy = North-western district of Moscow. Moscow: Encyclopedia of Russian villages, 1997. P. 243–249. (In Russ.).

3. Potevsky N. A. Ichthyological nomination “men” (*Lota lota* L.) in the Slavic languages. *Filologiya i literaturovedenie* = *Philology and literature*. 2014. No. 4 [Electronic resource]. URL: <https://philology.snauka.ru/2014/04/766> (accessed: 25.01.2021). (In Russ.).

4. Romanyuk S. K. Moscow beyond the Garden Ring. Moscow: AST, Astrel, 2007. 896 p. (In Russ.).

5. Streets of modern Moscow. Moscow: Informationology, 2005. 592 p. (In Russ.).

6. Shokarev S. Yu. A guide to medieval Moscow. Moscow: Centrpoligraf, 2014. 444 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии, Московское городское отделение, Русское географическое общество

Andrey V. Barandeev, Cand. of Sci. (Philol.), university lecturer, chairman of the Toponymic commission, Moscow City Branch, Russian Geographical Society

Статья поступила в редакцию 15.01.2021; одобрена после рецензирования 01.02.2021; принята к публикации 05.03.2021.

The article was submitted 15. 01.2021; approved after reviewing 01.02.2021; accepted for publication 05.03.2021.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-98-101

Рецензия на книгу: Волошина О. А. Языкознание в калейдоскопе идей. Очерки по истории лингвистических учений. М.: Водолей, 2021. 460 с.

Олег Викторович Никитин

Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Московская область, Россия, olnikitin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2815-6691>

Для цитирования: Никитин О. В. Рецензия на книгу: Волошина О. А. Языкознание в калейдоскопе идей. Очерки по истории лингвистических учений. М.: Водолей, 2021. 460 с. // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 98–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-98-101.

REVIEW

Review of the book by O. A. Voloshina. Linguistics in the kaleidoscope of ideas. Essays on the history of linguistic doctrines. M.: Vodoley, 2021. 460 p.

Oleg V. Nikitin

Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow Region, Russia, olnikitin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2815-6691>

For citation: Nikitin O. V. Review of the book by O. A. Voloshina. Linguistics in the kaleidoscope of ideas. Essays on the history of linguistic doctrines. M.: Vodoley, 2021. 460 p. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 98–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-98-101. (In Russ.).

История языкознания — вечно молодая наука. Несмотря на то, что она насчитывает несколько тысячелетий в развитии, до сих пор подпитывает современные исследования интересными идеями и находками из прошлого. Поэтому обращение к историографии лингвистики всегда полезно, особенно, если это делает ученый, влюбленный в стихию древностей, понимающий их взаимосвязи и влияния.

Книга О. А. Волошиной — не учебник в стандартном понимании и не монография. Жанр очерков предполагает некую избирательность. Автор останавливает внимание читателей на тех аспектах лингвистики, которые ему показались интересными с точки зрения современного гуманитарного знания. Прежде всего это

взгляды мыслителей доисторической эпохи, когда зародились знания о языке. Действительно, сколько бы времени ни минуло и какие бы новаторские теории ни возникали, при внимательном рассмотрении многие из них оказываются переделкой классических экспериментов индийцев, египтян, древних греков и римлян. Поэтому логично, что в книге О. А. Волошиной им отведено значительное место. Причем трактовка отдельных событий в изложении автора отличается от общепринятой. Например, когда ученый говорит о грамматических идеях Панини, то останавливает свое внимание на таком вопросе: «Механизм словоизменения и словообразования в языке Панини должен рассматриваться как модель закрытого типа, не

допускающая существования словоформ, правила построения которых не были включены в грамматику. Следует заметить, что грамматика Панини основывалась на строго синхронном подходе к языковым явлениям. Такая модель была воспринята как образец для описания языка дескриптивной американской лингвистикой» (с. 36). Интересное сопоставление «модели закрытого типа» со взглядами ученых ХХI в., по нашему мнению, заслуживает внимания и подчеркивает, что в спирали истории события многовековой давности могут повторяться, отражая опыт предшествующих эпох. Автор «Предисловия» академик В. М. Алпатов указал и на другой момент. При рассказе о компаративистских идеях Ф. Ф. Фортунатова некоторые выводы О. А. Волошиной «нетрадиционны, но обоснованы: например, оказавшее большое влияние на развитие русского языкознания учение Ф. Ф. Фортунатова (и русиста, и индолога) о форме слова могло сформироваться под воздействием идей Панини и других индийских ученых» (с. 6).

В повествовании О. А. Волошиной о древних традициях есть много редких эпизодов, не описанных в стандартных учебниках, например рассказывается о путешествии в Индию Г. П. Лебедева, о деятельности русского востоковеда П. Я. Петрова.

Далее, начиная со Слова П. С. Палласа, автор излагает истории уже более близкого к нам времени. Можно согласиться с ученым, что деятельность немецкого медика, путешественника и лексикографа для эпохи становления научных знаний в России представляет огромный интерес. А его тезаурус, собравший факты десятков языков мира, — уникальное явление в мировой лингвистической практике. О. А. Волошина приводит словарные статьи, говорит об особенностях транскрипции и структуре источника, отмечает оригинальность концепции П. С. Палласа, представившего на суд просвещенной публики семантический словарь. Ближе к нему находится «Митридат» Аделунга — собрание сведений о разных языках мира. Знакомство с этими просветителями ХVIII в. представляется полезным и даже актуальным сейчас. В русской традиции они оказались в тени Ломоносова, Тредиаковского, литераторов и филологов второй

половины столетия и начала ХIХ века. Мы слишком мало знаем о том, какие реальные события и дискуссии происходили в России и в Западной Европе в эти десятилетия и какие открытия были сделаны теми, кто стоял у основания компаративистики.

Однако самый большой интерес у автора книги вызывают ученые ХIХ столетия: В. фон Гумбольдт, Ф. Шлегель, Ф. Бопп, А. Х. Востоков, А. Шлейхер, А. А. Потёбня, Г. Шухардт, Ф. И. Буслаев, Н. В. Крушевский, а также лингвисты, возвращенные золотым веком филологии и перешагнувшие в ХХ столетие — И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. Ф. Фортунатов. Действительно, здесь представлен калейдоскоп имен, мнений, взглядов и разных традиций.

Важно, что автор книги во многих очерках выходит за собственно лингвистическую проблематику и показывает сложные научные проблемы в другой плоскости — как элементы культуры нашего знания, как своего рода философемы науки. Это особенно заметно в изложении идей замечательного немецкого ученого Вильгельма фон Гумбольдта, непрестанно повторявшего мысль о том, что язык «необходим для развития... духовных сил [человека. — О. Н.] и формирования мировоззрения...» (с. 135). Вообще практически в каждом тезисе этого гения-романтика содержится программа воспитания образованного человека, чувствующего природу языка и живущего с ней в гармонии. Эти свойства личности Гумбольдта очень хорошо и к месту подчеркнуты О. А. Волошиной, сумевшей раскрыть исключительный потенциал его идей и лингвистических предсказаний о многообразии языковых форм и вечной деятельности духа (с. 149).

Интересен очерк об А. Х. Востокове, рассказывающий о нем как о незаурядной личности, поэте, собирателе пословиц, компаративисте. Особенно подробно автор книги разбирает достижения А. Х. Востокова в области сравнительно-исторического языкознания, поднявшие ученого на мировой уровень открытий первой трети ХIХ в. Сейчас носовые гласные, палатализации, склонение прилагательных и классификация славянских языков нам кажутся вполне ясными с точки зрения исторического развития явлениями. Тогда, в эпоху А. Х. Востокова, о них спорили.

Эти вопросы находились на острие новой славистической науки. Академик Востоков был первым из русских ученых, кто открыл верный путь к решению проблем компаративистики на церковнославянском и древнерусском материале. О. А. Волошина справедливо подчеркивает его роль в области «памятниковедения»: А. Х. Востоков издал, проанализировал легендарное Остромирово Евангелие и основал «на этом тексте описание древнего славянского языка» (с. 164).

Августу Шлейхеру О. А. Волошина посвятила два очерка: вначале рассмотрела его «биологическую теорию языка», а затем — «Компендиум». Эти работы стали значительными событиями в лингвистике XIX столетия, вызвали дискуссии, оживили круг компаративистов-теоретиков. К тому же фигура А. Шлейхера интересна и тем, что он активно публиковался в России и сам переводил свои работы на русский язык — удивительный факт для немецкой школы того времени.

Среди ученых, продолживших дело основоположников сравнительно-исторического языкознания, самое большое место в книге отведено фигуре академика Ф. Ф. Фортунатова. Это не случайно. Для России рубежа XIX–XX вв. он был самым ярким, притягательным лингвистом нового поколения. Ученый смотрел не только в глубь, но и в даль философии языка, был очень тонким и последовательным теоретиком, знатоком древних наречий и современных диалектов. О. А. Волошина проследила становление лингвистических идей Ф. Ф. Фортунатова, начиная с его магистерской диссертации по санскритологии и завершая учением о частях речи.

XX век в книге открывается очерками о Фердинанде де Соссюре, Э. Бенвенисте, Н. С. Трубецком и С. О. Карцевском — ученых первого ряда среди творцов новой лингвистики. Их судьбы, часто трагические и очень неровные, отразили внутренние противоречия того поколения. Такие разные по своим убеждениям и школам, эти ученые выдвинули исключительные по ценности и наблюдательности идеи, подхваченные современниками и получившие свое развитие: синхроническая лингвистика и структурализм, фонология,

функциональная стилистика и компаративистика и др. От лекций Соссюра до антропоцентрической лингвистики Э. Бенвениста, от «Теории языковой деятельности» С. О. Карцевского до его пионерских работ по социолингвистике рассматривает в «калейдоскопе идей» языкознания того времени О. А. Волошина. Безусловно, деятельность названных ученых будут обсуждать всегда и опираться на их идеи еще не один десяток лет.

Далее автор рассказывает читателям об А. М. Пешковском, А. Ф. Лосеве, Н. Я. Марре, В. М. Иллич-Свитыче, Э. Сепире и Р. О. Якобсоне. Каждый из них — отдельная языковедческая планета и достойная публикации в серии «Жизнь замечательных людей».

В качестве пожеланий и замечаний выскажем следующее. Во-первых, мы бы предложили автору задуматься над разделами или главами. Каждая из них решала бы определенную научную проблему, а вместе они бы связывали содержание в единую концепцию. В книге мы видим пока несколько хаотический разброс «изюминок» на пестром лингвистическом полотне: от древнеиндийского языкознания до Бодуэна де Куртенэ, Карцевского, Марра, Пешковского, Лосева, Якобсона... В круг интересов О. А. Волошиной входит санскритология — эта линия более рельефно выделяется из предложенных материалов и могла бы составить отдельный раздел. Так же стоило бы поступить и с другими статьями, включенными в книгу. Несколько выбивается из компаративистики очерк о методическом наследии А. М. Пешковского, «втиснутый» между «языком революции и революцией языка» С. О. Карцевского и «диалектикой языка» А. Ф. Лосева. Московская школа представлена только статьями об академике Ф. Ф. Фортунатове, а лингвистические этюды о середине — второй половине XX в. — знаковыми именами А. Ф. Лосева, В. М. Иллич-Свитыча и Р. О. Якобсона, конечно, пересекавшимися в своих гениальных медитациях о языке, но концептуально разных.

Во-вторых, в книге недостает хотя бы беглого (об одном или нескольких авторах) разбора традиций античного языкознания.

Понятно, что оно прямо не связано с индийскими штудиями, но воздействовало на лингвистическое сознание европейцев очень долго, вплоть до конца XVIII в., и потом еще конкурировало с санскриптологией. Этот пропуск лишает читателей понимания того, как формировалась *традиция*. Переход от Древней Индии к XVIII в. для жанра очерков был слишком резким, в результате оказались не раскрыты многие аспекты в развитии лингвистической науки.

Хотя, возможно, наши замечания излишни, ведь автор дал читателям тот самый «калейдоскоп идей», в котором и не должно быть такой концептуальности.

О. А. Волошина использовала нестандартный принцип размещения литературы после каждой статьи, а не в конце книги. В этом случае существует вероятность дублирования одних и тех же источников. Думается, что принятое размещение библиографии воспринималось бы более логично.

В работах по историографии лингвистики важен также индекс имен, упоминаемых в книге. Для профессиональных читателей такой указатель — хорошее подспорье в поиске нужных акцентов.

О. А. Волошина, безусловно, обладает широкой лингвистической эрудицией, ярко, эмоционально, заинтересованно пишет и умеет забираться в такие лакуны, которые остаются не заполненными никем в настоящее время. Это очевидные достоинства автора. Они нашли отражение в манере изложения материала, точках опоры и исследовательском опыте. Хочется надеяться, что работа по истории языкознания будет продолжена. Она нужна многим читателям, у которых, особенно сейчас, не сформировано представление

о *традициях* в науке, а содержательная сторона часто подменяется событийной.

Книга О. А. Волошиной будет исключительно полезна студентам и аспирантам филологических специальностей вузов из-за ее практической направленности и возможности пополнить багаж стандартных знаний интересными фактами и параллелями из истории мировой лингвистики. Уверены, что автор способен привлечь внимание молодых ученых к спорным проблемам общего языкознания, показать им неоднозначность развития науки, помочь верно расставить приоритеты в своем научном исследовании. Многие вопросы, разбираемые в «Очерках», находят отражение в регулярных курсах, в подготовке магистерских и кандидатских сочинений. Они полезны и для самообразования.

Книга О. А. Волошиной позволяет по-новому посмотреть на известных ученых. Каждый из них оценен автором как экспериментатор-языкотворец, как живая мыслящая личность. Очерки дают читателю возможность рассмотреть «научные мастерские» изнутри и включиться в увлекательные поиски новых идей. В этом, как нам кажется, и заключается основной посыл книги О. А. Волошиной.

В заключение отметим, что книга открывается словами памяти о Татьяне Александровне Бобровой, многолетнем редакторе журнала «Русский язык в школе», ушедшей от нас в канун 2021 г. Именно благодаря ее стараниям последние десять лет регулярно выходили научно-популярные и в этом смысле просветительские статьи О. А. Волошиной, часть которых и помещена в данной книге в переработанном виде. Пусть эта память объединит всех, кто жил и живет вдохновенной любовью к словесным наукам.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Олег Викторович Никитин, доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русского языка и общего языкознания, Московский государственный областной университет

Oleg V. Nikitin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of History of the Russian Language and General Linguistics, Moscow Region State University

Статья поступила в редакцию 19.04.2021; принята к публикации 17.05.2021.

The article was submitted 19.04.2021; accepted for publication 17.05.2021.



ХРОНИКА

CHRONICLE

Международная научно-практическая онлайн-конференция «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика»

Владислав Дмитриевич Янченко¹, Светлана Сергеевна Фролкова²

^{1, 2} Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

¹ vd.yanchenko@mpgu.su

² ss.frolkova@mpgu.su, ss.pavluchenko@mpgu.su

The international scientific and training online conference "The modern textbook on the Russian language for secondary schools: theory and practice"

Vladislav D. Yanchenko¹, Svetlana S. Frolkova²

^{1, 2} Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ vd.yanchenko@mpgu.su

² ss.frolkova@mpgu.su, ss.pavluchenko@mpgu.su

25–26 марта 2021 г. в Московском педагогическом государственном университете состоялась Международная научно-практическая онлайн-конференция «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика».

Конференция, организованная кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ, собрала известных ученых, преподавателей высших учебных заведений, учителей, аспирантов, магистрантов, стажеров из 24 регионов Российской Федерации, а также из других государств: Китая, Мьянмы, Киргизии, Таджикистана, Узбекистана. В работе конференции приняли участие около 100 человек.

С приветственными словами к участникам конференции обратились директор Института филологии МПГУ профессор Е. Г. Чернышева и заместитель директора Института филологии МПГУ профессор И. С. Урюпин.

В докладах на пленарном заседании и в секциях была представлена актуальная проблематика.

Утреннее пленарное заседание «Теория современного учебника русского языка»

открылось приветственным словом заведующего кафедрой методики преподавания русского языка В. Д. Янченко и докладом Почетного профессора МПГУ А. Д. Дейкиной «К теории учебника: ценностный критерий в оценке учебника русского языка». Далее выступили ведущий методист издательства «Просвещение» Г. В. Крюкова, И. А. Сотова и Д. С. Квашнина (Иваново), Н. А. Исаева (Калуга), О. А. Скрыбина (Рязань), О. В. Алексеева (Воронеж), Т. М. Воителева (Москва), О. Н. Левушкина (Москва), О. Е. Дроздова (Москва), Н. А. Борисенко (Москва) и др.

В ходе вечернего пленарного заседания «Авторские концепции современного учебника русского языка» прозвучали доклады А. П. Еремеевой (Москва), Л. Г. Ларионовой (Ростов-на-Дону), Т. М. Пахновой (Москва), В. И. Поповой (Оренбург), В. И. Ковалева (Луганск), В. В. Львова (Москва), Е. Н. Денисенко (Москва), М. Б. Нагзибековой (Душанбе) и др.

Работа конференции была продолжена 26 марта на заседаниях трех секций.

На первой секции «Ключевые идеи современного учебника русского языка: теория и практика» потенциал учебника

как основного средства обучения на уроках русского языка был продемонстрирован в разнообразных по тематике докладах: система обучения пересказу и изложению в учебниках по русскому языку для основной школы, потенциал учебников по русскому языку в формировании культуроведческой компетенции обучающихся в V классе, аксиосфера учебной книги по русскому языку в цифровую эпоху, эмоционально-эстетическая составляющая школьных учебников по русскому языку, компьютерный анализ терминологических подсистем современных учебников русского языка, учебник как основной источник предметной информации, конвергенциальная функция современных школьных учебников русского языка в условиях смешанного обучения, ИКТ на уроках русского языка, реализация функционально-семантического подхода в учебниках русского языка. Были отмечены аксиологическая направленность содержания современных УМК по русскому языку и реализация принципа наглядности в современных учебниках по русскому языку для старших классов.

Все выступающие пришли к общему выводу о том, что технологизация в образовании никак не влияет на учебник в привычном для всех виде, он остается востребованным средством обучения и помощником учащегося в изучении русского языка.

На второй секции «Инновационные ресурсы методического инструментария современных учебников по русскому языку» лингводидактические и воспитательные возможности школьного учебника русского языка раскрывались учеными с разных позиций: в аспекте формирования читательской грамотности при работе со сплошными и несплошными текстами, в функционально-стилистическом аспекте при изучении односоставных предложений

в VIII классе, в аспекте организации проектно-исследовательской деятельности старшеклассников и развития культуроведческой компетенции учащихся.

Во время работы третьей секции «Содержательные и процессуальные аспекты современных учебников для билингвов и иностранных обучающихся» участники конференции познакомились с опытом организации межкультурного общения в образовательных учреждениях регионов Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья. В ходе секционного заседания были рассмотрены актуальные для формирования академически и социально успешного ученика-билингва и ученика-инофона вопросы лингводидактики и лингвокультурологии, содержащиеся в учебниках и учебных пособиях по русскому языку; представлены эффективные методические решения по организации образовательного пространства с использованием электронных учебников; на основе учебников обозначены пути формирования у обучающихся знаний о культурных различиях и универсалиях и рассмотрены способы преодоления межкультурных барьеров в иноязычном образовании.

В ходе конференции состоялась презентация новой линии учебников по русскому языку для V–XI классов (авторский коллектив: А. Д. Дейкина (руководитель), О. Н. Левушкина и др.).

Участники конференции определили закономерности в области современного учебниковедения и обменялись своими суждениями о перспективах его развития. Состоялся объективный анализ учебников нашего времени, были предложены пути обновления учебника русского языка. По итогам конференции готовится к изданию сборник материалов «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Владислав Дмитриевич Янченко, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

Светлана Сергеевна Фролкова, ассистент, кафедры методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

Vladislav D. Yanchenko, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Methods of Teaching the Russian Language

Svetlana S. Frolkova, Assistant, Department of Russian Language Teaching Methods, Moscow Pedagogical State University

Галина Ивановна Панова (к юбилею ученого)

Галина Ивановна Панова — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова.

Г. И. Панова родилась 19 июля 1946 г. в семье лесничего в селе Матур Таштыпского района Хакасской автономной области Красноярского края. По окончании в 1968 г. Новосибирского государственного университета работала преподавателем в Тобольском пединституте, а через 5 лет возвратилась в родную Хакасию и стала работать в Абаканском государственном педагогическом институте (ныне университет).

В 1979 г. защитила кандидатскую диссертацию «Выражение повторяемости действия в русском языке», а в 1996-м — докторскую «Морфологические категории в русском языке: аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных». Научным руководителем и консультантом обеих диссертаций был доктор филологических наук профессор Александр Владимирович Бондарко.

Г. И. Панова разрабатывает собственное направление в рамках научной школы своего Учителя. Разграничение разных «уровней анализа грамматических категорий слова» (абстрактная грамматическая система — лексически конкретные единицы — высказывание), введенное А. В. Бондарко в книге «Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии» (1983), было осмыслено Галиной Ивановной как исходный принцип исследования морфологического строя языка.

Все работы профессора-юбилера (их более 90) объединяет концепция поуровневого анализа единиц и явлений русской морфологии, а также уважительное отношение к отечественной лингвистической традиции, научным достижениям русистов-классиков и современных грамматистов. В монографиях («Общие вопросы



русской морфологии», 1991; «Морфологические категории в русском языке: аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных», 1996) и статьях исследователь по-новому освещает закономерности родовой отнесенности существительных и видовой принадлежности глаголов, рассматривает явление видовой омонимии русского глагола, выявляет асимметрию морфологических форм и словоформ времени, описывает уровни проявления и способы снятия морфологической омонимии и др.

Главный результат научно-лингвистической и педагогической деятельности Г. И. Пановой — комплексное описание морфологического строя русского языка — представлен в книге «Морфология русского языка: энциклопедический словарь-справочник» (М., 2010, 2014), работа над которой велась более 20 лет. Подготовка справочника была поддержана Федеральной целевой программой «Русский язык в 2003 году» и Грантом РГНФ в 2008 г. Этот справочник получил высокую оценку специалистов.

Больше полувека Галина Ивановна Панова обучает студентов морфологии русского языка, читает магистрантам и аспирантам лекции по дисциплинам «Русский язык в сопоставительном аспекте» и «Тенденции развития русского языка», руководит подготовкой кандидатских и магистерских работ; под ее руководством защищено 4 кандидатских диссертации.

Коллеги и ученики высоко ценят профессионализм и лингвистическую увлеченность Г. И. Пановой, с благодарностью принимают ее советы по научным и учебным вопросам. От всего сердца желаем Галине Ивановне сохранить на многие годы здоровье и бодрость духа, обаяние и элегантность.

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2021. – Т. 21. – № 4



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



июль
август

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793

12 +

Слова текут — вода живая	3
	5 Нам пишут...
Дидактический материал	11
	19 Рабочая тетрадь
Игры. Шарады	22
	23 Кроссворд
Ответы	24

Слова текут — вода живая

Что сломал Иванов?

- Слыхали? Иванов руку сломал!
- Не руку, а плечо.
- Нет, руку!
- Нет, плечо, я сама читала в медицинском заключении – перелом кости плеча!

Спор возник потому, что существительное *плечо* имеет два значения. Одно всем известное и общеупотребительное, а другое узкоспециальное – анатомическое и медицинское. Последнее означает ‘часть руки выше локтя’. Именно это приводит к ещё одной путанице – какая часть руки называется *предплечьем* – нижняя или верхняя. Для травматолога *предплечье* – это часть руки от запястья до локтя. А люди, исходя из значения частей, составляющих слово *предплечье*, часто думают, что оно обозначают ту часть руки, которая *перед плечом*.

Именно на анатомическом значении базируется существительное *плечо* в значении ‘часть рычага от точки опоры до точки приложения силы’. Это значение появилось в русском языке в XVIII в. Оно отмечается в книге «О точности морского пути»:

...верёвка тянется и наклоняет то плечо рычага, к которому она привязана... (О точности морского пути, или Искусство, как измерять на море ход корабля... / пер. с франц. Н. Кургановым. – СПб., 1773. – С. 21).

Это значение появилось как семантическая калька немецкого *Arm* 1) ‘рука от плеча до кисти’; 2) ‘плечо рычага’. Ср. более точную (но не закрепившуюся в русском языке) кальку *рука*:

...имея величайшую [более длинную. – Н. А.] руку рычага, сила сия должна иметь необходимо и большую выгоду... (Белдор. Инженерная наука в производстве работ при укреплениях и архитектура гражданская / пер. с франц. – Отд. 2, кн. 4 и 5. – СПб., 1802. – С. 15).

Обратимся к слову *предплечье*. Согласно ССРЛЯ, оно впервые фиксируется в Словаре Академии наук 1847 г. Но в текстах оно встречается уже под 1806-м.

Предплечие (*antibrachium*); оно состоит из двух костей: локотной и спицеобразной формы (Мухин Е. О. Первые начала костоправной науки... – М., 1806. – Т. I. – С. 74).

Ранее находим другое название предплечья – *предрамя* (*рамо* – старое названия плеча):

Перевязь после отсечения предрамя употребляемая, *Fasciatio ad antibrachium amputatum* (Беттхер И. Ф. Хирургические повязки – Краткое изложение отборных хирургических повязок... / пер. с нем. М. Митрофановым. – СПб., 1803. – С. 288).

В текстах XVIII в. нам не удалось найти слова *предплечие*, но в нижеследующем фрагменте речь идёт именно о нём:

...велел я... держать переднюю руку (*antibrachium*) так, что больного нижние локотной и лучевой кости конечности [концы. – Н. А.] были в ладони помощника... (Теден И. Х. А.

Ручная книга лейб-медика прусского Тедена, в пользу лёгкого и верного врачевания самых опасных наружных болезней... / пер. с нем. Иваном Вороновым. – Ч. 1–2. – М., 1794–1796. – Ч. I. – С. 47).

В медицинской и анатомической литературе XIX в. встречается ещё одно название предплечья:

Переднее плечо (*antibrachium*) (Велланский Д. М. Животный магнетизм – Животный магнетизм, представленный в историческом, практическом и феоетическом содержании / первые две части переведены из немецкого сочинения профессора Клуге, третью сочинил Данило Велланский, доктор медицины... СПб., 1818. – С. 201);

Кожу переднего плеча (*antibrachium*) не должно брать, ибо рубец раны не столь удобно можно покрыть платьем и удалить от взоров (Греф Г. Ф. Ринопластика, или Искусство органически восстанавливать потерю носа, исследованное Карлом Фердинандом Грефом... / с нем. пер. штаблекарь Александр Никитин. – СПб., 1821. – С. 153);

Переднее плечо (*antibrachium*) (Гемпель А. Ф. Начальные основания анатомии человеческого тела в здоровом состоянии, доктора Адольфа Фрида Гемпеля / с нем. пер. доктор Павел Наранович. – СПб., 1837. – Кн. II. – С. 174);

Переднее плечо (*antibrachium*) (Будге Ю. Карманная специальная физиология человека. Руководство для лекций и собственного изучения. – СПб., 1853. – С. 32).

Терминологическое словосочетание *передняя рука* калькирует французское название предплечья – *avant-bras* (*avant* ‘перед’, *bras* ‘рука; плечо рычага’).

Русское слово *предплечье* – тоже калька. Но какое слово калькируется? Во всех приведённых текстах (а также в Словаре Академии наук 1847 г.) мы видим глоссу (‘непонятное слово’) *antibrachium*. Латинско-русский словарь Дворецкого такого слова не фиксирует.

По-видимому, анатомический термин *antibrachium* был искусственно создан в Средние века. В классической латыни элемент *anti-* значит ‘противо-’, а элемент *ante-* означает ‘перед-, пред-’. Но Дворецкий отмечает, что элементы *anti-* и *ante-* могли употребляться на равных (Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Ок. 50 000 слов. – 2-е изд., пер. и доп. – М., 1976).

Правильнее было бы *antebrachium*. Этой формы у Дворецкого тоже нет, но мы её находим:

Предплечье (*antebrachium*) – второй сегмент передней (или верхней) конечности, содержащий обыкновенно две кости: лучевую (*radius*) и локтевую (*ulna*) (Энциклопедический словарь: в 86 т. / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Репр. изд. – СПб.: ПОЛРАДИ, 1998. – Т. XXV. – С. 18).

Именно эта форма (с *e* вместо *i*) предпочитается в современной специальной литературе (см.: Дерибас В. М. О заимствовании и калькировании производных слов в русском языке // Этимологические исследования по русскому языку: сборник / под ред. Н. М. Шанского. – М.: МГУ, 1972. – Вып. 7. – С. 70–85).

Вернемся к нашему начальному спору: *рука* или *плечо*? Существительное *предплечье* очень не нравилось нашему великому лексикографу В. И. Даю:

Предплечье ср[еднего] рода. – Н. А.] дурной перевод с латынс. *antibrachium*, часть руки, от локтя до кисти, состоящей из лучевой и локтевой костей: называя верхнее звено руки *плечом* (*humerus*), следовало бы назвать второе *локтем*; но для ясности, не худо бы принять более отличительные названия частей руки... (Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1956. – Т. III. – С. 387).

Н. С. АРАПОВА
Москва



Слова... Фразы... Музыка

(Эссе)

(Окончание)

А что же поэзия для музыки? В недрах поэзии возникла песня. Это уже не эволюция, а качественный скачок в соотношении «вербальный текст – интонация» по направлению к музыке. Впрочем, понятно, что сам «скачок» реально представлял собой многообразный и длительный путь, проследить который детально – задача немислимая. Упростим самое начало этого пути на несколько порядков – до его сущности: как только человек осознал или почувствовал, что интонируя поэтическое слово сверх обычного, используя, в частности, новые голосовые инструменты, например кантилену, можно выразить словом ещё больше и ярче того, что достигается при затрате речевой энергии на стихи, – тогда родилась песня.

Песня представляет собой достояние одновременно и национальной, и общечеловеческой культуры. Межнациональным свойством является историческая обусловленность песни поэзией. Об этом прямо свидетельствует логика развития в словесном творчестве соотношения текста и интонации: это логика восхождения последней. Показательна также в этом плане этимология слов «петь, певец, песня» в некоторых славянских языках. Так, их прямые значения в современном русском языке восходят к более раннему поэтическому значению 'восхвалять кого- или что-либо в стихах; слагать стихи': *Но где певец Екатерины? – На берегах поём Невы.* (Пушкин А. С. Тень Фон-Визина).

К общечеловеческим свойствам песни относится также упомянутый качественный сдвиг: «музыкальность» стихов становится в песне музыкой без кавычек. Её образуют важнейшие акустические инструменты голоса: мелодика, ритм, темп, интенсивность, тембр, кантилена – и их содружество: мелодия, мотив.

Национальным атрибутом песни является, в первую очередь, конкретный этнический язык, на котором сложен её текст и который предопределяет культурный статус песни как достояния нации.

Итак, на предшествующих песне этапах участие интонации в творческой речи ещё не выходит за рамки «оправы», вспомогательной роли, хотя в поэзии она (интонация) уже сближается с музыкой. Тогда как песня уже сама по себе – музыка, «говорящая» человеческим языком.

В современной песне разных народов оппозиция «текст – музыка» реализуется в широком диапазоне между двумя крайностями. Например, музыкальность шутивно-сатирических куплетов или частушек минимальна: она сводится в основном к ритмике и повторению несложного мотива. Исполнение этого мотива без слов на практике не наблюдается ни в виде напева, ни инструментальной музыки.

С другой стороны, широко распространены песни, у которых роль текста минимальна, причём – независимо от насыщенности его смысловым контентом: этот контент почти или совсем не воспринимается слушателем, поскольку подавляется

музыкальной частью. Тем не менее эти песни бывают весьма популярны среди слушателей и исполнителей, если они богаты мелодией, музыкой сопровождения и демонстрируют вокальное мастерство певца. Текст же в таких случаях служит скорее канвой композитору и исполнителям в процессе создания и представления вокального произведения, чем для передачи интеллектуального содержания. Широко известны также песни, которые не только поются, но и живут, т. е. реально звучат, только музыкальной частью, мотивом – без слов. Десятки, сотни песен, родных и зарубежных, звучат своей музыкой с помощью пианино или баяна, скрипки или аккордеона на различных мероприятиях и просто в часы отдыха. Объяснить это невозможно тем, что ни у кого из присутствующих нет вокальных данных или никто не помнит слова песни. Основная причина в том, что музыка передаёт то главное, что вложил в слова песни поэт. Понятно, почему «музыкацентрическое» пение пользуется вниманием не только родной (по языку текста), но и иноязычной аудитории, в отличие от «текстоцентрического».

Признак песни «оппозиция текста и музыки» сам по себе может заинтересовать разве что досужего меломана, да и то только в очевидных проявлениях. Для широкой публики более понятным является другой дифференцирующий признак – популярность – хотя и по нему все песни по полкам не разложишь. Вместе с тем степень популярности песни прямо коррелирует, по нашим представлениям, с оппозицией текста и музыки.

Песни, наиболее популярные у того или иного народа, звучат везде: в концертном зале, на улице, за праздничным столом, на танцевальном вечере и т. д. У русского народа на слуху множество таких песен: «Катюша», «Синий платочек», «Эх, дороги!», «Весёлый ветер» и т. д. Поются уже не одно столетие русские песни и романсы: «Гори, гори, моя звезда...», «По диким степям Забайкалья...», «Отцвели уж давно...» и т. д.

Неувядаемость популярных песен объясняется феноменальным сопряжением музыки и слов. Сущность музыкального оформления стихов заключается отнюдь не в придании красоты обычным речевым звукам, не в услаждении слуха человека, как можно рассудить. И она вовсе не в чудесном расположении нот и не в их качестве – *forte* и *piano*, *allegro* и *presto*, *staccato* и *legato* и т. д. Сущность – в другом. Музыкальная фраза неизъяснимым образом облагораживает вербальную: она не допустит в ней лукавства или лицемерия, разномыслия или суетности, колебаний и сомнений... – музыка превращает стихи в откровение. Не избежит этой метаморфозы даже простое, давно известное содержание.

У советского писателя Юрия Казакова есть рассказ, красноречиво иллюстрирующий только что сформулированный тезис. Рассказ называется «Трали-вали». Главный персонаж – молодой, здоровый мужчина Егор, служащий на реке бакенщиком. Егор недоволен своей судьбой, работой и часто впадает в тоску по «другой жизни». Личность Егора автор изображает ещё двумя крепкими мазками: он пьяница и он обладает уникальным певческим голосом. При случае он поражает своим талантом – споёт что-нибудь за известное угощение – остановившихся на привал туристов, которые наперебой советуют ему «показаться» специалистам, предрекая ему шумную славу. Егор реагирует на эти уговоры кратко и невразумительно: «Это всё трали-вали!», – то ли по-своему выражая этим пессимистическое «всё суета сует», то ли хвастливо намекая, что это ещё не все, на что он способен...

Когда же его совсем «достанет» непонятная тоска... Тогда под вечер хмурый Егор берет бутылку водки, грубо зовет Алёнку, свою «приходящую жену», и они идут на пустынный берег, садятся к разбитой плоскодонке... То, что происходит дальше, может рассказать только сам писатель:

– Ну... – говорит он, вертит шеей, покашливает и предупреждает шёпотом: – Только вторую давай, смотри мне!..

Он набирает полную грудь воздуха, напрягается и начинает заунывно и дрожаще чистейшим и высочайшим тенором:

Вдо-о-оль по морю...

Мо-о-орю си-и-инему...

Алёнка зажмуривается, мучительно сотрясается, выжидая время, и вступает низко, звучно и точно – дух в дух:

Плывёт ле-ебедь со лебё-ёдушкой...

...Ах, что за сладость – песня, что за мука! А Егор, то обмякая, то напрягаясь, то подпуская сиплоты, то, наоборот, металлически-звучно, всё выговаривает дивные слова, такие необыкновенные, такие простонародные, будто сотню лет петье:

Плывёт ле-ебедь, не всколо-о-охнётся,

Жёлтым мелким песком

Не взворо-о-охнётся...

Откуль взялся сизо-о-ой орёл...

Стонет и плачет Егор, с глубокой мукой отдаётся пению, приклонив ухо, приотвернувшись от Алёнки. И дрожит его кадык, и скорбны губы.

Ах, этот сизый орёл! Зачем, зачем кинулся он на лебедя белого, зачем поникла трава, подёрнулось всё тьмою, зачем попадали звёзды! Скорей бы конец этим слезам, этому голосу, скорей бы конец песне!

И они поют, чувствуя одно только – что сейчас разорвётся сердце, сейчас упадут они на траву мёртвыми, и не надо уж им живой воды, не воскреснуть им после такого счастья и такой муки¹.

Откуда же посетило певцов это мучительное счастье? От музыки, рождённой голосом Егора. Именно она вознесла «сотню лет петье» слова в ранг откровения – сердцем познанное соперничество света и тьмы! И, разумеется, не случайно многие стихи известных и даже малоизвестных авторов превратились в песни, завоевавшие широкую популярность, – они просто «просились» своими художественными достоинствами на кантилену, чтобы их п е л и, а не читали.

По большому счёту стихам далеко до такой степени воздействия на психику человека, какую оказывает музыка, – как бы гениальны и популярны они ни были. Человеческий язык ограничен в выражении духовного мира личности рамками, установленными прежде всего его дискретной природой. Проще говоря, адекватно выразить словами можно далеко не все чувства, представления и образы, возникающие в сознании, в силу их нерасчленённости. Даже такие противоположные состояния, как любовь и ненависть, говорят, могут легко перешагнуть границу и слиться в нечто единое, но неназванное. В известной степени выразительный потенциал языка сковывают также традиция и языковая норма. Наверное, можно понять поэта, выстрадавшего отчаянный поэтический «манифест»: «Мысль изречённая есть ложь» (Ф. И. Тютчев). Именно из-за дефицита возможностей словесного языка в постижении сокровенных глубин сознания оказался востребован «сверх-язык» – музыка. Вначале – музыка голосовая или, можно сказать, – п р о т о м у з ы к а.

Голосовая музыка оказалась способной заменять стихи. Ныне она звучит в напевах под настроение – вслух или про себя; в напевах колыбельной песни; в повторении мелодии припева, например в песне «Мне кажется порою, что солдаты...»,

¹ Казаков Ю. П. Трели-вали // БВЛ. – Т. 182: Советский рассказ. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 272–273.

и др. Не сегодня и не вчера получил распространение, хотя и ограниченное, ещё один способ воспроизведения человеком музыки – свистовой. В отличие от голоса, свист образуется не голосовыми связками, а ротовыми органами, т. е. нетипично для функционирования речевого аппарата. Мастерское владение этим способом называется сегодня художественным свистом и доступно только людям музыкально одарённым.

Отпочкование песенной мелодии от стихотворной базы, самостоятельное её звучание – принципиальный этап в эволюции музыки.

С изобретением музыкальных инструментов наступила новая эра в культурной жизни планеты. А со временем инструментальная музыка не просто превратилась в самостоятельный вид искусства – она, подобно пандемии, «поразила» всё человечество, ибо по силе эмоционального воздействия на слушателя – не говоря уж об исполнителе – сегодня, кажется, она не знает равных себе искусств.

Можно, наверное, вспомнить разные факторы, объясняющие глобальную роль музыки в жизни людей. Среди них, например, – практически неограниченная доступность музыки как для музыканта, так и для любителей-слушателей. Другая причина – жанрово-стилистическое многообразие современной музыки.

Но главное объяснение – в сущности самой музыки. Неисчерпаемость её красок, мелодий, ритмов означает неисчерпаемость её содержания. Унаследовав от языка важнейшее свойство – выражение содержания, музыка, в соответствии со своей спецификой, преобразовала и развила его. Предметно-логический, т. е. языковой, способ восприятия и осмысления окружающего мира музыка заменяет ассоциативно-чувственным способом. По сути, музыка возникла на пути духовного совершенствования человека как квинтэссенция языка. Она среди культурных потребностей человека – то же, что сок из овощей и фруктов в его питательном рационе.

Однако что же конкретно музыка выражает или содержит, что она возбуждает в человеке? Всё, что подразумевают в музыке выделенные глаголы, обычным языком не передать. Музыка вызывает в слушателе слишком сложные эмоции, для которых ни в одном языке нет прямых специальных названий. Именно поэтому авторитетные представители музыкального искусства определяют то, что музыка даёт людям, предельно обобщённо или косвенно.

Майя Плисецкая на встрече с поклонниками на вопрос, что для неё балетная музыка, ответила: «Балетная музыка рассказывает о многом... Нет! Обо всем!» (Телеканал «Культура», 2005 г.).

Один из организаторов очередного Международного конкурса молодых музыкантов «Щелкунчик» в интервью телеканалу «Культура» сказал об этом событии: «Важно, что музыка продолжает нам рассказывать о самом главном» (2020 г.).

Кроме подобных общих представлений о содержании музыки, профессиональные музыканты обращают внимание на другую сторону – преломление восприятия музыки в сознании каждого слушателя или исполнителя.

Несколько лет тому назад дирижёр симфонического оркестра Самарской филармонии в телепередаче о музыке высказал на первый взгляд парадоксальное мнение, что все люди любят симфоническую, в том числе классическую музыку – только большинство из них об этом не знает! Аргументировал это неожиданно просто, указав, что практически все смотрят и слушают теле- и радиопередачи, в которых присутствует музыкальный фон. Особенно художественные фильмы трудно представить без симфонической музыки за кадром – настолько органично она связана с картинкой и текстом и, следовательно, обогащает восприятие зрителя.

Рассуждения дирижёра сводились к одной мысли: не следует отыскивать в музыке то, что она будто бы должна выражать, – напротив: она сама вызовет в душе каждого слушателя те или иные чувства и образы.

Эту же мысль заостряет в форме афоризма выдающийся итальянский дирижёр А. Тосканини: «Если в нотах написано *“con amore”*, только итальянские оркестры действительно играют с любовью. Остальные играют так, словно все музыканты жены». Значит, мэтр по сути признает, что исполнители, включая дирижёра, тоже неодинаково воспринимают творение композитора.

Разумеется, невозможно отрицать, что многие музыкальные произведения, особенно малых форм – гимны, романсы и др., устойчиво вызывают в слушателях определённые настроения – позитив или негатив, оптимизм или пессимизм. Несомненно, например, чувство патриотизма у любого гражданина СССР вызывала музыка песни А. Александрова «Священная война» или 7-я и 9-я симфонии Д. Шостаковича. Но не менее верно и то, что это общее настроение может совмещаться с сугубо личными чувствами, образами и переживаниями. Кому-то воображение нарисует его участие в смертельном бою; кого-то пронзит мысль об уходе на войну отца или мужа; у кого-то станет тесно в груди от неведомого тяжелого чувства и т. п.

Или взять такой серьёзный жанр, как духовная музыка, вроде Торжественной мессы Бетховена. Подобные произведения, помимо индивидуальных ощущений, создают в душе каждого слушателя типичный настрой, изображённый, например, русским поэтом А. Блоком в стихотворении «Девушка пела в церковном хоре»:

И всем казалось, что радость будет,
Что в тихой заводи все корабли,
Что на чужбине усталые люди
Светлую жизнь себе обрели².

Подчёркнём, что единое настроение и сопутствующие ему личные переживания духовных песнопений вызываются исключительно музыкальным оформлением и вокальным звучанием одного исполнителя или хора. Конкретное содержание текста не воспринимается, поскольку голосами певцов он сам сливается с музыкой.

Специфика музыкального содержания проявляется также в том, что ни музыканты, ни слушатели практически никогда не испытывают желания четко сформулировать для себя или рассказать окружающим, что они услышали в том или ином музыкальном произведении, – оно остаётся одновременно «прерогативой» музыки и «личной собственностью» души слушателя и музыканта.

Лишь художникам слова доступно, через их воображение, передать восприятие музыки или вокала конкретной личностью в данной ситуации. Выше был приведён один из литературных эпизодов, художественно демонстрирующий силу эмоционального воздействия вокала на человека. С такой же убедительностью описывает, как музыка раскрывает душу молодого влюбленного героя, следующий фрагмент из рассказа «Лейтенант милиции» Ильи Лаврова:

На другую ночь после дежурства Коготков, ложась в кровать, вспоминает: «Саша позвала на каток». А потом он почему-то оказывается [во сне] на белой горе, а Саша в алом костюме под горой на лыжах. Коготков хочет сбегать вниз, радостно машет руками. И вдруг звучит музыка, и такая музыка, что в сердце Коготкова в одном порыве смешиваются и грусть, и тревога, и счастье³.

² Блок А. Девушка пела в церковном хоре // БВЛ. – Т. 138: Стихотворения. Поэмы. Театр. Александр Блок. – М., 1968. – С. 197.

³ Лавров И. Лейтенант милиции // Рассказы русских советских писателей: в 3 т. – Т. II. – М., 1957. – С. 217.

Интересно также, как описывает восприятие классической музыки современный японский писатель Харуки Мураками в романе «Кафка на пляже». Двое из персонажей, молодые люди, слушают в записи сонату ре мажор Франца Шуберта и обсуждают её. По словам одного из них, Роберт Шуман назвал эту фортепианную сонату «божественным многословием» – за исключительную сложность, которая не даёт даже известным пианистам. Выражение, приписываемое выдающемуся композитору, примечательно своим семантическим потенциалом. В диалоге персонажей за ним читается трудность исполнения названного произведения, техническая сложность – вроде какофонии, эклектизма и т. п. Выходит, в данном случае исполнителю препятствует в полной мере реализовать замысел композитора недоступность сложного, неизречённого содержания? Но такое объяснение исходит лишь из *предполагаемого* замысла автора. Однако музыкальная форма служит не только выражением этого замысла, но и для восприятия исполнителем содержания. Поэтому более реалистичным представляется другое толкование: речь здесь должна идти не о непонимании замысла, а о разночтениях «божественного» произведения, об индивидуальности его восприятия исполнителем.

Так или иначе, но выражение «божественное многословие» удачно характеризует – в определённой мере в зависимости от сложности музыкальной формы – плюралистическое восприятие классической музыки вообще, в том числе симфонической, оперной, балетной и т. д.

Подытоживая изложенные заметки, схематично сформулируем их основные тезисы.

1. Музыка своими корнями уходит в речевую деятельность человека. Она возникла как специфическое дополнение к ней для более эффективного самовыражения человека в результате развития одного из речевых компонентов – интонации.

2. По мере совершенствования речемыслительной деятельности человека интонация всё более накапливает черты музыкальности для выражения коннотации вербального содержания, что в итоге приводит к возникновению синкретического искусства – песни.

3. Обособление музыки от породившего её языка связано с разделением их функций. Язык остается основным средством рационального освоения бытия; музыка потребовалась для другой миссии – духовного постижения человеческой жизни.

С. А. КАРПУХИН
г. Самара

Дидактический материал

Диалектные слова

(Дидактический материал к урокам русского языка. VI класс)

Задание 1. Прочитайте тексты и объясните, почему приходится «переводить» с русского на русский.

I. Все бахорили, что я детина окичной, важной. Где я, там всё бывало сугатно. А теперь? Уж я не вертечай, как потка! ...О когда, когда закрою шары свои и на меня посадят варезник!

II. Казак седлал утопорь, посадил бесконного товарища на забедры и следил неприятеля в нарезку, чтобы при спопутности на него ударить.

В текстах использованы диалектные слова, которые понятны жителям ограниченной территории. Первый текст составил один писатель, чтобы показать своеобразие русских говоров, в частности – вятского наречия. Второй текст – из книги М. А. Булатова, В. И. Порудоминского «Собирал человек слова...».

- Запишите непонятные слова из первого текста столбиком.

Объясните значение каждого слова и «переведите» текст с русского на русский:

«Бахорили» – ‘говорили’, «окичной» – ‘опрятный’, «важной» – ‘молодец’, «сугатно» – ‘многолюдно’, «вертечай» – ‘резвлюсь’, «потка» – ‘птичка’, «шары» – ‘глаза’, «посадят» – ‘посыплют’, «варезник» – ‘можжевелик».

«Перевод» первого текста: «Все говорили, что я детина опрятный, молодец. Где я, там всегда многолюдно. А теперь? Уже я не резвлюсь, как птичка! ...О когда, когда закрою глаза свои и меня посыплют можжевеликом!»

Обратите внимание: знакомые всем нам слова в говорах могут иметь совсем иное значение! Так, например, общеупотребительное слово *шары* в вятском наречии означает ‘глаза’, а *посадить* – ‘посыпать’. И очень много диалектных слов совсем неизвестных нам, странных.

«Перевод» второго текста: «Казак оседлал коня как можно поспешнее, посадил товарища, у которого не было коня, на круп своего и следовал за неприятелем, имея его постоянно в виду, чтоб при благоприятных обстоятельствах на него кинуться».

Задание 2. Прочитайте следующий текст. О диалектных словах какого наречия в нём рассказывается? Чем интересны диалектные слова героям текста?

Я знаю двух близнецов – пресимпатичных ребят. Побывав летом в колхозе у бабушки в Псковской области, они вернулись и поразили всех в школе и дома. Стали в свою речь ввёртывать великое множество никому ни в Москве, ни в Ленинграде не известных слов. Белых бабочек-капустниц они теперь именовали «мяклышами», сереньких ночных мотыльков – «популяшками». Почему? Потому что там, в окрестностях Пскова, люди старшего поколения ещё говорят не на обыкновенном русском, общем для всех русских людей языке, а на своём, особом псковско-русском наречии. А оно иной раз довольно сильно отличается от

нашей речи. Парень хохочет, рассказывает: «Наша тётя Нюта *цудит* – со всей комнаты *шум в тюшку запахивает*». Кто же может понять, что эта фраза значит: «мусор заметает в щёлку в полу»? Хотя переводит с псковского языка на русский.

(Л. Успенский)

- Диалектизмы продолжают жить в отдельных местах, особенно в старых сёлах и деревнях. Но можно ли употреблять диалектные слова в повседневной речи? Почему?

- Выпишите из текста диалектные слова, рядом запишите соответствующие общеупотребительные.

Задание 3. Прочитайте текст. Как автор текста отвечает на вопрос о том, почему нельзя употреблять диалектные слова в повседневной речи?

Писатель Д. Н. Мамин-Сибиряк рассказывает о недоумении ставшего петербургским чиновником жителя Сибири, когда приехавший земляк произнёс перед ним следующую фразу на уже забытом им родном «сибирском диалекте»: «Лонись мы с братаном сундулей тени гусом хлыном хлыняли» – и объяснил, что это на чисто русском (только «сибирском») языке означает: «Вчера мы с двоюродным братом ехали на лошади».

В этой фразе, конечно, «областные» словечки подобраны с чрезмерной щедростью. Но вы и сами понимаете, что получится, если мы будем книги, предназначенные для чтения в любой области нашей страны, усащать то «псковскими» (вроде «мяклыша» – «белой бабочки»), то «лужскими» (наподобие глаголов «гнетить» – «жечь» или «достогнать» – «догнать») местными словами. Их поймут под Псковом и в Луге, но перед ними встанут в недоумении рязанцы и тверяки.

Вместо того чтобы служить средством общения между людьми всех областей, язык наших книг станет серией загадок для каждого человека. Вот почему право на введение таких «местных слов» в общерусский язык мы можем предоставить только крупным мастерам слова – писателям: они знают ему меру и будут делать это лишь там и тогда, где и когда новое слово обогатит, а не затемнит и не засорит общерусский язык.

(Ю. И. Смирнов. Мир слов)

Диалектизмы – нелитературные слова, это слова ограниченного употребления по территориальному признаку. Но они, как и другие пласты лексики, – богатство нашего языка. Диалектизмы – один из источников познания нашей истории. В русский литературный язык пришло немало диалектных слов: и нейтральных – *тайга, земляника, улыбаться, пахать, очень, батрак, борона, веретено, хлебобоб, пар, новосёл*; и экспрессивно окрашенных – *мямлить, чепуха, хилый, нудный*.

Диалектизмы используются в языке художественной литературы со стилистической целью (для создания достоверных картин народного быта, описания обычаев, характеров героев).

Наиболее употребительные в разных литературных произведениях диалектные слова включаются в толковые словари русского литературного языка, в которых они сопровождаются пометой «обл.» (т. е. «областное»). Существуют и специальные словари диалектных слов.

Задание 4. Прочитайте следующий текст и назовите словари, в которых собраны слова ограниченного употребления по территориальному признаку.

В XIX веке в науке возник глубокий интерес к подлинному народному языку. Академия наук издала в 1852 году словарь областных, т. е. употребляющихся в различных областях страны нашей, слов. В те же годы проводил свою работу и талантливый языковед-самоучка,

писатель Владимир Иванович Даль. За свою долгую жизнь, работая в одиночку, Даль собрал гигантскую коллекцию в 200 000 различных русских слов – прежде всего слов народной речи. Их он закрепил навечно на страницах своего словаря.

Словарь Даля до сих пор нередко служит для нас отличным справочником.

(Ю. И. Смирнов)

Словари, в которых собраны слова ограниченного употребления по территориальному признаку, называются областными. «Толковый словарь живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля – наше национальное достояние.

● Прочитайте самостоятельно книгу М. Булатова и В. Порудоминского «Собирали человек слова...» (М., 2018) и подготовьте сообщение на тему «Подвиг русского человека – истинного гражданина В. И. Даля».

Задание 5. Найдите в толковом словаре три диалектных слова, запишите их в столбик; рядом к каждому диалектному слову напишите соответствующее общеупотребительное.

Задание 6. Прочитайте текст В. Бокова. Выпишите необщеупотребительные слова. Как называется этот пласт русской лексики?

Мы подошли с учительницей Полиной к дому бабки Труновой, чтобы поговорить с её внучкой, не сыграет ли она роль в пьесе. Бабка появилась на крыльце с курицей, браня её за какую-то оплошность.

- Где Люба? – спросил я.
- По батожья ушла.
- По что?
- Ну, по столбцы.
- По что?
- Ну, по петушки.
- По что? По что?
- По стебени.
- Не понимаю Вас.
- Ах, батюшка, какой ты бестолковый. По щавель!

● Почему диалектные слова называются необщеупотребительными? Чем интересен этот пласт русской лексики?

Задание 7*. Диалектных слов очень много, отдельным диалектам присущи фонетические, морфологические, семантические и другие особенности, поэтому лингвисты распределили диалектизмы на несколько групп.

Изучите материал таблицы и заполните её примерами диалектных слов. (Учащимся предлагается таблица с незаполненной правой колонкой.)

Таблица

Виды диалектизмов	
1) грамматические (особенности проявляются в склонении, образовании форм частей речи, в переходе из одного грамматического рода в другой и т. д., например: употребление окончания -у на месте -а в родительном падеже существительных мужского рода (из <i>городу</i>); использование в неопределённой форме глаголов суффикса -ти вместо -ть (<i>естти</i>))	1) <i>широкие степя</i> (вместо <i>степи</i>)
	2) <i>влезти на дерево</i> (вместо <i>влезть</i>)
	3) <i>слабше</i> (вместо <i>слабее</i>)
	4) <i>в степе</i> (вместо <i>в степи</i>)
	5) <i>мимо избе</i> (вместо <i>мимо избы</i>)

Виды диалектизмов	
2) лексико-фонетические (слова с иной, чем в литературном языке, огласовкой, например: <i>пинжак</i> вместо <i>пиджак</i>)	1) <i>вострый</i> 'острый'
	2) <i>павук</i> 'паук'
	3) <i>слухать</i> 'слушать'
	4) <i>пинжак</i> 'пиджак'
3) семантические (общенародные слова, употребляющиеся в диалекте в местном значении, т. е. в ином, чем в литературном языке, значении: <i>веснушка</i> 'лихорадка', <i>благая</i> 'дикая, взбалмошная')	1) <i>гораздо</i> (в значении 'очень')
	2) <i>наглый</i> (в значении 'внезапный')
	3) <i>угадать</i> (в значении 'узнать в лицо')
	4) <i>залиться</i> (в значении 'утонуть')
	5) <i>темно</i> (в значении 'очень, сильно')
	6) <i>веснушка</i> (в значении 'лихорадка')
4) словообразовательные (слова с иной словообразовательной структурой, чем у однокоренных литературных синонимов: <i>бечь</i> 'бежать', <i>дождок</i> 'дождик')	1) <i>сбочь</i> 'сбоку'
	2) <i>блюдка</i> (блюдце)
	3) <i>нехожая и неезжая</i> (сторона) 'нехоженная, неезженная'
	4) <i>гуска</i> 'гусыня'
5) собственно лексические (местные названия общепринятых предметов, понятий и явлений, имеющих в литературном языке иные наименования, т. е. к данным диалектизмам можно подобрать синонимы литературного языка: <i>бурак</i> 'свёкла', <i>кочет</i> 'петух')	1) <i>бирюк</i> 'волок'
	2) <i>гуторить</i> 'говорить'
	3) <i>баз</i> 'двор'
	4) <i>шибко</i> 'быстро'
	5) <i>грудок</i> 'костёр'
	6) <i>векша</i> 'белка'
	7) <i>дежа</i> 'квашня'
	8) <i>гашник</i> 'пояс'
	9) <i>закут</i> 'хлев для мелкого скота'
	10) <i>зараз</i> 'сейчас'
	11) <i>стерня</i> 'жнивье'
6) фонетические (передают особенности звуковой системы говора (например, для южных говоров характерно «аканье» – произношение на месте буквы «о» в первом перед ударением слоге: <i>в[а]да</i> ; а северяне окают: <i>в[о]да</i>). Или, например, в южных говорах наблюдается произношение [х] вместо [к] на конце слов: <i>вра[х]</i>)	1) <i>нясу</i> 'несу' – яканье
	2) <i>мяшок</i> 'мешок' – яканье
	3) <i>девцонка</i> 'девчонка' – цоканье
	4) <i>крицать</i> 'кричать' – цоканье
	5) <i>сне[х]</i> (сне[к])
	6) <i>п[и]сня</i> (песня)
	7) <i>придурано</i> (приду рано)
7) этнографические (местные названия местных предметов и явлений, поэтому они не имеют синонимов в литературном языке; например, <i>чекмень</i> 'верхняя мужская одежда', <i>полуношник</i> 'название ветра у поморов')	1) <i>рыбник</i> (пирог с запечённой целой рыбой)
	2) <i>журавель</i> (рычаг для подъёма воды из колодца)
	3) <i>обедник</i> (название ветра у поморов)

(Окончание следует.)

Л. А. АКСЕНОВА,
 учитель русского языка и литературы
 МБОУ СШ № 1
 им. Героя Советского Союза Н. А. Кузнецова,
 г. Чаплыгин Липецкой области

Дидактический материал с региональным компонентом для подготовки школьников к олимпиаде по русскому языку

(на материале кубанских фитонимов)

В статье предлагаются задания с региональным компонентом для подготовки школьников V–XI классов к олимпиадам по русскому языку. Основу языкового материала составляют народные наименования растений, зарегистрированные в кубанских говорах. Разработанные лингвистические задачи направлены на развитие навыков разноаспектного лингвистического анализа, формирование образного и логического мышления учащихся, пополнение их лексического и фразеологического запаса, расширение лингвистического терминологического аппарата. В статье представлен анализ некоторых заданий, выполненных учениками V–VI классов.

Языковой базой дидактических материалов являются кубанские говоры, сформировавшиеся на территории Краснодарского края и имеющие две языковые основы – украинскую и южнорусскую. Для многих сельских жителей региона кубанский диалект, совмещающий украинские и русские черты, продолжает оставаться привычным средством коммуникации. Яркий и достаточно многочисленный пласт в кубанских говорах образуют диалектные названия растений, которые в большинстве своём находятся в активном словарном запасе жителей Кубани, в том числе горожан. Общеупотребительность и богатство народных фитонимов позволяют разработать на их основе разнообразные виды лингвистических упражнений. Диалектизмы отбирались нами из региональных словарей, отражающих диалектную лексику и фразеологию Кубани. Представим некоторые задания с учётом возрастных групп школьников.

Задания для V–VI классов

Задание 1. Прочитайте диалектные слова и их толкования. Опираясь на толкования, вставьте диалектные наименования растений в кубанские устойчивые сравнения. Поясните, на каком основании вы сделали свой выбор.

Бурак ‘свёкла’, *гычка* ‘кочерыжка капусты’, *кавун* ‘арбуз’, *королёк* ‘карликовое плодовое дерево’, *матрёнка* ‘перекати-поле’, *репьях* ‘татарник колючий’.

А) *голова* як... ‘о большой круглой голове’; Б) *як...* ‘о человеке, часто меняющем место жительства, место пребывания’; В) *худой* як... ‘об очень худом человеке’; Г) *як...* ‘неотвязно, настойчиво’; Д) *как у собаки...* ‘очень много, в избытке’; Е) *держаться* як ... *за кожух* ‘крепко держаться’; Ё) *як...* ‘о невысоком человеке’; Ж) *красный* как... ‘о чем-либо очень красном’.

К л ю ч и. А) *голова* як *кавун* (*кавун* имеет круглую форму); Б) *як* *матрёнка* (*матрёнка* перекачивается по полю); В) *худой* як *гычка* (*гычка* маленькая и тонкая); Г) *як* *репьях* (*репьях* крепко цепляется своими колючками); Д) *как у собаки* *репьяхов* (*репьяхи* на собак обычно цепляются в большом количестве); Е) *держаться* як *репьях* *за кожух* (*репьях* крепко цепляется своими колючками и его трудно оторвать); Ё) *як* *королёк* (*королёк* невысокий); Ж) *красный* как *бурак* (*бурак* красного цвета).

Методический комментарий. Выполняя задание, ученики закрепляют знания о диалектных словах, убеждаются в образности народных устойчивых сравнений, учатся выделять основу метафорического переноса.

Задание 2. В древнерусском языке существовал седьмой падеж – звательный, формы которого можно встретить в песнях, записанных на территории Краснодарского края. Прочитайте отрывки из фольклорных сборников и ответьте на вопрос: какую функцию в фольклорных произведениях выполняет звательный падеж? Объясните его назначение.

Ой, вербо, вербо, вербицю,
 Час тобі, вербицю, розвитьця!¹
 Куколю, куколю,
 Нэ вийся по полю.
 Мы тебя сапалы,
 Врожай доглядали².
 Плавай, плавай, лэбэдоньку,
 По сынёму морю.
 Росты, росты, тополоньку,
 Всэ в гору та й в гору³.

К л ю ч и. Звательный падеж выполняет функцию обращения, указывая на лицо или предмет, к которому обращаются с речью.

Методический комментарий. Задание направлено на совершенствование навыков анализа грамматических форм слов. Его выполнение позволит учащимся применить знания, полученные при изучении темы «Обращение», для определения функций звательного падежа.

Задание 3. Познакомьтесь с диалектными фитонимами и с их толкованиями. Объясните, почему растения получили такие названия. Распределите слова по группам в зависимости от признака, положенного в основу наименования. Приведите литературные названия растений, которые тоже обладают прозрачной внутренней формой.

Горькуша 'сорт вишни'; *граммофончик* 'вьюнок полевой'; *жегуха* 'крапива'; *июнька* 'сорт вишни и её плоды'; *кислица* 'дикая яблоня и её плоды'; *колокол* 'сорт груш'; *красненькие* 'помидоры'; *краснобочка* 'сорт яблони'; *майка* 'сорт вишни'; *мартюк* 'подснежник'; *медовка* '1) сорт дыни; 2) сорт сливы'; *преснячка* 'сорт яблони и её плоды'; *сдуванчик* 'одуванчик'; *синенькие* 'баклажаны'; *сонник* 'чабрец'; *заячьи ушки* 'ландыш майский'.

К л ю ч и. Приведённые фитонимы учащиеся должны распределить по 5 группам:

А) время появления растения: *июнька* – плоды появляются в июне, *майка* – плоды появляются в мае, *мартюк* – цветы подснежника появляются в марте;

Б) вкус растения: *горькуша* – плоды горькие; *кислица* – плоды кислые; *медовка* – плоды сладкие; *преснячка* – плоды пресные;

В) внешний вид, форма растения: *колокол* – плоды имеют форму колокола; *граммофончик* – воронковидные цветы вьюнка напоминают граммофон; *заячьи ушки* – форма листьев напоминает заячьи уши;

Г) цвет растения: *красненькие* – имеют красный цвет; *краснобочка* – бок плодов, освещённых солнцем, приобретает красный цвет; *синенькие* – имеют синий цвет;

Д) свойство растения: *жегуха* – имеет свойство жечь; *сдуванчик* – семена легко сдуваются ветром; *сонник* – применяют при нарушениях сна.

Возможные примеры литературных фитонимов, имеющих прозрачную внутреннюю форму: *голубика*, *колокольчик*, *подорожник*, *подснежник*, *черника*, *львиный зев*.

Методический комментарий. Выполняя задание, учащиеся совершенствуют навыки лингвистического анализа слов, на примере диалектных и литературных фитонимов закрепляют понятие «прозрачная внутренняя форма слова» (отражение

¹ Мартыненко Л. Б., Степанов Л. А. Календарный обрядовый фольклор Кубани. Весенний и летне-осенний циклы. – Краснодар, 2008. – С. 72.

² Там же. – С. 87.

³ Захарченко В. Г. Народные песни Кубани: Из репертуара Государственного кубанского казачьего хора. – Краснодар, 1987. – С. 151.

свойств и признаков предмета в его обозначении), наглядно убеждаются в разнообразии признаков, лежащих в основе народных и литературных наименований растений.

Задание 4. Прочитайте кубанские фитонимы и подберите к ним литературные эквиваленты. Сформулируйте языковой признак, на основании которого диалектные слова объединены в группы.

А) *алимон, альва, гастра, жевика, лыча, нарцизы, окроп, ясен*; Б) *грушина, липина*; В) *морква, фрукта* (Им. п., ед. ч.), *тополя* (Им. п., ед. ч.).

К л ю ч и. Учащимся необходимо выделить следующие признаки, отличающие диалектные фитонимы от их литературных аналогов:

А) фитонимы, отличающиеся звуковым составом (*лимон, айва, астра, ежевика, алыча, нарциссы, укроп, ясень*); Б) фитонимы, отличающиеся аффиксами (*груша, липа*); В) фитонимы, отличающиеся грамматическими формами (*морковь, фрукт* (Им. п., ед. ч.), *тополь* (Им. п., ед. ч.)).

Методический комментарий. Выполнение задания позволит отработать навык выделения общего языкового признака, отличающего диалектный структурный вариант от общенародного слова.

Несколько заданий были проверены на уроках в V и VI классах школы № 19 им. Героя Советского Союза М. Расковой г. Краснодара. Задание 1 выполнили 40 учеников VI класса. В результате было получено 320 реакций на каждое из 8 словосочетаний-стимулов. Было отобрано 290 ответов, из них верных – 192. При выполнении упражнения у четырёх учеников не было ошибок, и четверо допустили только одну ошибку.

Меньше всего ошибок было сделано при восстановлении сравнения *худой як гычка* 'об очень худом человеке' (31 верный ответ); 28 учащихся верно вписали диалектные фитонимы в выражения *як матрѣнка* 'о человеке, часто меняющем место жительства, место пребывания' и *красный як бурак* 'о чём-либо красном'; 26 учащихся верно восстановили устойчивое сравнение *голова як кавун* 'о большой круглой голове'; 24 – *як королѣк* 'о невысоком человеке'. Менее всего верных ответов при воссоздании устойчивых сравнений, в состав которых входит фитоним *репьях*: *як репьях* 'неотвязно, настойчиво' (20 ответов), *держаться як репьях за кожух* 'крепко держаться' (20 ответов) и *как у собаки репьяхов* 'очень много, в избытке' (15 ответов).

В 20 случаях учащиеся включили в устойчивое словосочетание литературное слово вместо диалектного. В результате были образованы сравнения *голова як арбуз* (7 ответов) вместо *голова як кавун*; *як перекаати-поле* (3 ответа) вместо *як матрѣнка*; *худой як кочерыжка капусты* (3 ответа) вместо *худой як гычка*; *як карликовое плодовое дерево* (3 ответа) вместо *як королѣк*; *як свѣкла* вместо *як бурак* (3 ответа); *як татарник колючий* (1 ответ) вместо *як репьях*.

Среди неправильных были получены логически оправданные ответы. Напр., *голова як матрѣнка* (4 ответа), так как *перекаати-поле* – однолетний или многолетний куст, имеющий шарообразную кустистую форму; *красный як кавун* (3 ответа), так как мякоть арбуза имеет ярко-красный цвет.

При выполнении третьего упражнения учащиеся V класса верно выделили 5 групп фитонимов. При объяснении внутренней формы номинаций были допущены следующие ошибки:

1. Ассоциативные ошибки.

Горчук 'ложный белый гриб' – «гриб, из которого делают горчицу». *Сонник* 'чабрец' – «быстрый чабрец» (ассоциация связана с именем ежа Соника, персонажа видеоигр Sonic the

Hedgehog компании Sega, который отличается способностью быстро бегать); «насыщенный чабрец», «имеет форму месяца», «чабрец, который снится». *Заячы ушки* 'ландыш майский': «пушистый ландыш», «маленький ландыш».

2. Путаница в понятиях.

Четыре ученика из восемнадцати не определили, что *краснобочка* 'сорт яблони' называет плод яблони, одна сторона которого имеет красный оттенок. Учащиеся под фитонимом *краснобочка* подразумевают «яблоки, похожие на красную бочку / красные яблоки, имеющие форму бочки».

3. Ошибки, допущенные при списывании слов.

Одна ученица допустила ошибку при списывании фитонима *сонник* 'чабрец'. Описка *сочник* обусловила неверную характеристику наименования растения – «этот продукт, наверное, сочный и вкусный».

Четвертое задание было выполнено 36 учащимися VI класса. 30 школьников верно указали, что фитонимы группы А отличаются от литературных эквивалентов звуковым составом. Аффиксальные различия группы Б выделили 29 учащихся. Менее всего – 16 верных ответов – было получено при выявлении грамматических отличий фитонимов группы В. 20 шестиклассников отметили вариативность окончаний, однако отличия в грамматической категории рода ими не были указаны.

Полагаем, что задания с региональным компонентом не только разовьют у школьников лингвистические навыки, способность анализировать языковые факты, видеть общее и различное в системах литературного языка и диалекта, но и вызовут интерес и уважение к материнскому языку малой родины, восхищение его разнообразием, меткостью и красотой.

(Окончание следует.)

О. Г. БОРИСОВА,
профессор,
Кубанский государственный университет
Д. А. ЛИТВИНЕНКО,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ СОШ № 19 им. Героя Советского Союза Марины Расковой,
г. Краснодар

Рабочая тетрадь

Слитно-дефисно-раздельные написания

Слитное, дефисное и раздельное написание наречий

1. Прочитайте. Из каких басен И. Крылова взяты данные предложения? Объясните образование и правописание выделенных наречий.

1. Уж сколько раз твердили миру, что лесть гнусна, вредна; но только всё не *впрок*, и в сердце льстец всегда отыщет уголок. 2. Всё про очки лишь мне нагнали, а проку *на волос* нет в них. 3. Псари кричат: «Ахти, ребята, вор!» – И *вмиг* ворота на запор. 4. Беда, коль пироги начнёт печи сапожник, а сапоги тачать пирожник, и дело не пойдёт *на лад*. 5. Это, Шука, тебе наука: *вперёд* умнее быть и за мышами не ходить. 6. Воз начал напирать, телега раскатилась; коня толкает *взад*, коня кидает *вбок*. 7. Всё кажется в другом ошибкой нам, а примешься за дело сам, так напроказишь *вдвое* хуже. 8. А я бы повару иному велел на стенке зарубить: чтоб там речей не тратить *по-пустому*, где нужно власть употребить. 9. Свинья под дубом вековым наелась желудей *досыта, до отвала*. 10. «Я, – отвечал Барбос, хвост плетью опустя и свой повеса нос, – живу *по-прежнему*: терплю и холод, и голод».

2. Спишите, раскрывая скобки. В словосочетаниях обозначьте главное и зависимое слово. Какая орфограмма объединяет выделенные слова? Аргументируйте ответ.

Расходились (*по*)одному, сидели (*по*)двое, шли (*по*)трое, разделили (*на*)троих, работал (*за*)двоих.

3. Придумайте и запишите с данными фразеологизмами простые распространённые предложения. Проведите синтаксический разбор одного из предложений (на выбор).

Сверху донизу, слово в слово, со дня на день.

4. Из данных слов составьте и запишите предложения. Объясните слитно-раздельно-дефисное написание наречий.

- 1) Вслух, мне, бабушка, читала, Пушкина, сказки.
- 2) Спозаранку, отец, и, проснулся, на, рыбалку, отправился, в, воскресенье.
- 3) Почтальон, на дом, принёс, журналы, газеты, и.
- 4) Из-за, границы, сыр, привезли, вкусный, мы.
- 5) Хорошо, говорил, учитель, по-английски.
- 6) Вот-вот, гости, должны, приехать, были, нам, к.
- 7) К, мало-помалу, научился, я, читать, быстро.

5. Запишите наречия *вперемежку* и *вперемешку*. Назовите в них все орфограммы. Дайте толкование этих слов (в случае затруднения обратитесь за помощью к любому толковому словарю русского языка). Составьте и запишите с каждым из данных слов простое предложение.

6. Используя данные ниже примеры, заполните таблицу и подготовьте устный рассказ о слитно-раздельно-дефисном написании приставок в наречиях.

Приставки в наречиях пишутся		
слитно	раздельно	через дефис
...	...	...

(На)бок, (на)веки, (на)верх, (на)верху, (на)зло, (по)одному, (на)кануне, (по)двое, (по)уши, (на)авось, (по)французски, (по)польски, (по)братски, (на)слово, (на)смех, (на)вытяжку, (на)глухо, (на)силу, (по)верху, (по)долгу, (по)птичьи, (по)прежнему, (по)дружески, (на)бегу, (на)глаз, (на)славу, (в)глубь, (в)высь, (в)верх, (в)низ, (в)начале, (с)начала, (до)тла, (до)верху, (до)низу, (до)отвала, (по)одиночке, (с)плеча, (с)роду, (к)статии, (в)сухомятку, (в)плавь, (от)части, (по)зарез, (по)неволе, (по)своему, (по)вражески, (по)всемирно, (по)волчьим, (по)турецки, (по)хорошему, (по)весеннему, (без)толку, (под)шумок, (с)размаху, (крест)(на)крест, (еле)еле, (кое)где, как(то), где(ни)будь, где(ли)бо, (в)оба, (по)одному, (от)куда, (во)очию, (на)зло.

7. Прочитайте предложения, обратите внимание на выделенные слова. Одинаковы ли они по значению? Какое из них относится к разговорно-просторечной лексике? Спишите, раскрывая скобки. Произведите синтаксический разбор данных предложений.

1) Было так тихо, что (из)далека слышались трески лопающейся от мороза земли. (М. Шолохов) 2) Сюда я приехал (из)дали на лошадях. (М. Пришвин) 3) Песни и музыка доносились уже (из)далече. (А. Н. Толстой)

8. Как сказать правильно: *Вперёд подумай, а потом отвечай* или *Сначала подумай, а потом отвечай*? Аргументируйте ответ в письменной форме.

9. Напишите сочинение по данному началу. Озаглавьте его. Используйте в своём сочинении не менее семи наречий с приставками. К какому типу речи относится ваше сочинение? Аргументируйте ответ.

Иногда вдруг хочется на бегу остановиться на миг и задуматься...

10. Прочитайте, озаглавьте и перескажите текст. Наречие *накануне* разберите по составу.

В буквальном смысле «накануне» значит – тогда, когда священник в церкви читает канон во время вечернего богослужения. В былые времена это слово использовали только в тех случаях, когда хотели напомнить о чём-то, что случилось вечером перед какими-то событиями, а чаще – перед церковными праздниками. Например, вечером, накануне Рождества. Теперь же слово «накануне» несёт, действительно, несколько абстрактный смысл и расплывчатое значение «перед чем-то».

(В. Храппа)

11. Используя специальную научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, напишите развёрнутый ответ на один из вопросов: «А что внутри шахты?»; «Почему падают вниз, а растут вверх?»; «Что такое комета и откуда у неё хвост?»; «Откуда к нам чай пришёл?»; «Почему будильник звонит только утром, а телефон звонит с утра до вечера?». В ответе употребите не менее семи наречий.

12. Прочитайте и спишите данное предложение, раскрывая скобки. Аргументированно объясните, одному ли правилу подчиняется правописание выделенных слов.

День (на)завтра был погожий,
 День (на)вечер непогожий.
 (А. Софронов)

13. Из басен С. Михалкова выпишите 5–7 предложений с наречиями с приставками, которые пишутся раздельно и через дефис. Рядом с каждым выписанным предложением укажите в скобках, из какой басни взят пример.

14. Напишите сочинение-рассуждение с элементами повествования на одну из тем: 1) «Жить взахлёб! Это здорово кто-то придумал!» (Р. Рождественский); 2) «И с песней весёлой, и с дружбой хорошей вперёд наша юность идёт» (А. Софонов). Употребите в своём сочинении, где это целесообразно, наречия с приставками, которые пишутся слитно, раздельно и через дефис.

15. Подготовьтесь к словарному диктанту. Устно объясните слитно-дефисно-раздельное правописание наречий. Попросите продиктовать вам 10–15 словосочетаний из данных списков. Слова, в которых вы допустите ошибки, запишите не менее 6 раз.

1. Карабкаться вверх; разбил вдребезги; бежать вдогонку; подхватить на лету; работать вручную; глядеть исподлобья; уходить по одному; сделать назло; разрезать надвое; сказал на бегу; ударил с размаху; услышал впервые; прожить впустую; зайти в пустую комнату; приветствовал по-дружески; разойтись по-хорошему; потянуться вбок; быть на виду; платье в объёмку; сжечь дотла; наполнить водой доверху; взял без спросу; надел свитер наизнанку; где-то встречались; сделал кое-как; приехал оттого, что соскучился; разделили на двоих; написал по-немецки; думал подолгу; сварить яйцо вкрутую; всё забрал подчистую; бороться в открытую; сделал правку построчно; сыграть вничью; не приехать вовсе; помнят и поныне; упал вниз; отправился восвояси; нужно позарез; взял займы; оделся по-походному.

2. Наскочить с разбегу; испугаться насмерть; приблизиться вплотную; попасть в тупик; расходиться поодиночке; увеличить вдвое; быть начеку; по-весеннему свежий; подниматься вовремя; во время каникул; плакать навзрыд; смеяться до упаду; ест без разбору; занимался до полуночи; украл под шумок; по-отцовски нежен; не разобрал спросонок; в дали моря; с начала учебного года; держать втайне; резать вполювину; проснуться поутру; экскурсия расписана поминутно; читал по памяти; полз по-пластунски; нарядились по-праздничному; рассказал по секрету; поступил по совести; дружили по-соседски; нырнуть вглубь; взял в охапку; смеялись без устали; разговор с глазу на глаз; купил по дешёвке; лежать под боком; пришёл под вечер; перевернуться с боку на бок; здесь налицо нарушение закона; рубить сплеча; на веки веков; сделал второпях; шли напрямик; уйти отсюда; уехал навсегда; я пришёл за тем, что вы мне обещали; где-нибудь да найдём; я намного отстал в учёбе; вмиг исчез.

3. Отложить на конец месяца; дождаться наконец; идти вслепую; объясниться начистоту; наспех сделанный шаг; смотреть в упор; по военному образцу; встать навытяжку по-военному; работать без устали; говорить нараспев; читать по-английски; измерить на глазок; верить на слово; поднять на смех; уехать навсегда; смотреть сверху вниз; участвовать в сценке вчетвером; гуляли по двое; соединить сразу; сделать по совести; выучить на память; прощаться подолгу; попал впросак; бежит от того, от чего нельзя убежать; сделал исподтишка; знал всех поимённо; разговор был по душам; попался под руку; по-детски наивный; по моему мнению; сделал по-моему; шли в обнимку; в общем и целом; пришёл вовремя; входить во вкус; наелись вволю; бежали вдогонку; влететь в копеечку; когда-нибудь узнаем; слепили кое-как; разошлись за полночь; взял на память; поднялся на цыпочках; зачастую опаздывал; дышал еле-еле; понапрасну сердился; занимался помногу; был по-шакальи; по-летнему тепло.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
г. Ростов-на-Дону



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

(Продолжение)

107. Три слова связаны, но как?

1. Сужденье вплоть до осужденья.
2. Мерило, признак, верный знак.
3. Коллапс, потеря управленья.

Ответ:

Загаданы три однокоренных грецизма: *критика* 'обсуждение, разбор чего-л. с целью оценки; отрицательное суждение' – «через лат. посредство (*critica*) к греч. *κριτική* 'искусство рассуждения, суждения, решения задач'; *критерий* 'мерило оценки, суждения' – из греч. *κριτήριον* 'средство решения, основание для суждения'; *кризис* 'резкий, крутой перелом в чём-л.' – «при посредстве лат. *crisis* восходящего к греч. *κρίσις* 'решение, разрешение, исход'» (Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / сост. А. К. Шапошников. – М., 2010. – Т. 1. – С. 440–441). Эти слова связаны с рассуждением и оценкой.

108. *Викинг* стал по-русски *витязь*,

Конунг зазвучал как *князь*,

И откуда, поделитесь,

Пенязь взялся? Не взялась!

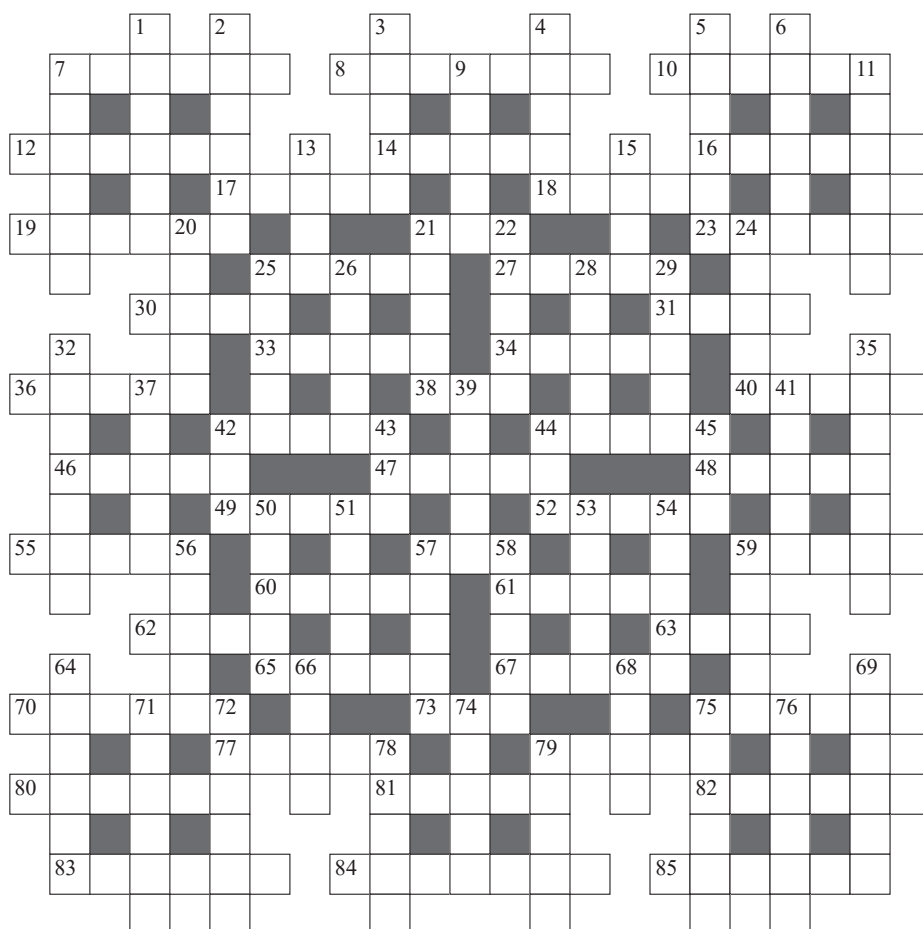
Ответ:

Витязь 'храбрый воин, богатырь' – это более раннее заимствование слова *викинг* 'варяг' (Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / сост. А. К. Шапошников. – М., 2010. – Т. 1. – С. 121–122), соответственно, *князь* 'военачальник, правитель области' – это «преобразование раннего заимствования из прагерм. диал. **kuning-as* 'глава рода, вождь племени'» (Там же. – Т. 1. – С. 405), более позднее заимствование – *конунг*, ср. *кинг* 'король' (из английского), нем. *König* 'то же'. Кстати, *колодец*, ранее *колодезь* и церковнослав. *кладезь* – это преобразования «заимствованного из диал. *гóтов* (ср. *kalds* 'холодный') или варягов **kaldingas* 'холодный источник'» (Там же. – Т. 1. – С. 412). Что за *пенязь* такой, словари объясняют так: '(мелкая) монета, давний германизм, ср. *пфенниг* (из немецкого), *пенни* (из английского) (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1987. – Т. 3. – С. 233–234).

В. В. ШАПОВАЛ

Москва

Кроссворд



По горизонтали. 7. Тот, кто подвергает разбору, оценке что-, кого-л. 8. Село в Эльбрусском районе Кабардино-Балкарии. 10. Персонаж из пьесы О. Уайльда «Идеальный муж». 12. Русский алфавит. 14. Старинная русская мера жидкости, равная 40 вёдрам. 16. Один из самых старых городов Рязанской области. 17. Мягкая, ворсистая хлопчатобумажная ткань. 18. Печатная форма для воспроизведения иллюстраций способом высокой печати. 19. Поминальное блюдо. 21. Большой сосуд для жидкостей. 23. Старинный город на берегах Вислы. 25. Глубокая вертикальная пещера, подземная полость. 27. Серый заяц, сохраняющий одинаковую окраску зимой и летом. 30. В Средней Азии и на Кавказе: высокая двухколёсная повозка. 31. Природная жёлтая или красная краска. 33. Французский поэт. 34. Модель. 36. Аналог европейского имени Марта. 38. Название буквы Р в старой русской азбуке. 40. Задняя часть летательного аппарата. 43. Макаронные изделия. 44. Первая опера Сергея Рахманинова. 46. Самая крупная артерия кровеносной системы человека. 47. Крупный населённый пункт. 48. Имя первого клонированного млекопитающего животного. 49. Убеждения. 52. «Железный герцог». 55. Актёр, играющий комические роли. 57. Первая женщина. 59. Один из древнейших городов России. 60. Русская усечённая форма греческого имени Исидор. 61. Персонаж повести Н. В. Гоголя. 62. Курорт и порт

на Южном берегу Крыма. **63.** Герой рассказа И. С. Тургенева. **65.** Верхняя разветвлённая часть дерева. **67.** Плоский сосуд. **70.** Третий по величине остров в мире. **73.** Питон из «Книги Джунглей» Р. Кипплинга. **75.** Старинный город на востоке Ленинградской области. **77.** Внезапное нападение. **79.** Итальянский композитор. **80.** Название ряда сёл и деревень в России – антоним слова сухое. **81.** Собака – персонаж сказки «Репка». **82.** Автор рассказа «Красный цветок». **83.** Английское женское имя. **84.** Английское мужское имя. **85.** Гетман.

По вертикали. **1.** Самая известная львица в истории Московского зоопарка. **2.** Деятель Великой Французской революции. **3.** Один из создателей теории фонемы. **4.** Украинский народный танец. **5.** Герой романа О. Бальзака, ростовщик. **6.** Вид хищных бесчелюстных. **7.** Автор рассказа «Ёжик в тумане». **11.** Первый актёр, воплотивший на сцене МХАТа образ В. И. Ленина. **13.** Южное плодородное дерево с ароматными жёлтыми, кисло-сладкими плодами. **15.** Предпоследняя буква старого русского алфавита. **20.** Дерево или кустарник сем. ивовых с гибкими ветвями и пушистыми почками. **21.** Длинный шест с металлическим остриём и крюком на конце. **22.** Посёлок городского типа в Орловской области. **24.** Русский художник и путешественник. **25.** Французский врач-психиатр и педагог, учитель Зигмунда Фрейда. **26.** Небольшой грызун. **28.** Ласковое обращение к мужчине, юноше. **29.** Морское млекопитающее из отряда ластоногих с ценным мехом. **32.** Марафонский бег. **35.** Ацетилсалициловая кислота. **37.** Один из основоположников квантовой физики. **39.** Артист Малого театра. **41.** Столовый прибор с острыми длинными зубьями и ручкой. **42.** Покрытое панцирем пресноводное беспозвоночное животное. **43.** Бремя, тяжесть. **44.** Язык программирования. **46.** Стихотворение в торжественном, приподнятом тоне в честь какого-л. значительного события или лица. **50.** Лошадь рысистой породы. **51.** Французский писатель, философ-просветитель и драматург. **53.** Государство в Северной Африке. **54.** Прыгающее мелкое насекомое. **56.** Ожерелье из драгоценных камней. **57.** Казачий атаман. **58.** Название первой буквы греческого алфавита. **59.** Верхняя суженная часть сосуда. **64.** Топкое, сырое место. **66.** Водное позвоночное животное, дышащее жабрами и имеющее плавники. **68.** Мера при взвешивании чего-л. **69.** Равнина вдоль речного русла. **71.** Один из главных героев романа «В круге первом». **72.** Один из самых известных персонажей русской классики. **74.** Отравляющее дерево. **75.** Жилище индейцев Северной Америки. **76.** Складные очки в оправе с ручкой. **78.** Изделия народной художественной керамики с сочной синей росписью по белому фону.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2021. – № 3)

По горизонтали. **11.** Виола. **12.** Вьюга. **13.** Майка. **14.** Скюдер. **15.** Тонио. **16.** Агат. **18.** Шарада. **21.** Арарат. **24.** Жаба. **28.** Сойка. **29.** Зонт. **30.** Улан. **31.** Персы. **32.** Бука. **34.** Гоби. **36.** Каппа. **38.** Дельвиг. **42.** Тюфяк. **44.** Ванна. **45.** Рулле. **46.** Метка. **47.** Вывеска. **48.** «Рудин». **49.** Тумак. **52.** Детвора. **54.** Битов. **55.** Лулео. **56.** Тавда. **57.** Спица. **59.** Вентана. **62.** Завод. **64.** Пенс. **66.** Перу. **67.** Щепка. **68.** Аден. **69.** Ядро. **70.** Кёльн. **71.** Соть. **73.** Стакан. **77.** Шелога. **80.** Спас. **84.** Верди. **85.** Шарабан. **86.** Декан. **87.** Ганна. **88.** Итури.

По вертикали. **1.** Койка. **2.** Овал. **3.** Шойна. **4.** Касса. **5.** Злюка. **6.** Треба. **7.** Авила. **8.** Люнда. **9.** Мать. **10.** Лента. **17.** Гроза. **19.** Роза. **20.** Денье. **22.** Ралли. **23.** Ринг. **25.** Басня. **26.** Забава. **27.** Юпитер. **33.** Конь. **35.** Оулу. **37.** Потёмки. **38.** Давыдов. **39.** Левитан. **40.** Вискоза. **41.** Граната. **43.** Федотов. **50.** Клапан. **51.** Клён. **53.** Двое. **54.** Базука. **58.** Прево. **60.** Елена. **61.** Нодье. **63.** Ольга. **65.** Саж. **66.** Поло. **72.** Тёрка. **74.** Тосно. **75.** Кушак. **76.** Нерон. **77.** Шабаш. **78.** Линия. **79.** Галун. **81.** Пакля. **82.** Рига. **83.** Эдип.

Русский язык в школе и дома. 2021. № 4. 1–24

Редакция:

Т. А. Боброва, А. Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная вёрстка – К. В. Морозов

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77–7793 от 16 апреля 2001 г.

Редакция журнала «Русский язык в школе и дома»

Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17

Телефон/факс: 8 (495) 671–09–85. E-mail: admin@riash.ru

<http://www.riash.ru/>

© ООО «Наш язык». 2021

ДЕВА ОБИДА

*Встала Обида въ силахъ Дажьбожа внука,
вступила дъвою на землю Трояню,
въсплескала лебедиными крыли на синѣм море у Дону...*

(«Слово о полку Игореве»)

Дева Обида! Надежда моя!
Где же ты? Встань! Сосчитай убиенных.
Слушай, как хлещут штормами моря,
Слушай, как звон отдается в антеннах.
Слушай. Довольно тебе над толпой
Вспыхивать косноязычием молний.
Где же ты, милая? Ясно пропой.
Песнями душу народа наполни.
О, не смежай опечаленных век!
Встань над руинами взорванных башен.
О, посмотри на обугленный век,
Как он безумен, бездомен и страшен!
Встань. Распахни эту тьму. Овладей
Даром ваянья и песенным даром.
Дева Обида, надежда людей!
Те, что погибли, — погибли недаром.
Участь высокая не тяжела.
Люди пошли на мученья и беды, —
Только бы дважды и трижды жила
Дева Обида — сестра Победы.

(23 апреля 1945 г.)

(К статье И. С. Урюпина)

