

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

ISSN 0131-6141 (Print)
ISSN 2619-0966 (Online)

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2022. Т. 83. № 2



Об изучении детской речи

Изучение детской речи имеет огромное значение для ряда научных дисциплин, в том числе для языкознания и психологии. Кроме того, оно в высшей степени важно для педагогики, так как знание законов развития языка у ребенка служит основанием для руководства этим развитием в дошкольном и школьном возрасте...

Чтобы яснее представить себе, какие задачи стоят перед ребенком в усвоении звуковой стороны родного языка, необходимо коснуться того, какую роль играют звуки и их сочетания в процессе общения при посредстве языка.

Каждое явление языка имеет две неразрывно связанные между собой стороны: внутреннюю – значение и внешнюю – звуковой состав. Звуковая сторона речи и является тем средством, которое позволяет каждому из участников речевого общения передавать другим содержание своих мыслей...

Фонемами называются социально отработанные наименьшие единицы речевого звучания, служащие в известном языке для различения значимых элементов речи, например слов и их форм. Способность фонем дифференцировать слова удобнее всего продемонстрировать на сравнении слов, которые различаются только одним звуком. Так, различаемые без затруднений русские слова *был – пыл – мыл – тыл – рыл* показывают, что звуки б, п, м, т, р являются в русском языке разными фонемами. Различение слов *кон – конь, вес – весь, пыл – пыль, удар – ударь* свидетельствует, что твердые н, с, л, р противопоставляются в русском языке мягким н', с', л', р'; те и другие являются разными фонемами, различение которых для говорящих по-русски обязательно, иначе многие слова, как, например, только что приведенные, окажутся неразличимыми в произношении, что будет затруднять понимание речи.

При изучении усвоения ребенком звуковой системы русского языка особенно важно проследить, как и когда он овладевает разными фонемами, имеющимися в русском языке.

Настоящая работа ставит своей целью выяснение того, как ребенок овладевает звуковой системой усваиваемого им русского языка. По поводу объема исследуемого здесь вопроса необходимо сказать, что данная тема ограничивается рассмотрением того, как ребенок воспроизводит те или другие фонетические элементы родного языка и как это воспроизведение все более приближается к нормам окружающего его языка взрослых, пока, наконец, не сравняется с этими нормами.

Этой задачей определяются как хронологические рамки изучаемого периода, так и привлекаемый материал и подход к нему. Исходным пунктом изучаемого периода являются первые случаи использования ребенком заимствованных от взрослых элементов их языка; это происходит обычно в виде слов-предложений, употребляющихся обособленно. Такие слова-предложения уже обладают обеими сторонами, свойственными языковым явлениям: они имеют значение и связанное с ним звуковое выражение. Слово-предложение появляется у детей приблизительно в возрасте около года. Концом изучаемого периода является полное усвоение ребенком звуковой системы русского языка, которое у отдельных детей осуществляется в разном возрасте (от 3 до 8 лет). Хотя в дальнейшем речь будет идти об усвоении звуковых элементов слов (звуков, слогов, ударения), но следует иметь в виду, что у слов всегда предполагается наличие значения, только благодаря семантике звуковые сочетания становятся предметом усвоения, без этого они не встречались бы детям в речи окружающих взрослых. Семантика побуждает различать отдельные слова и формы, в частности, такие сходные по произношению, как, например, *дай – дал – даль – дам* и т. д. Семантика делает устойчивой звуковую сторону слов (наличие определенных значений создает такие ряды звуков, как «стол», «дай», «мама» и пр.), стабильность же звуковых рядов является одним из благоприятных условий для их усвоения.

(Из книги: *Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб.: Акцидент, 1995. 64 с.)*

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 83

2

2022

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

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

Анна Николаевна Овешкова, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Редактор перевода

Наталья Геннадьевна Попова, канд. социол. наук, зав. кафедрой иностранных языков, Институт философии и права, Уральское отделение Российской академии наук, г. Екатеринбург, Россия

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

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

Иоанна Ожеховска, Варминско-Мазурский университет в Ольштыне, г. Ольштын, Польша

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

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

Бранко Тошович, 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

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: +7 (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	28.02.2022
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 ПЗ896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», 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) (https://vak.minobrnauki.gov.ru/main). 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. 83

2

2022

Chief Editor

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

Responsible Secretary

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, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Translation Editor

Natalia G. Popova, Cand. of Sci. (Sociol.), Head of Foreign Languages Department, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

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

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

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

Ilidkó Pálóshi, 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 Toshovich, 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

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	Limited Liability Company "Our Language" ("Nash Yazyk" LLC)
Postal address founder and publisher	17 Bolshaya Andronievskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: +7 (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	28.02.2022
Format	70x100 ¹ / 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, 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) (https://vak.minobrnauki.gov.ru/main). The journal is registered in the Russian Science Citation Index and 16 Russian and international databases, including ERIHPLUS, 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

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

<i>Елисеева М. Б.</i> Нормы речевого развития: анализ научных трудов и дневника А. Н. Гвоздева в сопоставлении с современными данными	7
<i>Мякшева О. В.</i> «От первых слов до первого класса»: 100 лет спустя	12
<i>Краснощекова С. В.</i> Местоимения в роли прямого дополнения в речи русскоязычных детей	23
<i>Еливанова М. А., Готовцева А. И.</i> К вопросу об особенностях усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста	35

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Круглякова Т. А.</i> Научное наследие А. Н. Гвоздева в исторической перспективе: от исследования речи одного ребенка к становлению онтолингвистики	46
---	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д. А.</i> Лингвопоэтика повести Д. В. Григоровича «Пахарь» в контексте языковых традиций русской литературы XIX–XX веков (к 200-летию со дня рождения)	57
<i>Геймбух Е. Ю.</i> Метафорические поля в романе В. Каверина «Два капитана» (к 120-летию со дня рождения)	69
<i>Леденёв А. В.</i> Образные и стилевые черты судопроизводственного мышления в прозе Леонида Андреева	77

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Романик А.</i> Языковые маркеры «поколения миллениалов» (на примере заимствованных наименований лиц в русском языке)	88
---	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Жданова Е. А., Рацбургская Л. В.</i> Рецензия на коллективный проект: Русский язык коронавирусной эпохи: монография // Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева и др. / отв. ред. М. Н. Приемышева. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 556 с.; Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост.: Х. Вальтер, Е. С. Променко, А. Ю. Кожевников и др. / отв. ред. М. Н. Приемышева. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 440 с.	98
---	----

Информация о подписке на второе полугодие 2022 года	104
---	-----

CONTENT

CHILD SPEECH

<i>Eliseeva M. B.</i> Speech development norms according to the diary and research works by A. N. Gvozdev's and modern data	7
<i>Myakshcheva O. V.</i> "From first words to the first form": 100 years afterwards	12
<i>Krasnoshchekova S. V.</i> Pronouns functioning as direct objects in the speech of Russian-language children	23
<i>Elivanova M. A., Gotovtseva A. I.</i> On the issue of the peculiarities of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age	35

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Kruglyakova T. A.</i> A. N. Gvozdev's scientific heritage through history: from the rise of interest in the Russian child's speech to the establishing of ontolinguistics (developmental linguistics)	46
--	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Romanov D. A.</i> The linguopoetics of D. V. Grigorovich's short novel "The Peasant" in the context of the linguistic tradition of the 19th–20th century Russian literature (to the 200th anniversary of the birth)	57
<i>Gejmbukh E. Yu.</i> Metaphorical fields in V. Kaverin's novel "The two captains" (to the 120th anniversary of the birth)	69
<i>Ledenev A. V.</i> Figurative and stylistic features of judicial thinking in Leonid Andreyev's prose	77

LINGUISTIC NOTES

<i>Romanik A.</i> The linguistic markers of the "millennial generation" (exemplified by borrowed person-denoting nouns in the Russian language)	88
---	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Zhdanova E. A., Ratsyburskaya L. V.</i> Review of the collective project: The Russian language of the coronavirus era: monograph // T. N. Butseva, H. Walter, I. T. Vepreva et al. / publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-Petersburg: Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 2021. 556 p.; A dictionary of the Russian language of the coronavirus era / comp.: H. Walter, E. S. Gromenko, A. Yu. Kozhevnikov et al. / publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-Petersburg: Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 2021. 440 p.	98
Subscription information for the second half of 2022	104



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

CHILD SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-7-11>

Нормы речевого развития: анализ научных трудов и дневника А. Н. Гвоздева в сопоставлении с современными данными

Марина Борисовна Елисеева

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
Россия, melyseeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0564-668X>

Аннотация. В статье рассмотрено значение дневника и научных исследований А. Н. Гвоздева в области детской речи для развития современной онтолингвистики. Цель статьи – сопоставить материалы работ Гвоздева и современные данные о нормах речевого развития ребенка. Проанализирована роль трудов А. Н. Гвоздева в создании представлений о нормах речевого развития детей в области фонетики, морфологии и синтаксиса. Нормы, выявленные и сформулированные логопедом Н. С. Жуковой в 70-е гг. XX в. на основании книги Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» («условный эталон нормы»), сопоставлены с современными данными, полученными посредством статистической обработки заполненных родительских опросников.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, нормы речевого развития, Александр Николаевич Гвоздев, дневниковый метод, фонетика, морфология, синтаксис, Макаруровский опросник благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

Для цитирования: Елисеева М. Б. Нормы речевого развития: анализ научных трудов и дневника А. Н. Гвоздева в сопоставлении с современными данными // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 7–11. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-7-11>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Speech development norms according to the diary and research works by A. N. Gvozdev's and modern data

Marina B. Eliseeva

Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, melyseeva@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-0564-668X>

Abstract. The paper considers the significance of A. N. Gvozdev's diary and scientific writings on children's speech for modern developmental linguistics. The author analyses the role of Gvozdev's research in formulating ideas about the phonetic, morphological, and syntactic norms of children's speech development. The norms that were formulated by the speech therapist N. S. Zhukova in the 1970s on the basis of Gvozdev's book "Issues of Studying Children's Speech" ("Conditional Standard of the Norm") are compared with the modern data obtained through the statistical analysis of questionnaires completed by parents.

Keywords: children's speech, ontolinguistics (developmental linguistics), speech development norms, Alexander Nikolayevich Gvozdev, diary method, phonetics, morphology, syntax, MacArthur questionnaire

Acknowledgements. The paper was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-012-00293 "The lexical development of young bilingual children").

For citation: Eliseeva M. B. Speech development norms according to the diary and research works by A. N. Gvozdev's and modern data. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):7–11. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-7-11>.

Значение исследований А. Н. Гвоздева для онтолингвистики. Труды Александра Николаевича Гвоздева, который «по праву считается основоположником отечественной онтолингвистики» [Цейтлин 2018: 14], знакомы всем, кто занимается изучением речи ребенка.

Особенно известна книга А. Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений». Ее основу составили ежедневные записи, которые начинаются с 1 февраля 1923 г., когда сыну исследователя Жене было 1 год и 8 месяцев. А. Н. Гвоздев вел систематические, очень подробные записи речи Жени около 7 лет с перерывом не более чем в несколько дней. Последняя запись в дневнике сделана, когда мальчику было 8 лет 9 месяцев и 22 дня.

Впоследствии Н. С. Жукова проанализировала сборник научных трудов А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» и работала «Схему системного развития нормальной детской речи» в соответствии с тем, как развивалась речь Жени Гвоздева. Схема была оформлена в виде таблицы, которую автор предложила использовать «в качестве условного эталона нормы» [Жукова и др. 1990: 59]. Почему же предложенный Н. С. Жуковой эталон нормы условен? Это определяется несколькими причинами.

Во-первых, А. Н. Гвоздев проанализировал речь одного ребенка. Сейчас появились новые обширные данные, собранные под руководством профессора С. Н. Цейтлин в Лаборатории детской речи (в 2021 г. переименованной в Лабораторию онтолингвистики) РГПУ им. А. И. Герцена [Цейтлин 2018: 18–19]. В Фонд данных детской речи вошли дневники родителей, расшифрованные и введенные в компьютер аудиои видеозаписи, большое собрание детских окказионализмов разных типов, база данных заполненных родительских опросников (так называемых Макаруровских опросников речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста) и др.

Во-вторых, состав словаря маленького Жени, безусловно, был обусловлен речью окружавших его взрослых — провинциальных интеллигентов начала прошлого века. А. Н. Гвоздев отмечает: «Наблюдения над усвоением родного языка были удобны в одном отношении — язык взрослых,

окружавших ребенка, был однороден. Это был язык нашей семьи... Он представляет обычный литературный говор с несколькими мелкими провинциальными особенностями» [Гвоздев 2007: 50]. В наши дни, хотя система русского языка в целом осталась прежней, изменилось социальное и языковое окружение детей, влияющее на развитие их речи.

В-третьих, Женья — ребенок референциального речевого стиля и для его речевого развития характерен целый ряд особенностей, отличающих детей, которые осваивают язык подобным образом, — в отличие от детей экспрессивного речевого стиля (о разных стратегиях усвоения языка см.: [Доброва 2018]).

В-четвертых, поскольку А. Н. Гвоздев не ставил перед собой задачу фиксировать последовательно понимание речи, то записи начались тогда, когда разрыв между пассивом и активом был практически преодолен. Следовательно, период начального становления детской речи нельзя изучать по трудам А. Н. Гвоздева.

Однако «в течение многих лет основным источником знаний о том, каким образом русский ребенок осваивает свой родной язык, были работы Александра Николаевича Гвоздева, которого по праву можно считать основоположником данной научной области» [Цейтлин, Воейкова 2019: 182].

Учитывая вышеназванные аргументы, кратко опишем некоторые нормы речевого развития в области фонетики и грамматики, основанные на результатах исследований А. Н. Гвоздева, и сопоставим их с современными данными.

Особенности освоения детьми фонетики

Основные закономерности усвоения детьми фонетики были выделены и описаны А. Н. Гвоздевым: слоговая элизия, упрощение стечений согласных, субституция (замена) звуков, ассимиляция и метатезис. Эти фонетические явления свойственны и речи любого современного ребенка.

В речи Жени Гвоздева после 1,9 не замечалось большинство согласных: [п], [б]; [д']; [н']; [к'], [г'], [к], [г]; [j]; [x']; [з']; [м], [м']; [б'], [п']; [x]; [ф], [ф']; [с']. Индивидуальной особенностью Жени являлась замена [т'] более сложным звуком — аффрикатой [ц']

(в мягком варианте не являющейся фонемой русского языка). Самые сложные звуки были усвоены Женей чрезвычайно рано: дрожащие [р] и [р'] – к 2,3,9; двухфокусные [ж], [ш] – к 2,7,25; двухфокусная аффриката [ч] – к 2,8,27. Однако общий порядок появления согласных, фонетические явления, характерные для усвоения звуковой стороны речи ребенком, и общие закономерности усвоения фонетики, описанные А. Н. Гвоздевым, типичны для других детей, в том числе и для современных. Об этом нами подробно рассказано в книге «Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы» (2014). В данной монографии, основанной на дневниковых записях речи девочки 1996 года рождения, сопоставляется развитие речи этого ребенка и речи Жени. Установлено, что не столько важен порядок появления фонем, сколько то, какие звуки произносились всегда правильно и не заменялись. Как и у Жени, у Лизы рано появились и не заменялись согласные [п], [б]; [т'], [д']; [н']; [к'], [г'], [к], [г]; [j]; [x']; [з']. Но многие согласные, легкие для Жени, в речи девочки заменялись: [м], [м'], [б'], [п'], [х], [ф], [ф'], [с']. Гораздо позже (в сравнении с речью Жени) появились щелевые боковые, двухфокусные и дрожащие согласные (подробно см.: [Елисеева 2014: 32–34]), и это типично для большинства детей.

Особенности освоения детьми морфологии

А. Н. Гвоздев отмечает, что «от 1,10 до 2,0 усваиваются такие категории, как единственное и множественное число у существительных, именительный, винительный, родительный падежи существительного, повелительное наклонение, инфинитив, настоящее и прошедшее время у глагола» [Гвоздев 2007: 338]. Глаголы в настоящем времени появляются в речи Жени Гвоздева в форме 3-го лица единственного числа, чуть позже – в 1-м лице единственного числа, а уже после 2 лет отмечены формы 2-го лица единственного числа. Прошедшее время усваивается ребенком почти одновременно с настоящим. Около 2 лет в речи Жени встретилось и несколько форм будущего времени [Там же: 167]. Дательный, творительный и предложный падежи существительного

появляются несколько позже, в 1,11–2,0 [Там же: 194]. В схему Н. С. Жуковой частично вошли эти данные, касающиеся усвоения морфологии.

В нашей монографии показано, что в речи Лизы «после 1,9 возникает морфологический взрыв: пассивный и активный лексикон ребенка становятся чаще разнообразными, появляются грамматические оппозиции и формообразовательные инновации... От 1,9,4 до 1,9,18 в речи Лизы появились все падежные формы существительных... некоторые существительные употребляются в формах ед. и множ. числа; одновременно с этим глаголы стали использоваться не только в форме инфинитива, но и в формах наст. и прош. времени» [Елисеева 2014: 132–133]. Спустя месяц появляется будущее время глагола. Глаголы широко используются в 3-м лице единственного числа – позже появляется 1-е, а потом и 2-е лицо. К 1,11 в речи Лизы есть все части речи [Там же: 165–167].

Очевидно, что усвоение морфологии Лизой в целом соответствует этапам речевого развития Жени Гвоздева (заметим, что Лиза тоже ребенок референциального речевого стиля). Разумеется, были и значимые различия: например, в речи Жени сначала вообще пропускались предлоги, а у Лизы на месте предлога употреблялся так называемый протопредлог (филлер, заполнитель) – «а».

Таким образом, для установления норм речевого развития необходимы сведения о речи большого количества детей. Стандартизированным инструментом сбора данных и диагностики нормы речевого развития детей до 3 лет является русифицированный Макартуровский опросник для родителей [Елисеева, Вершинина 2017, 2020].

На материале анализа речи 1037 детей было установлено, что мальчики овладевают первыми грамматическими категориями несколько позже, чем девочки. Усвоение морфологии и теми, и другими в среднем происходит значительно позже, чем это было у Жени или Лизы. Мальчики, развитие которых можно рассматривать как среднюю норму («медианные»¹), используют

¹ Медиана – показатель в статистике для асимметричных распределений: 50 % детей находятся ниже него, а 50 % – выше.

основные категории существительного и глагола только с 33 месяцев, а девочки — с 31 месяца. Безусловно, многие дети осваивают морфологию раньше (что вполне сопоставимо с данными лонгитюдных исследований А. Н. Гвоздева), но немало детей показывают более низкие результаты. Усвоение основных грамматических категорий существительного и глагола мальчиками и девочками подробно описано в статье [Елисеєва, Вершинина 2020].

Особенности освоения детьми синтаксиса (фразовой речи)

А. Н. Гвоздев пишет о том, что после 1,9 очень обычны предложения из 2 слов типа «Кисень пёщка» — кисель на печке. Это так называемые предложения телеграфного стиля — без предлогов и окончаний косвенных падежей. В 1,9,21 отмечено четырехсловное высказывание: «Мама тям ниська читать» — мама там книжку читает. В 2,3–2,4 в речи Жени появляются предложения с однородными членами, обращением, уточняющими и вводными словами, бессоюзные сложные, сложноподчиненные и сложносочиненные, а также предложения с прямой речью. А. Н. Гвоздев отмечает: «К трем годам уже имелись почти все разновидности сложносочиненных и сложноподчиненных предложений» [Гвоздев 2007: 372]. Максимальная длина предложений к 3 годам — 8–9 слов: «У тебя сидит кашель в горле, зато (= потому) ты кашляешь?» (2,10); «Пап, никак не открывается комод, очень много напихано» (2,11). Сразу после 3 лет отмечено предложение из 12 слов: «Когда мак вырастет, мы его сорвем, положим в тесто и будем есть».

Сопоставим эти данные с данными о начальном развитии синтаксиса у Лизы. Хотя первые двухсловные предложения телеграфного стиля (всего 3) были зафиксированы в 1,7–1,8, но больше подобных высказываний в речи ребенка не было: появившиеся в речи после 1,9 морфологические категории исключили возможность создания грамматически аморфных фраз. После 1,9 грамматически оформленные двухсловные высказывания (типа «Баба копаёт») фиксируются ежедневно, но до 2 лет в основном с межсловными паузами. Около 2 лет дву- и трехсловные высказывания появляются внутри цитат, при этом

обычно без пауз и повторов. От 2 до 3 лет отмечены предложения с однородными членами, вводными словами и обращением, с уточняющими членами, с прямой речью, а также сложные бессоюзные, сложносочиненные и сложноподчиненные (т. е. те же типы предложений, что и у Жени). В 2,11 максимальная длина предложения может достигать 13–14 слов: «Если я зайца так назвала лошариком, он не будет покупать печеньице в магазине»; «Помнишь, когда мы с папой шли к бабушке, там я у папы просила лошадку».

Это лонгитюдные данные. Сравним их со статистическими данными Макаруровских опросников. Девочки соединяют два слова в предложения в 20 месяцев, а мальчики — около 22 месяцев (медиана). Вспомним, что Женя начал это делать примерно тогда же — на месяц раньше. Речь Лизы в этом отношении тоже вполне типична: первые (единичные) случаи употребления двухсловных высказываний зафиксированы в 19–20 месяцев, а с 21-го месяца они фиксируются почти ежедневно, хотя и с паузами. До 27 месяцев девочки опережают мальчиков по развитию фразовой речи, а затем почти все дети начинают комбинировать слова.

По удлинению фразы девочки постоянно опережают мальчиков, но к 3 годам эта разница стирается: в речи «медианных» девочек семисловные высказывания, в речи мальчиков — шестисловные (медиана). Таким образом, по длине предложений к 3 годам и Женя, и Лиза опережают среднее развитие современных детей, но не отличаются от детей группы опережения: максимальные показатели девочек к 35–36 месяцам — 13–15 слов, у мальчиков — 15–16 слов.

Выводы. Исследования А. Н. Гвоздева в области детской речи до сих пор имеют огромное значение для онтолингвистики. Однако кажется очевидным, что речь одного ребенка не может быть эталоном развития для всех детей, но лишь примерным ориентиром. Представление о нормах речевого развития сегодня складывается и из других данных: не только из дневников и наблюдений за речью отдельных детей, но и из большого пласта заполненных родителями опросников, в дальнейшем статистически обработанных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.
2. Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
3. Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: моногр. М.: Языки славянских культур, 2014. 342 с.
4. Елисеева М. Б., Вершинина Е. А. Макатуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев // Специальное образование. 2017. № 3 (47). С. 66–81.
5. Елисеева М. Б., Вершинина Е. А. Нормы усвоения грамматических категорий мальчиками и девочками раннего возраста (по данным Макатуровского опросника) // Специальное образование. 2020. № 1. С. 120–135. <https://doi.org/10.26170/sp20-01-09>.
6. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990. 240 с.
7. Цейтлин С. Н. Онтолингвистика в пути // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 12–22.
8. Цейтлин С. Н., Воейкова М. Д. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики // Вопросы психоллингвистики. 2019. № 1 (39). С. 182–205. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2019-39-1-182-205>.

REFERENCES

1. Gvozdev A. N. Questions of the study of children's speech. St. Petersburg: Childhood-Press; Moscow: Creative Center Sphere, 2007. 470 p. (In Russ.)
2. Dobrova G. R. Variability of speech development in children. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2018. 264 p. (In Russ.)
3. Eliseeva M. B. Formation of a child's individual language system: early stages: monograph. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2014. 342 p. (In Russ.)
4. Eliseeva M. B., Vershinina E. A. The MacArthur communicative development inventory as a tool for diagnosing lexical development of children aged 8–36 months. *Spetsial'noe obrazovanie=Special education*. 2017;3(47):66–81. (In Russ.)
5. Eliseeva M. B., Vershinina E. A. Norms of grammatical categories acquisition by boys and girls at an early age (based on MacArthur questionnaire). *Spetsial'noe obrazovanie=Special education*. 2020;1:120–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/sp20-01-09>.
6. Zhukova N. S., Mast'yukova E. M., Filicheva T. B. Overcoming the general speech underdevelopment in preschoolers: a book for a speech therapist. 2nd ed. Moscow: Education, 1990. 240 p. (In Russ.)
7. Tseitlin S. N. Ontolinguistics in process. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena=Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2018;189:12–22. (In Russ.)
8. Tseitlin S. N., Voeikova M. D. Saint Petersburg school of ontolinguistics. *Voprosy psiholingvistiki=Journal of psycholinguistics*. 2019;1(39):182–205. (In Russ.) <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2019-39-1-182-205>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Борисовна Елисеева, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой языкового и литературного образования ребенка Института детства РГПУ им. А. И. Герцена

Marina B. Eliseeva, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Language and Literary Education of the Child, Institute of Childhood

Статья поступила в редакцию 23.09.2021; одобрена после рецензирования 24.10.2021; принята к публикации 21.12.2021.

The article was submitted 23.09.2021; approved after reviewing 24.10.2021; accepted for publication 21.12.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>

«От первых слов до первого класса»: 100 лет спустя

Ольга Викторовна Мясхева

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия, myaksheva.ov@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-2553-8555>*

Аннотация. В статье на материале дневниковых записей А. Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса» и записей «речевого старта» трех детей XXI века предпринимается попытка сравнить формирование речи его сына Жени, зафиксированное в книге и отдаленное от нас столетием, с почти ежедневными наблюдениями за речевым развитием внуков автора статьи с целью выяснения констант и переменных этого развития, подтверждается мысль современных ученых о том, что изучение формирования у детей способности думать и говорить является «ключом» к разгадке многих тайн возникновения и развития коммуникации. В основу исследования положен метод эмпирического наблюдения, внимание уделяется психологическим, гендерным, социальным и философским аспектам проблемы. Исследуются фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи детей. Утверждается, что у каждого ребенка формируются законы своей фонетики, выбор звуков в слове для передачи мысли – своего рода осознанный компромисс между тем, что он может произнести, и тем, как он это делает, чтобы быть понятым. Овладение лексической стороной речи тесно связано с проблемой постижения детьми меняющейся картины мира. Освоение грамматических категорий отражает вариативность формирования у детей грамматических законов. Делается вывод о том, что каждый ребенок формирует свою модель языка, а среда общения требует от него корректировки создаваемой модели по принятым в языке нормам.

Ключевые слова: онтогенез детской речи, фонетика, лексика, грамматика, модель языка ребенка

Для цитирования: Мясхева О. В. «От первых слов до первого класса»: 100 лет спустя // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 12–22. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"From first words to the first form": 100 years afterwards

Olga V. Myaksheva

*Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia,
myaksheva.ov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2553-8555>*

Abstract. The material of the research includes A. N. Gvozdev's diary entries entitled "From first words to the first form" and the records of the 'speech start' of three XX1st-century children. Taking the data into account, the author attempts to compare the speech acquisition of A. N. Gvozdev's son Zhenya that is recorded in the above-mentioned diary and is 100 years distant from us and the author's almost daily observation of her grandchildren's speech development. This comparison aims to identify the constants and variables of such development. The analysis confirms the idea suggested by modern scientists that studying the formation of children's ability to think and speak is a "clue" to many mysteries of the origin and evolution of communication. The study is based on empirical observation and takes into consideration the psychological, gender, social, and philosophical sides of the issue. The paper examines the phonetic, lexical, and grammatical aspects of children's speech. It is claimed that each child forms laws of his/her own phonetics, and that the choice of sounds in a word to convey thoughts is a certain deliberate compromise between what he/she can pronounce and how he/she can do it to be understood. Mastering the lexical aspect of speech is closely related to the problem of children's comprehension of the changing picture of the world. Mastering grammatical categories reflects variations in the formation of grammatical laws in children. It is concluded that each child creates his/her language model. At the same time, the communication environment requires children to adjust the created model in compliance with the norms adopted in a particular language.

Keywords: children's speech ontogeny, phonetics, vocabulary, grammar, child's language model

For citation: Myaksheva O. V. "From first words to the first form": 100 years afterwards. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):12–22. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>.

Введение. Книга «От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений» А. Н. Гвоздева [Гвоздев 1981], юбилею которого посвящен номер этого журнала, является бесценным источником научных сведений о формировании детской речи, поскольку представляет собой ежедневные записи речи его сына Жени (1921–1941) с комментариями ученого.

В статье предпринимается попытка сравнить формирование речи Жени, зафиксированное в книге и отдаленное от нас столетием, с собственными почти ежедневными наблюдениями за речевым развитием внуков с целью выяснения констант и переменных этого развития¹.

К. Ф. Седов образно показал значимость для современной лингвистики изучения речевого онтогенеза: «Зачастую лингвисты ищут отгадку тайн возникновения и развития коммуникации в исторических памятниках... А рядом бегают и громко продуцируют речевые произведения жизнерадостные “объекты” возможных научных трудов... Не нужно совершать археологических экспедиций и делать раскопок; нужно только обратить свой слух и взор к нашим

детям, племянникам и племянницам, внукам и внучкам» [Седов 2016: 259–260].

Комментируя речевое развитие сына, А. Н. Гвоздев основное внимание уделял анализу «языка в себе и для себя», хотя, как всякий большой ученый, не мог не выходить за рамки языка в сопредельные области — психо-, социолингвистику, культурологию, философию языка и многое другое (о чем ниже). В основу нашего исследования положен метод эмпирического наблюдения с попыткой использования дискурс-анализа, в котором важное место занимает анализ всей коммуникативной ситуации, такой аспект помогает ответить не только на вопрос КАК, но и на вопрос ПОЧЕМУ. Безусловно, невозможно построчно сопоставить отраженные в дневнике и собственные наблюдения, поэтому остановимся на наиболее интересных на данном этапе анализа данных. По этой же причине ограничим время наблюдений возрастом детей до 3 лет.

Обсуждение. Начнем с анализа фонетической стороны речи детей. Исследование звукового облика слов, которые произносили дети с самого начала вхождения в речевую среду общения, позволило обнаружить и общее, и отличия. Общим является, во-первых, несовершенство артикуляционного аппарата (в первую очередь большой, занимающий почти всю ротовую полость и малоподвижный язык, который затрудняет формирование звуков). В том, как каждый из детей преодолевал данную проблему, тоже есть общее, но есть и отличия.

Общей особенностью является сокращение произнесения слова до одного, чаще ударного, слога (особенно на самом раннем этапе): Ж: (1,8) *ax* (сахар), *я* (яблоки, сушеные, резаные); В: *я* (яблоко), *бе* (белка, бегемот), *га* (виноград), *пу* (пулыт), *па* (памперс); А: *ко* (молоко, коробка); *та* (трактор), *ба* (шлагбаум) и т. д. Толик этот этап речевого развития «перескочил», поскольку до 2 лет 6 месяцев не говорил, ограничивался обращениями, междометиями и звукоподражаниями; редкие примеры: (2,3) *ка* (пока), (2,6) *як* (рюкзак).

Второй особенностью является упрощение групп согласных в начале и середине неодносложного слова, редукция последнего согласного в конце слова в основном

¹ Предварим анализ необходимыми сведениями о детях и их окружении. Женя родился и жил в Пензе, в летнее время на 1 или 2 месяца выезжал к деду в деревню. Круг общения, как видно из записей, — мама, папа и еще немногочисленные родственники и близкие семьи. Внуки, речь которых сопоставлялась с речью Жени, — это 2 мальчика, Андрей и Толик, и девочка Варя, эти дети — родные брат и сестра (Толик и Варя) и их двоюродный брат (Андрей), много времени проводящие вместе в одном и том же речевом окружении (инпуте) — родителей, бабушек и дедушек, живущих в Саратове. Дети до 3 лет находились на домашнем воспитании (старшие с 2015 по 2018 г., младший — с 2018 по 2021 г.).

При цитировании из дневника наблюдений А. Н. Гвоздева в скобках указываем возраст Жени — год и месяц, таким образом избегая загроможденности цитатами, но сохраняя паспортизацию (при необходимости так же указываем и возраст внуков). В тексте статьи ударный звук в целях единообразия обозначаем прописной буквой, а не апострофом, как у автора книги, речь детей оформляем курсивом. В статье приняты следующие сокращения: Ж — Женя, А — Андрей, В — Варя, Т — Толик.

при сохранении гласных и, следовательно, но, слогов. Ж: (1,8) *нИга* — книга, *тякА* (стакан); (1,9) *камЕка* (скамейка); (1,11) *Дай сЁки* (дай свеклы), *напИ* (снопы); В: *ананА* (ананас), *пупО* (пупок), *матЮтя* (маршрутка).

При анализе того, какие согласные звуки оставались в слове после такого упрощения (или какими звуками заменялись оставшиеся), обнаружилась закономерность: при произнесении этих слов происходили артикуляционные движения от губных (в начале слова) к язычным (начала передне-, затем заднеязычным) и, реже, наоборот, от заднеязычных — к губным. В: *бадИ* (бандит), *пападУка* (помидорка); А: *КудАм-кудАм-кудАм* (вероятно: «куда идем»); Т: *нась* (спать), *бадамыЙ* (богатырь); Ж: (1,10) *калять* (кровать). А. Н. Гвоздев, задумываясь над произнесенным Женей словом *масыля* (самовар), размышлял в том же направлении: «Может быть, удобней артикулировать, начиная с губных и переходя к зубным?» [Гвоздев 1981: 27]. Как видим в предыдущем примере и приведенных ниже, такой процесс мог сопровождаться метатезой. Ж: (1,11) *кавОля* (корова), (2,5) *мЕниц* (немец), *валиИбу* (лови рыбу); В: *бидигИ* (бигуди); Т: *бастьЕмки* (таблетки).

Замена твердого согласного мягким вполне объяснима «большим» и «высоким» языком маленького ребенка. Ж: (1,8) *там* (там), *Сяся* (Саша), *дём* (дом); *сынъ* (сын), *касЯ* (коса, у матери), *сёль* (соль); Т: *ня тють* (Я тут), *нетъ* (нет), *китъ* (кит); А: *нисъ* (вниз), *сам* (сам); В: *там* (там), *мИська* (мышка).

Общей тенденцией является замена недоступных детям на ранних этапах язычных по месту и сложных по артикуляции звуков [ш], [ш'], [ж], [ч], [р], [л] менее сложными. Все дети произносили [с], [с'] вместо [ш] и [ш']. Ж: (1,8) *писИ* (пиши), *ссЁська* (щечка); (2,2) *ДавАй броСу лохАнку* (Давай брошу в лоханку); А: *исЁ* (еще); В: *Ты агИнский Утис?* (Ты английский учишь); Т: *касю* (кашу), *Осей басЁй* (очень большой). Являясь щелевыми и переднеязычными (работает только кончик языка), [с] и [с'] позволяют языку ребенка справиться с произношением.

Женя почти до 2 лет не произносил звуки [л], [л']. Ж: (1,8) *мАчики* (мальчики), (1,10) *фАмпа* (лампа), однако начал произносить

его раньше Андрея, Вари и Толика, употребляя данный звук на его собственном месте, а также вместо [р] и некоторых других звуков. Ж: (1,9) *глясь* (глаз), *кОлька* (корка, хлеб), *ПАпа далЯ купАля* (Папа дрова покупал), (1,10) *СЕнька... клИська... папАля* (Женька... крышка... пропала), *мАмѣцку любЮ* (мамочку люблю), (1,11) *плИдУкОля* (приду скоро), (2,1) *налЯли* (сандалии).

Андрей, Варя и Толик на месте [л], [л'] долго произносили [ј]. В: *ПанУя, паИ гуЯть* (Папуля, пошли гулять); Т: *сьЯпа* (шляпа), *БАба, туй* (Баба, стул), *мАмотьку Юбу* (мамочку люблю). Переднеязычный мягкий [ј] почти не требует работы языка, артикуляция звука связана лишь с небольшим напряжением голосовых связок при проходе воздушной струи.

Впервые звук [р], по записям А. Н. Гвоздева, Женя произнес в 2 года. Ж: (2,0) *падАрки* (подарки), Варя — в 4 года, Андрей и в 6 лет произносит его не во всех позициях. А: *Я могу сказать «Андррей», а сначала в слове не могу: ыба* (рыба), *йак* (рак). Толик звук [р] пока не произносит.

В 1 год и 9 месяцев Жени А. Н. Гвоздев обнаружил, что сыну недоступен звук [в], он заменяет его на более удобный в произношении губной [б]: *бадЯ* (вода), *БАля* (Валя), *дИбѣцька* (девочка), не произносил он в это время и звуки [з] и [з'], называя себя *СЕня* [Гвоздев 1981: 22–23]. Таких трудностей с произношением данных звуков у внуков не было.

Женя на месте [ч] до 2 лет и 8 месяцев произносил [ц']. Звук [ч] сложный по артикуляции, при произнесении которого работает средняя часть языка, альвеолярный, требующий напряжения всего языка, аффриката. Звук [ц'] тоже аффриката, но для него достаточно работы кончика языка, который прикасается к твердому небу. Ж: (1,8) *пиЕцьки* (спички), *даць!* (дать, приказ); (1,9) *сЕпѣцька* (щепочка); (1,10) *клюць* (ключ), (2,2) *Я хацЮ вадИцьки* (я хочу водички), (2,5) *ДавАй там пѣглидИм, цавО там дЕльют* (Давай там поглядим, чего там делают), (2,6) *Два цирвОнца пѣлуцИли* (Два червонца получили). Как видим по датам, такое произношение было у Жени довольно долго. Вместо [ч] мальчик мог произносить [с']: (1,9) *Иська* (яичко), *аськИ* (очки), *песЕнья* (печенья).

Варя с начала речевого общения вместо [ч] произносила [т'] (зубной, взрывной, при произнесении которого работает только кончик языка, прикасаясь к передним зубам и альвеолам). В.: (1,3) *Тяй будем пить, петеньки макать ф тяй* (Чай будем пить, печеньки макать в чай), но уже к полутора годам отчетливо артикулировала звук [ч]: *не пачь* (не плачь). Звук [т'] на месте [ч] Андрей произносил до 4 лет, а Толик произносит в три с половиной года. А: *тё* (черный); Т: *майтик* (мальчик), *Папа, тини* (Папа, чини).

Общим процессом у детей можно считать упрощение произнесения слова с двумя и более слогами путем повтора, полного или частичного, слогов: Ж: (1,8) *дюнь-дю* (сундук), *калькОль* (колокольчик), (2,2) *танкАньтик туда нУна* (Стаканчик туда нужно); А: *гон-гон* (попкорн), *хУха* (хрюша), *бЫка-бЫка* (кубики); В: *ВАва* (Варя), *хухИе* (сухие), *кусьЁсьё* (крыжовник); Т: *кукУй* (петух).

Интересно осмысление детьми противопоставления глухих и звонких согласных. Ж: (1,10) *дай дисИ* (дай касы), *кадЯ* или *гадЯ* (при требовании перемены места), *банка* и *банга* (банка), *маМа блёда нисАть* (мама блюдо несет, вместо *блёда* также *блё-та*), (2,0) *пИИгъць* и *пИИкъть* (прыгать), *гЛядить* и *гЛяить* (глядить), *лЕба* и *лЕпа* (хлеба). Комментарии ученого содержат мнение о том, что пока нормативное употребление у Жени не утвердилось, колебания в глухости и звонкости еще продолжают, «он представляет лишь место артикуляции, способ же (смычка или фрикация) и участие голосовых связок (звонкость и глухость) отчетливо еще не осознаются» [Гвоздев 1981: 31].

У Толика к 2 годам 6 месяцам стало особенно заметно употребление звонких вместо парных им глухих, особенно в начале слова. Т: *базИба* (спасибо); *даидАдель* (птеродактиль), *бабагаЙ* (попугай), *АмЮ адик* (Хочу в садик), *Там гУбики* (Там кубики), *Дуда баитЕй амаЁт* (Туда полетел самолет), *Я закъЁвися насЁй* (Я сокровища нашел). На наш взгляд, выбор звонких вместо глухих — сознательный, так речь, при ограниченных артикуляционных возможностях, более отчетлива и для окружающих более слышна. Это не влечет за собой затруднения в понимании речи

ребенка, оставшиеся в слове звуки произносятся согласно норме, контекст помогает правильному восприятию.

В употреблении гласных, по причине их менее сложной артикуляции, дети (кроме Толика) в основном не нарушали языковых норм. Некоторые отступления у Жени А. Н. Гвоздев замечает на протяжении второго года жизни, это безударный вокализм (по отношению к произнесению звуков [э] и [о] в предударных и заударных позициях). Ж: (1,11) *кОнцела, пелЯй* (кончила, отпирай), *телЁнчик* (теленочек). У Толика тоже было отмечено отсутствие редукции, в его случае только звука [о] в предударных позициях: *окОй* (открой), *козЁй* (козел). Кстати, интересна звуковая интерпретация частотного для детей слова молоко. Ж: *макО*; В: *маякО*; А: *ко*; Т: *оокО*. Как видим, общим является то, что ударный слог произносится всеми.

Как мы уже писали, Толик только на третьем году жизни начал связно говорить, его вступление в активную фазу словесного общения было неожиданно быстрым. Как думается, чтобы «наверстать» упущенное время в тренировке артикуляционного аппарата, Толик нашел оригинальное решение: в качестве основного слогаобразующего звука выбрал гласный [а] (этот звук не требует работы языка и губ, для его произнесения нужно только слегка открыть рот). Т: *АанИт* (позвонит) *ме*; *Аинь айАита туй* (Подвинь, пожалуйста, стул); *ГадА Адей адЁт?* (Когда Андрей придет); *АтиЯю пой* (Вытираю пол); *Дай макУ* (муку); *Ни баяют вОйки* (Не бывают волки); *ПАпа будит сё акапАть* (Папа будет все покупать); *Эта батОнамасАйка* (Это бетономешалка); *ВАя ягАица* (Варя ругается) и т. д. Ситуация и общий «жизненный опыт» участников общения позволяли мальчику эффективно взаимодействовать с окружающими, даже выйдя за пределы узкого круга (в 3 года 6 месяцев Толик пошел в сад): *Адезда АвАнная казАя апьЯвду* (Надежда Ивановна сказала неправду).

Овладение лексической стороной речи тесно связано с проблемой постижения детьми картины мира, проблемой его номинации, ведь называют они **то** и **так**, **что** и **как** появляется в фокусе их интереса. Начав делать каждодневные записи речевого становления сына, А. Н. Гвоздев

дал полный перечень слов Жени, употребленных им за день в 1 год и 8 месяцев, их было около 70. Большинство из них проносились и внуками в период начала их речевого развития: *мама, папа, тетя, дядя, дом, каша, месяц, масло, яблоки, вода, мышка, спать, дать* и т. д. В нашем речевом материале не встретились по причине отсутствия их репрезентантов в окружении детей следующие: *пепельница, спички, сундук, Капа* (имя), *монах* (игрушка) и некоторые другие.

Дети очень чутки к осмыслению слов, к их систематизации в своем лексиконе, тем интереснее случаи, когда у них происходит «сбой», по сравнению с языковой нормой, в этой систематизации. Одно из первых слов Жени *брысь*, по мнению А. Н. Гвоздева, имело расширительное значение: «*Брысь* (с [р] губным), *бысь* обозначает вообще “уйди, отстань”, по отношению ко всем. Сегодня мать собралась взять ручку разбитой кружки, которую хотел взять он, и услышала *брысь*. То же я, когда намеревался забрать у него книгу. Так же он отгонял напавшую на него на улице козу» [Гвоздев 1981: 20]. Такой же «сбой» в систематизации наблюдаем в речи Толика. Толику три с половиной года, он пытается ускользнуть от мытья головы и твердо, но сохраняя вполне нейтральную интонацию, произносит: *Басьню а надо мыть* (Башню не надо мыть). Оказывается, *башней* голову ребенка во время купания всегда называет его папа. И получается, что Толик на данном этапе построения лексической системы языка внес в свой ментальный словарь слово *башня* как полный синоним слова *голова*.

Стремление включиться в речевую среду общения и одновременно сохранить сформированный лексикон иногда приходят в противоречие. Ж: (2,1) *ПАпъцька, дай дугЮю Аху* (Папочка, дай другой сахар). «Просит второй леденец. Уже может произнести, но звуковой облик закрепился» [Гвоздев 1981: 65]. А. Н. Гвоздев, приводя подобные примеры (вместо *петух* Женя говорит *кукУ*, вместо *собака* — *Амка*), делает важное для онтолингвистики обобщение: «Очевидно, при слушании значение вызывает более привычный произносительный образ, несмотря на наличие звукового, который должен бы поддерживать

несколько менее привычный или, точнее, более новый вариант» [Гвоздев 1981: 26].

Расширение лексикона ребенка чаще всего связано с появлением нового предмета, осмыслением нового действия, признака и т. д. Когда Жене стали давать кисель, в его лексиконе появилось слово *кесЕнь* (1,9). Увидев, что бабушка собирается в церковь, Женя произнес: (2,4) *И я тОза пайдУ цЕрьку* (И я тоже пойду в церковь). Однако иногда А. Н. Гвоздев недоумевает по поводу очередного нового слова. Ж: (2,3) *БагАс* (багаж). «Говорит с удовольствием, взвалив на плечо свернутый коврик. Откуда узнал это слово, неизвестно» [Гвоздев 1981: 86].

Безусловно, в наше время трудно быть уверенным в том, что ребенок нигде не мог услышать слово, которое неожиданно произносит (объемы аудиовизуального мира, доступного современному ребенку, огромны), но все же такое употребление нередко тоже удивляет. Проходим мимо шейпинг-зала, Толик спрашивает: (2,9) *ИиУюца?* (Тренируются?) Что это? Зеркальный повтор того, что услышал в этой ситуации, например от проходящих мимо людей, или актуализация в речи уже существующей в сознании лексики, причем в нужной грамматической форме?

О загадках детского разума говорит и такое отмеченное А. Н. Гвоздевым поведение сына: «Некоторые слова понимает очень давно, но упорно не говорит. Например, показывает головку, ротик, глаза, но, несмотря на мои частые повторения, не называет их, тогда как другие слова начинает произносить, услышав один-два раза» [Гвоздев 1981: 21]. Такое речевое поведение типично и для Андрея и Толика. Андрей никогда по просьбе не повторял только что произнесенное им слово (чтобы «закрепить успех») или произносил его, но только в отрицательной фразе. А: (2,2) подходит к холодильнику, показывает на магнитик — танцующую испанку: *Эт тё (тюА)? — Тётя*. А: *Тётя*. Повторяю вопрос: *Это кто? Это тётя?* Молчит, потом уходя, с досадой: *Тётя нии* (читай — *Не приставайте*). И так во всех случаях вторжения в его познавательную деятельность. Подобное в ситуации с Толиком. В 2 года и 3 месяца, когда его основными единицами общения были звукоподражания и междометия, удивил

следующим: подводит к косяку двери, показывает на белую пуговку-ограничитель в ней и говорит *вань*. Подвожу к микроволновке, показываю на белую кнопку-ключатель и предполагаю: *Вань?* Толик отрицательно машет головой: *Уу вань* (Это не вань), *пИка*. Зять помогает: «Пика — потому что пишит». Почему *вань* — так и не поняли. Освоение абстрактной лексики у Вари происходит в пределах ее детского мировосприятия. В 2 года и 6 месяцев из разговора взрослых она услышала слово *вандализм*, ее реакция: *Мама, а у меня нет вандалИза, нитевО, завтра в магазИне кУним вандалИз* (Мама, а у меня нет вандализма, ничего, завтра в магазине купим вандализм).

Однако потребность полноценно общаться и добиваться действенного результата заставляет ребенка выбирать формы повышения эффективности этого общения. А. Н. Гвоздев пытается научить Женю (1;10) произносить слово *карандаш*, приводимые варианты произношений сына: *галЯнда, глянда, глянциЯ, калЯна*. Отец не доволен произношением. Ж: (1;11) *Дай галЯнда* (Дай карандаш). «Я не давал ему. Он, очевидно думая, что я не понимаю, стал говорить *да'й писи'* (дай пиши)» [Гвоздев 1981: 33]. Подобное мы отметили и в своих наблюдениях. Ждем дедушку, Толик (2;4) показывает на черную машину во дворе: *ДЕда абИИ фЫну*. Не могу понять, что значит — *абИИ*. Он прибегает к раньше выучившей «кинетике», показывает пальцами движение ног человека и говорит — *топ-топ*. Предполагаю: *Забыл машину и ушел?*

Ж: (2;5) *ДавАй альбОм пЫцитАим* (Давай альбом почитаем). А. Н. Гвоздев пишет: «Под “почитаем” подразумевает объяснения, которые я даю. Он отождествляет их с чтением его книжек с картинками. Я медлю, и он зовет: *дава'й пЫглиди'м альбо'м, дава'й пЫглиди'м сто'ль* (что ль)» [Гвоздев 1981: 95]. Как видим, стремление достичь результата речевого действия заставляет ребенка искать более точные словопотребления.

Осознание себя, своего собственного Я («персональный дейксис») [Цейтлин 2020: 10]) имеет у детей разные формы речевого воплощения. Женя на вопрос *Ты кто?* отвечает: *МАиик*. О себе он говорит в третьем лице. Ж: (2;1) *МАльчик бУдит купАица*

лЕицьки (Мальчик будет купаться в речке), (2;2) *Он хОицит кисЕна* (Он хочет киселя). Варя и Андрей иногда тоже называют себя в третьем лице, но только через имя. В: *ВАя пахАя дЕицька* (Варя плохая девочка). Толик с самого начала речевого общения называет себя только «я» (на первом этапе — *ня*): *Ня вИзу* (Я вижу), (2;6) *Я дУмаю, пАпа скОя пидёт* (...папа скоро придет).

Остановимся подробнее на анализе фразы *Я думаю* и синонимичных ей. Выражение со словом *думал* А. Н. Гвоздев впервые услышал от Жени, когда тому было 2 года и 8 месяцев: «Выражение с “думал”, по-видимому, ему нравится, кажется, он его только усвоил. Сейчас употреблял уже несколько раз. Так, когда умывался и убедился, что вода теплая, сказал: *А я дум'мьл хало'дн'я*» [Гвоздев 1981: 116].

Современный подход к анализу речевого материала позволяет расширить интерпретационную базу этого наблюдения. Интенсивная мыслительная деятельность у Толика к двум с половиной годам стала обозначаться в речи: *Мам, я дУмаю, моИ фЫньки кОнате* (мои машинки в комнате); *Мам, тЕ-то тЕное* (черное), *ме кАзе-ца, это пОто кАмик* (просто камешек). Представляется, формирование ментального словаря у Толика происходило задолго (по меркам детского возраста — до двух с половиной лет) до «словесного периода», думается даже, что потребность сказать у него сформировалась позже, чем возможность размышлять. Активность в его «речевом старте» вводных *думаю, кажется* и под. является этому доказательством. Фраза Толика *Газа думает, сто я дозе газа* (Коза думает, что я тоже коза), произнесенная им в зоопарке в самом начале «словесного» периода речевого становления, подтверждает наше предположение.

Объем статьи диктует ограничить дальнейшие размышления о формировании лексической стороны речи детей, приведем одно показавшееся нам интересным и связанным с дальнейшим изложением наблюдения ученого. Жене 2 года и 5 месяцев. «Стоит на стуле у стола, разбирает книги и бормочет про себя: *дис-э'вли... даро'зь... цирво'цы пять* — дешевле... дороже... червонцы пять. Интересно, как случай установления смысловых ассоциаций между словами. Ведь едва ли он

по-настоящему понимает хоть одно из этих слов. И однако относит их в одну группу» [Гвоздев 1981: 95].

Безусловно, более всего способность анализировать, обобщать, систематизировать речевой материал формирует грамматика. А. Н. Гвоздев услышал от сына (2,3) глагольную форму *балЕю*: «Откуда он взял “болею”, неизвестно, потому что, кажется, у нас этого слова нет — говорим “хвораю”. Впрочем, в прошедшем времени употребляется “заболел”. Может быть, он вполне самостоятельно образовал 1-е лицо настоящего времени» [Гвоздев 1981: 82].

Выявление грамматических сведений из речи окружающих людей, на наш взгляд, на первых этапах речевого развития ребенка жестко детерминировано его прагматическими потребностями. Общность этих потребностей обуславливает то, что первыми освоенными всеми детьми грамматическими средствами являются следующие: именительный, дательный и винительный падежи существительного, побудительные формы глагола: повелительное наклонение и инфинитив в значении категоричного требования (ср.: [Лепская 1997]).

Первым словом Жени уже в год и 4 месяца было *дать* (в значении требования), инфинитив продолжает быть востребованным и далее: (1,10) *алиТЬ* (налить). Побуждение к действию выражается в основном формами повелительного наклонения: Ж: (1,9) *нисиИ* (неси); *тюсиИ* (туши); (1,10) *читайИ* (читай); (2,0) *Глиди-ка!* *Лясё* (Гляди-ка! Хорошо); (2,4) *ПАна, атрЕс мне хлЕна, цёрнйй* (Папа, отрежь мне хлеба, черного).

У Вари (еще до года) первыми в значении побуждения к действию стали использоваться: многозначное *км* (пойдем, положи, посади), *на* (возьми, дай). В: (2,3) *кой* (открой), *каИ* (качай), *дадиИ* (посади) и нек. др. А: *тись* (пить), *пайс* (купаться), *чи* (включи, выключи), *кусь* (есть). У Толика этап включения в общение в узко прагматическом ракурсе («подай-принеси») пришел на «дословесный» период. Толику полтора года. Типичная ситуация: бежит к пустой вазе, в которой обычно лежат яблоки, обращается ко мне *Баба* и бьет по вазе, неодобрительно ворча. На вопрос *Яблоко хочешь?* радостно кивает и «режет»

по ладошке ребром другой ладони, что означает — *И порежь*.

Употребление падежных форм началось у Жени (и у внуков в нашем материале) с именительного (точнее — звательного) падежа. Обратитесь на себя внимание, привлечь было одной из первых задач. Далее — употребление начальной формы существительного в значении объекта наблюдения или обладания, направления движения и адресата. «Я его нес с гулянья, и он говорил *дюнью*к* (сундук), чтобы я посадил его на сундук, на котором обычно его раздевают» [Гвоздев 1981: 28]. Следующий этап — формирование форм дательного направления и адресата и винительного объекта. «По-видимому, усваивает дательный падеж. Уже несколько дней говорил: *Па'пи* (к папе), *Ма'ми* (к маме), когда просился, особенно ночью, чтобы его положили к папе или к маме. Обычно же говорит *па'па, ма'ма*» [Там же: 23]. Ж: (1,9) *ТяпИ пЕцкУ* (Топи печку). «Сказал несколько раз. Первоначально повторял за Верой, когда она мне говорила это» [Там же: 21]. Ж: (1,10) *ПАна, нИськУ читАць* (Папа, книжку читать); (2,2) *Я гуно пайдУ* (Я на гумно пойду).

Соглашусь с ученым в том, что местный падеж тоже рано осмысливается детьми, но потребность в нем возникает значительно реже. Ж: (1,10) *нИська там талЕ* (книжку там на столе), *Там гасЕцки* (Там в горшочке).

Неупотребление предлогов на этом этапе — общее в речевом развитии всех четверых детей, поскольку предлоги, являясь проклитиками, осложняли бы артикуляцию слов.

Формы творительного падежа наблюдаются в речевом материале Жени (и в наших материалах) последними. Как представляется, значительно осложняет нормативное использование этих форм разнообразие значений и окончаний. Ж: (1,11) *Дай макОм* (дай с молоком); (2,2) *Я пайдУ МАмькам, пАпйИ* (Я пойду с мамочкой, с папой); (2,3) *Път камОдйй кУбик твОй лизЫт* (Под комодом кубик твой лежит); (2,5) *Я сибЕ нОс нькармИл Яблѣкйй* (Я себе нос накормил яблоком); (2,9) *НЫньчи он з бантАма* (Нынче он с бантами); В: *Я испетЮ пиѣоскИ с ваЕньем и капУтом*

(Я испеку пирожки с вареньем и капустой); Т: *Тю с Исем* (Хочу картинку с рысью).

Освоение частеречных категорий и употребление слов в речи согласно их требованиям — чрезвычайно трудная задача. Данная задача после этапа освоения детьми необходимого для жизнедеятельности грамматического «ликбеза» отражает вариативность в формировании грамматических законов. Как совершенно справедливо пишет Т. А. Гридина, «дети с особой остротой ощущают потребность увидеть за словесной формой некое доступное им содержание, следуя при этом не установлениям нормы, а “логике” языковой системы (путем сверхгенерализации интуитивно выведенного “правила”, алгоритма)» [Гридина 2018б: 66].

Женя почти до трех лет употреблял формы женского рода вместо мужского, это употребление можно назвать устойчивой чертой его модели языка. Ж: (1,10) *СЕНа гуляЯ* (Женя гулял); *МАйчик пруа сЁля* (Мальчик гулять пошел); (2,0) *ПАпа бай-бай лигЛА, ни мисАй!* (Папа лег спать, не мешай); (2,5) *Я фсЕ крьндасЫ пьтирЯла* (Я все карандаши потерял); (2,6) берет сломанный карандаш и говорит: *сламАлся, аНА ни пИсът* (сломался, он не пишет). Вероятно, доминирование «женскости» связано с возрастом ребенка, возможно, ролью мамы в его жизни, однако выяснение причин — предмет более внимательного рассмотрения.

Дети воспринимают мир, по сравнению со взрослыми, по-другому, «уникальный образ мира ребенка — производное от доступных ему форм познания и мышления» [Гридина 2015: 174]. Наш материал показал, например, что границы одушевленности в нем значительно расширены. У Андрея одушевленными осмысливаются игрушки-«машинки»: *Мне купили паровоза; Он перевозит вертолётa и сломанных пожарных машин*. Преодоление нелегких для него препятствий тоже может отразиться в выборе формы выражения: (застегивает пуговицы на кофте) *Уже двух застегнул, осталось одного*. Возможно, выбор формы одушевленного существительного связан и с эмоциональным компонентом (так может осмысливаться что-то пугающее, таинственное и потому «живое»): *Я видел таких луж, они страшные*. У Вари одушевленность распространяется на такие предметы:

А я мячика глажу; Вижу ромашек (пауза) *ромашки; Я смотрю твоих растений* и т. д.

А. Н. Гвоздев предполагал, что, изучая употребление глаголов совершенного и несовершенного вида, Женя сформулировал свой закон образования видовой пары: при помощи суффикса *а* для глаголов совершенного вида [Гвоздев 1981: 72]. Ж: (2,2) *БарАска ганИли* (Барашка угнали); *Вот как плЮнул* (Вот как плюнул); (2,6) *АткалИл* (Отколол).

Освоение данной категории внуками не обратило на себя внимания, кроме того, что иногда грамматически верный механизм образования наталкивался на речевой запрет; см., например, фразу Андрея, произнесенную почти в 3 года: *А мне потом захочивается поестъ* (его видовая пара: *захотеть* — *захочивать*).

Модель грамматического строя языка Толика включала следующую схему образования форм будущего времени: для всех глаголов (совершенного и несовершенного вида) при помощи вспомогательного элемента *быть*. Т: *КакУю ти БУдись зять фИньку?* (Какую ты будешь брать машинку?); *Кто вОйка стйЕтить БУдет?* (т. е. — «кто волка встретит?»). Уместно привести здесь такое обобщение современного канадско-американского ученого: «...овладение языком представляет собой пример индукции — случай построения обоснованных обобщений относительно будущего на основе ограниченного материала, доступного в настоящем» [Пинкер 2013: 57].

Первые высказывания, с которых дети начали постижение синтаксических отношений в языке, — побудительные. Ж: (1,8) *ПАпа дИ* (папа, иди); (2,0) *СюдА клядИ* (Сюда клади); А: *ВАя, тутИсь* (Варя, садись). Первые синтаксические структуры — с пространственной локализацией предмета (чаще — через местоименные наречия). Ж: (1,8) *ТЁся там* (Тося там); В: *Там зук* (Там жук); Т: *МАма тут дОми* (Мама тут, в доме). Данные факты вполне укладываются в гипотезу о первичности тех типов высказываний и структур, которые содержат наиболее востребованные для эффективного общения смыслы.

Интересно отметить общую для Жени и внуков-мальчиков черту, которую А. Н. Гвоздев описал так: «Говорит, имитируя связную речь, различные бессмысленные звуки. В них вкрапливаются и знакомые

слова» [Гвоздев 1981: 26]. Ж: (1,8) *Гудя-ка-ка-Идека; Ани гаБао гадЮка голИ, голИ гИдя-ка*. Ученый предполагает, что такими упражнениями Женя усваивает интонацию связной речи, и делает вывод о том, что каждая сторона языка усваивается обособленно [Там же: 29]. Современная онтолингвистика накопила богатый материал для изучения первых «фраз» ребенка, называя их прото-словами, голофразами, синкретами и т. д. (см. работы Л. С. Выготского, С. Н. Цейтлина, Т. А. Гридиной и др.) Не углубляясь пока в данную проблему, приведем примеры из своего материала. К году, начав ходить, Андрей сопровождает свои движения, игры ритмичными, но бессмысленными для окружающих фразами: *Га-га-га; дя-дя-дя; гм-гм-гм* с разными интонациями и темпом. Может несколько минут, производя разные действия, сам с собой «говорить»: *Эй-де-де-абу; А-тя-дя-ди-ди; А-а-а-а? А-а-а*. Пример подобной фразы у Толика: *Гау еу као по*.

После (2,2) мы заметили в записях речи Жени такие однотипные высказывания: *Это паАин, да?; АгОн паЕдит, да?* (Вагон поедет, да?); *ЛялЕва, да?* (Налево, да?) и т. д. Позже их частотность снизилась. Толику 2 года и 8 месяцев, новое и частотное в его речевом поведении — сложные бессоюзные конструкции с глаголом речи *сказал* в главной части и изъяснительным значением семантически зависимой (или структуры со словами автора и прямой речью?). В: *ПойдЁм игАть!* Т: *МАма казАя пать!* (Мама сказала, что нужно спать). Плачет, причина: *НЯня казАя — ти и мой бАтик* (Варя сказала, что ты не мой братик).

Анализ подобных «всплесков» активности тех или иных типов фраз позволяет предположить, что дети занимаются апробацией «вывода» из глубинной структуры своего сознания в поверхностную определенную, уже известного им смысла. Это может происходить скачкообразно и длиться столько, сколько времени требуется ребенку, чтобы освоить до автоматизма данный механизм.

А. Н. Гвоздев отмечал (и наши наблюдения подтверждают это), что освоение детьми сложных предложений начинается с цепочек простых, связанных без союзов интонацией. Второй этап — введение союзов. Для Жени он прошел без особых проблем и «сбоев». Ж: (2,3) *Там нет КлидОни,*

пътамУ ста ана харАит КлидОна (Там нет Гвидона, потому что он хвораёт, Гвидон); (2,5) *Када я буду пабОльсы, тада я буду заклЕйвъть* (Когда я буду побольше, тогда я буду заклеивать).

В речи Толика сложноподчиненные предложения стали активны к 3 годам, однако при осмыслении сложноподчиненных с придаточным причины произошел «конфликт» между двумя доступными детям механизмами порождения словоформы: извлечения ее из памяти и построения с использованием освоенной на определенном этапе словоизменительной модели (см. об этих механизмах: [Цейтлин 2019: 295], [Цейтлин 2020: 15]). Мама: *Почему не отнесешь игрушки?* — Т: *ПотемУ не хОтица* (Почему не хочется); *Знаес, потемУ я ска-Ай гаЯтий? ПотемУ я его не перемесАл* (Знаешь, почему я сказал горячий? Почему я его не перемешал). Частотность таких неправильных сложноподчиненных предложений в его речи показывает, что они вписаны в его модель языка, а не случайны.

Выводы. Таким образом, сравнивая речевое развитие ребенка начала прошлого века и начала века нынешнего, мы не заметили принципиальных изменений в закономерностях этого развития, конечно, если не иметь в виду лексический уровень, уровень номинаций, который отражает меняющуюся картину мира. Различия больше всего связаны с индивидуальностью ребенка [Бондаренко 2008].

Современная парадигма лингвистики позволяет сделать некоторые выводы об особенностях «речевого старта» ребенка, которые, естественно, в иной парадигме, иногда вскользь, без современных терминов, уже были сформулированы в размышлениях известного отечественного лингвиста А. Н. Гвоздева.

Звуковое оформление слов у Жени не позволяло нам без расшифровки А. Н. Гвоздева и его комментариев понять смысл фраз Жени. В 2 года и 1 месяц Женя и в 2 года и 7 месяцев Толик произнесли близкие по смыслу фразы, но их звуковой облик существенно отличается: Ж: *Ни наДа саАть гальсЁчик. Клёй!* (Не надо сажать на горшочек. Закрой!). Т: *АнаДа зазАть а гасО-тик. Акой дей!* (Не надо сажать на горшочек. Открой дверь!). Комментируя фонетическую сторону речевого развития сына,

А. Н. Гвоздев пишет о том, что у Жени буд-то бы совсем нет старания: «...он произно-сил слова с такими звуками, которые были ему чужды, а при повторениях он исправ-лял такое произношение на другое, как бы диктуемое законами *его* (выделено нами. — О. М.) фонетики» [Гвоздев 1981: 30].

Можно сделать вывод, что у каждого ребенка формируются законы **своей** фоне-тики. Выбор звуков в слове для переда-чи мысли у ребенка — своего рода осознан-ный компромисс между тем, что он может произнести, и тем, как он это делает, чтобы быть понятым. Дети пытаются приспособ-иться к неизбежному факту естественных физиологических затруднений в произнесе-нии звуков, выбирают такие способы произ-несения, которые, с одной стороны, им уже доступны, с другой — позволяют их понять. Психоментальный и слуховой аппарат роди-телей, близких настраивается «на одну волну» с детьми, постороннему человеку общаться с ребенком в этом возрасте трудно.

Ненормативные варианты употребле-ния слов, например «брысь», «башня», их форм: *будет идти* вместо «придет», *пАпа бай-бай лиглА; поливаю цветочков, и они мне кланяются*; синтаксических структур: *мне не до смеха, мне до страха; Я не ем, поте-м УхотЮ игАть* (Я не ем, потому что хочу играть) и т. д., которые были обнаружены в речи детей и которые отражают их когни-тивные способности, являются сигналами колоссальной работы мозга по упорядоче-нию системных свойств языка для исполь-зования его в общении.

Анализируя проблему речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже, Л. С. Выгот-ский утверждал, что основной идеей всей его концепции является положение о том, что «первичной, обусловленной самой пси-хологической природой ребенка формой мышления является аутистическая фор-ма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его соци-альная среда» [Выготский 2021: 45]. Веро-ятно, то же утверждение содержится в фра-зе Т. А. Гридиной: «В сфере детской речи язык проявляет себя “свободно”, не буду-чи “скованным” нормативными ограниче-ниями» [Гридина 2018а: 30].

В процессе вхождения в речевую среду ребенок, как «великий умственный труже-ник» [Чуковский 1981: 272], имея «врожден-ные познавательные тенденции детского ума» [Слобин 2009: 97], создает свою соб-ственную модель языка, нередко более системную и логичную (см., например, одушевленность у растений). «Творческий характер освоения языка ребенком нахо-дит свое проявление в создании речевых инноваций, логичных с позиции языковой системы, но при этом не предусмотренных действующей языковой нормой» [Цейтлин 2019: 297]. Но среда общения требует от ребенка корректировки создаваемой моде-ли по принятым в языке нормам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. А. К вопросу о термине «индивидуальные речевые различия» // Проблемы онтолингвистики — 2008. Материа-лы международной конференции (19–20 марта 2008 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2008. С. 22–27.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2021. 576 с.
3. Гвоздев А. Н. От первых слов до перво-го класса: дневник научных наблюдений. Сара-тов: Издательство Саратовского университета, 1981. 323 с.
4. Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екате-ринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. 272 с. [Гри-дина 2018а].
5. Гридина Т. А. «Через язык открывает-ся дитяти сознание...»: соотношение вербаль-ного и предметного кодов в детской карти-не мира // Филологический класс. 2018. 2 (52). С. 64–69. <http://doi.org/10.26170/fk18-02-11> [Гри-дина 2018б].
6. Гридина Т. А. Языковая интуиция как эвристический вектор детской речи // Педа-гогическое образование в России. 2015. № 11. С. 172–179.
7. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 151 с.
8. Пинкер С. Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу / пер. с англ. М.: Либроком, 2013. 560 с.
9. Седов К. Ф. Детская речь // Седов К. Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский дом ЯСК, 2016. С. 259–308.

10. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / пер. с англ. Е. И. Негневицкой. М.: Либроком, 2009. 352 с.

11. Цейтлин С. Н. Освоение ребенком родного языка как синергетический процесс // Российский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4. С. 288–300. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2019.4.6>.

12. Цейтлин С. Н. Языковые правила и их нарушение в речи детей и взрослых // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 7–17. <http://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-7-17>.

13. Чуковский К. Стихи и сказки. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1981. 607 с.

REFERENCES

1. Bondarenko A. A. On the issue of the term "individual speech differences". *Problems of Ontolinguistics* – 2008: *Proceedings of the international conference, March 19–20, 2008*. St. Petersburg: Zlatoust, 2008. P. 22–27. (In Russ.)

2. Vygotsky L. S. Thinking and speaking. Moscow: AST, 2021. 576 p. (In Russ.)

3. Gvozdev A. N. From first words to first grade: a diary of scientific observations. Saratov: Saratov University Press, 1981. 323 p. (In Russ.)

4. Gridina T. A. Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to language play: monograph. 2nd ed. rev. and add. Yekaterinburg: USPU, 2018. 272 p. [Gridina 2018a]. (In Russ.)

5. Gridina T. A. «Through the language a child's consciousness is revealed...»: correlation between verbal and «objective» codes in children's world-views. *Filologicheskii klass=Philological class*. 2018;2(52):64–69. [Gridina 2018b]. (In Russ.) <http://doi.org/10.26170/fk18-02-11>.

6. Gridina T. A. Language intuition as a heuristic vector of child speech. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii=Pedagogical education in Russia*. 2015;11:172–179. (In Russ.)

7. Lepskaya N. I. The child's speech (Ontogeny of speech communication). Moscow: LMSU Press, 1997. 151 p. (In Russ.)

8. Pinker S. The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature. UK: Penguin books; 2008. 512 p. (Russ. ed.: The Substance of Thinking: Language as a Window to Human Nature. Moscow: Libroform, 2013. 560 p. (In Russ.)

9. Sedov K. F. Children's speech. *General and anthropocentric linguistics*. Moscow: YASK Publishing House, 2016. P. 259–308. (In Russ.)

10. Slobin D., Grin Dzh. Psycholinguistics. (Russ. ed.: Negnevitskoi E. I. Psycholinguistics. Moscow: Libroform; 2009. 352 p.).

11. Tseytlin S. N. Child's native language acquisition as a synergetic process. *Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal=Liberal arts in Russia*. 2019;8(4):288–300. (In Russ.) <https://doi.org/10.15643/libartrus-2019.4.6>.

12. Tseytlin S. N. Language rules and their violation in children's and adults' speech. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena=Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020;196:7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-7-17>.

13. Chukovsky K. Poems and Tales. Two to five. Moscow: Children's literature, 1981. 607 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Викторовна Мякишева, доктор филологических наук, профессор

Olga V. Mayksheva, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 21.12.2021.

The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 21.12.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>

Местоимения в роли прямого дополнения в речи русскоязычных детей

Софья Викторовна Краснощекова

Институт лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Россия, ndhito@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-5121>

Аннотация. Исследование посвящено русским местоимениям, используемым детьми в грамматической позиции прямого дополнения (объекта). Цель исследования – рассмотреть, какими особенностями обладают местоимения разных семантических групп, и ответить на вопрос, актуальна ли при освоении языка связь между позицией объекта и семантикой местоимения, т. е. выявить, местоимения каких разрядов с большей вероятностью ассоциированы в детской речи с объектной синтаксической функцией. В качестве материала были использованы корпусные записи детской речи – данные лонгитюдных наблюдений за речью детей; основным методом исследования являлся метод функционально-семантического анализа высказываний. В результате анализа было установлено, что прямые дополнения, выраженные местоимениями в В. п., возникают в речи большинства детей на третьем году жизни; по частотности форм В. п. в речи ребенка разные разряды местоимений отличаются друг от друга, и это отчасти связано с их семантикой. Наблюдается четкое различие между дейктическими и кванторными местоимениями: кванторные (отрицательные, неопределенные, местоимения всеобщности) значительно чаще употребляются детьми в роли объекта. С частотностью объектных форм связываются следующие семантические характеристики: (1) неодушевленность: неодушевленные местоимения и местоимения, отсылающие к неодушевленным референтам, чаще занимают позицию объекта, чем одушевленные; (2) анафоричность: местоимения, анафорически отсылающие к другому слову в речи, чаще стоят в В. п., чем другие; (3) неконкретность, отсутствие отсылки к конкретному референту, непосредственно наблюдаемому в ситуации общения: самыми «объектными» для ребенка оказываются неопределенные и отрицательные местоимения; (4) обобщенность, указание на совокупность референтов: местоимение *все* занимает высокую позицию на шкале «объектности». Влияния семантических факторов не отмечается при использовании местоимений-прилагательных в составе именных групп при существительных в В. п., а также при употреблении неканонических объектов, – наречий *как* и *так* и придаточных изъяснительных предложений (сентенциальные актанты) с относительными местоимениями.

Ключевые слова: местоимение, прямое дополнение, объект, освоение языка, онтолингвистика, детская речь, дейксис, референция

Для цитирования: Краснощекова С. В. Местоимения в роли прямого дополнения в речи русскоязычных детей // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 23–34. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Pronouns functioning as direct objects in the speech of Russian-language children

Sophia V. Krasnoshchekova

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia, ndhito@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-5121>

Abstract. The study is devoted to Russian pronouns which children use in grammatical position of a direct object. The aim of the research is to consider the distinctive features of the pronouns belonging to different semantic groups. Additionally, the paper is an effort to answer the question if the connection between the position of the object in the sentence and the semantics of the pronoun is relevant when mastering the language, i.e. to discover pronouns of what classes are more likely to be associated with the object syntactic function in children's speech. Corpus recordings of children's speech, namely the data from longitudinal observations of children's speech, comprise the material of the study. The basic research method employed is the functional-semantic analysis of utterances. As a result of the performed study, it was found that direct objects denoted by pronouns in the accusative case appear in most children's speech in

the third year of life. As for the frequency of occurrence of accusative case forms in a child's speech, pronoun classes differ from one another; this is partly caused by their semantics. There is a clear distinction between deictic pronouns and quantifiers: children use the latter (negative, indefinite, universal) more often in the object position. Four semantic characteristics are associated with the frequency of occurrence of object forms. The first one is inanimateness: inanimate pronouns and pronouns referring to inanimate referents take the object position more often than animate pronouns. The next characteristic is anaphoricity or the anaphoric nature of pronouns: pronouns referring to another word in a child's speech are more often in the accusative case than other pronouns. The non-concreteness or lack of reference to a concrete referent which is directly observable in the communication situation also influences the frequency of occurrence: indefinite and negative pronouns turn out to be the most "objective" for children. Finally, another characteristic is generalisation, or a reference to a group of referents: the pronoun *vsyo* (all, everything) occupies a prominent position on the "object" scale. The influence of semantic factors is not noted when using adjective pronouns incorporated into nominal groups dependent on nouns in the accusative case and also when using non-canonical objects (the adverbs *kak* (how), *tak* (so) and subordinate complement clauses (sentential actants) with relative pronouns.

Keywords: pronoun, direct object, object, language acquisition, ontolinguistics (developmental linguistics), children's speech, deixis, reference

For citation: Krasnoshchekova S. V. Pronouns functioning as direct objects in the speech of Russian-language children. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):23–34. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>.

Введение. Развитие системы местоимений при освоении языка ребенком — процесс, в котором свою роль играют как лексико-семантические характеристики осваиваемых единиц, так и грамматические (морфологические и синтаксические) особенности типичных конструкций, в которых употребляются местоимения: на ранних этапах развития речи местоимения с определенным значением тяготеют к определенным синтаксическим функциям и грамматическим формам (так, русскоязычные дети имеют тенденцию употреблять местоимение *я* в формах косвенных падежей, имеющих отношение к семантической «персональной близости»: *мне* и *со мной*). Данное исследование посвящено русским местоимениям, которые используются детьми в грамматической позиции объекта: планируется рассмотреть, какими особенностями здесь обладают местоимения разных семантических групп, и ответить на вопрос, актуальна ли при освоении языка связка между позицией объекта и семантикой местоимения, т. е. выяснить, местоимения каких разрядов будут с большей вероятностью ассоциированы в детской речи с объектной синтаксической функцией. Гипотеза исследования состоит в том, что такая связка действительно существует: самыми «объектными» для детей являются те местоимения, которые реже других отсылают к активно действующему (одушевленному) референту либо конкретному референту в конкретной речевой ситуации, — в первую очередь

местоимения с абстрактно-обобщающим значением (*это*, *всё*, *ничего*)

Под термином «местоименный объект» мы понимаем здесь не только прямое дополнение, выраженное местоимением-существительным в В. п., но и, в особых (неканонических) случаях, «наречный объект»: местоименное наречие в конструкциях типа *он сказал так*. Кроме того, отдельно планируется рассмотреть другие типы объектов, в состав которых входит местоимение, — именные группы, включающие местоимение-прилагательное (*этот X*), и синтаксические актанты — придаточные изъяснительные предложения с относительными местоимениями (*не знаю, кто Р*).

История вопроса

1. Местоименный объект как тип объекта. В настоящее время принято считать, что прямым объектом при переходном глаголе может быть не только именная/местоименная группа в В. п., но и другие единицы. Так, для русского языка выделяются следующие типы прямого объекта: канонические — именная группа; местоименная группа; неканонические — именная группа в Р. п. (например, при отрицании); предложная группа (например, в дистрибутивном значении: *каждый взял по две чашки*); инфинитив (*сказали придти*); синтаксический актант (придаточное изъяснительное предложение) при глаголах речи-мысли (*сказал, что Р*); наречие (*сказал так*) [Летучий 2014, Электронный ресурс]. В языках с несвободным порядком слов местоименные объекты ведут себя

синтаксически иначе, чем именные [Bader 2020] (в том числе при освоении как первого, так и второго языка: [Shimanskaya, Slabakova 2017]), но в русском языке значительных расхождений между местоименным и именным объектом не отмечается. Местоименная группа выделяется, однако, в особый тип потому, что некоторые глаголы способны присоединять только местоименный, но не именной объект (*могу всё* vs. **могу работу*).

2. Освоение местоимений детьми. В современной онтолингвистике разграничивается освоение дейктических местоимений (личных и указательных [Доброва 2003; González-Peña et al. 2020] и др.), местоименной анафоры (в поле внимания попадают личные местоимения 3-го лица и возвратные [Прокопья и др. 2018; Kuiper et al. 2021]) и местоимений с недейктической референциальностью (вопросительных, неопределенных, местоимений всеобщности и др. [Crain 2017; Sekerina, Sauermann 2017] — здесь мы будем называть их кванторными вслед за [Крылов 1989]). В первом случае (освоение дейксиса) овладение местоименной семантикой описывается как тесно связанное с развитием когнитивного аппарата ребенка, во втором случае (освоение анафоры) внимание обращается в основном на синтаксические механизмы, однако в целом можно считать доказанным, что дети осваивают дейктические и анафорические местоимения (и вообще дейксис и анафору) как единую систему. Есть также свидетельства в пользу того, что системными чертами обладает освоение местоимений вопросительно-неопределенно-отрицательного кластера [Краснощекова 2020], однако онтолингвистика еще не готова дать ответ, насколько в процессе онтогенеза связаны между собой прочие местоимения (например, такие далекие друг от друга разряды, как личные местоимения и местоимения всеобщности) и есть ли смысл говорить об отдельной местоименной подсистеме в составе языковой системы ребенка. В данном исследовании тем не менее будет предпринята попытка рассмотреть все разряды местоимений обобщенно, что, может быть, в дальнейшем позволит пролить свет на устройство местоименной подсистемы.

Сенситивным возрастом для освоения местоимений считается 2–3 года: к 2,5

годам у детей возникает основной набор ранних частотных местоимений (личные, притяжательные, *это, что, всё*), а к 3,5 годам в речи большинства детей уже так или иначе присутствуют местоимения всех разрядов.

3. Освоение объекта детьми. Оппозиция «субъект — объект» («подлежащее — прямое дополнение») считается универсальной; важную роль она играет и в онтогенезе: «И. п. vs. В. п.» называют первой падежной оппозицией у русскоязычных детей (это отмечалось еще в классических работах [Гвоздев 1961; Лепская 1988] — ср., однако, утверждение, что не следует говорить о четком порядке появления косвенных падежей, так как все падежные формы возникают почти одновременно, в рамках узкого временного промежутка¹). Первые объекты однозначно отмечаются на этапе двусложных высказываний (*дать мячик*), но еще раньше, уже на этапе голофраз, можно обнаружить (псевдо-)объектные высказывания, в которых глагол не выражен, но действие подразумевается (*мячик!* — ребенок произносит название предмета и указывает на него, т. е. имеет в виду ‘дай мне мячик’), либо высказывания, в которых пропущен сам объект (*дать!* — ребенок указывает на предмет) [Цейтлин, Абабкова 2011: 176], т. е. позицию грамматического объекта занимает жест/предмет внеязыковой действительности, на который направлен жест [Gregersen et al. 2009; Chu et al. 2014] (см. также о явлении pro-drop — пропуске местоимения — относительно объекта в русской детской речи [Gordishevsky, Avrutin 2004]). Именные объекты возникают у ребенка раньше, чем местоименные; развитие местоименного объекта может стимулироваться тем, что указательные местоимения легко встраиваются в позицию, занятую прежде указательным жестом.

Материал и методы. В качестве материала были использованы данные лонгитудных наблюдений за речью детей, предоставленные Фондом данных детской

¹ Ионова Н. В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста: автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Череповец: Черепов. гос. ун-т, 2007. 22 с.

речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН: в основном исследование опирается на корпуса расшифровок аудио- и видео-записей детских диалогов со взрослыми собеседниками в формате CHILDES с морфологической разметкой. В тех случаях, когда этих корпусов было недостаточно для получения информации о функционировании низкочастотных для детей лексем (*кто-нибудь, каждый* и др.), привлекались также родительские дневники. Большую часть использованных материалов занимают корпусы речи пяти детей – Вани, Лизы, Вити, Филиппа и Кирилла; средний возраст детей, в котором наблюдения велись активнее всего, – от 2 до 4 лет.

В данном исследовании были задействованы два рабочих подкорпуса, сформированных на основе перечисленных выше материалов методом сплошной выборки с применением команды *combo* в пакете программ для обработки детской речи CLAN. Первый содержит детские высказывания с местоимениями (дейктическими: личными, притяжательными, указательными и возвратными – и кванторными: вопросительными, неопределенными, отрицательными, местоимениями всеобщности) и включает 10 600 контекстов. Второй был создан для изучения типов объектов в речи детей и на данный момент состоит из 2850 высказываний с объектами при частотных переходных глаголах (*говорить/сказать, делать, давать, знать, любить, мочь, показывать, понимать,*

смотреть, уметь, хотеть), полученных от двух детей: Лизы и Вани.

Из рабочих корпусов были извлечены высказывания, содержащие местоимения в винительном падеже, которые выполняют функцию прямого дополнения при глаголе (подробнее см. в разделе «Результаты»); второй корпус также дал возможность вычленить неканонические местоименные объекты – наречия с местоименным значением (*так, как*), а также обратить внимание на сентенциальные актанты, начинающиеся с относительных местоимений и наречий. Главным методом исследования являлся метод функционально-семантического анализа высказываний (необходимо оговорить, что конкретно в этой работе не проводилась статистическая обработка данных и не предполагаются выводы, основанные на статистическом сопоставлении результатов). При анализе внимание обращалось также на возраст детей и уровень сформированности их языковых систем / этап развития речи.

Результаты. Так как два рабочих подкорпуса созданы на базе одного и того же материала и входящие в них высказывания пересекаются, здесь будут приведены отдельные результаты по каждому подкорпусу, но дальнейший анализ будет опираться в основном на подкорпус высказываний с местоимениями, а подкорпус с типами объекта будет использоваться как вспомогательный инструмент и источник дополнительных данных. В таблице 1 приводятся результаты по первому подкорпусу.

Таблица 1

Высказывания с местоимениями в функции прямого объекта

Местоимения		Абсолютное количество	Процент (%) от всех высказываний с мест. данной группы	Всего
личные	1–2-го лица	113	6,5	1746
	3-го лица	143	16,4	870
	всего	256	9,8	2616
указательные		164	15,0	1094
возвратные		10	13,7	73
вопросительные		165	20,7	799
отрицательные		45	40,9	110
неопределенные		66	34,9	189
всеобщности		151	29,5	511
местоимения-прилагательные		433	19,7	2200

Данные в таблице демонстрируют, насколько часто в детских высказываниях возникают формы В. п. местоимений: числа в средней колонке показывают отношение форм В. п. ко всем зафиксированным в подкорпусе формам соответствующих лексем (так, число высказываний с формами В. п. указательных местоимений-существительных *этот (это)* и *тот* составляют 15 % от числа всех высказываний с этими местоимениями). Для графического отображения результатов и дальнейшего анализа решено было разделить разряд личных местоимений на два подразряда — чисто дейктические 1–2-го лица (*я, мы, ты, вы*) и дейктико-анафорические 3-го лица: можно заметить, что дейктико-анафорические местоимения несколько больше тяготеют к функции объекта, чем чисто дейктические.

Очевидна разница между дейктическими и кванторными местоимениями: почти во всех кванторных разрядах (кроме вопросительных) относительное количество объектных форм значительно больше, чем у дейктических местоимений. Вероятно, именно здесь проявляется различие между более конкретными и более абстрактными референциальными значениями: дейктические местоимения (кроме указательного *это* в нецентральной обобщающем значении) указывают на конкретные (а в речевых ситуациях, характерных для детей, — обычно на непосредственно наблюдаемые)

предметы окружающего мира, тогда как кванторные местоимения отсылают к предметам/явлениям с более «зыбкой» референцией: отсутствующим, неизвестным, обобщенным референтам. Можно предварительно предположить, что именно абстрактный референт тяготеет к тому, чтобы быть выраженным в детском высказывании в роли объекта. В таком случае промежуточное положение вопросительных местоимений (формы В. п. встречаются чаще, чем у дейктических местоимений, но реже, чем у других кванторных) может объясняться тем, что ребенок обычно задает вопросы о предметах, уже включенных в ситуацию общения. Предположение требует дальнейшего обсуждения с примерами (см. раздел «Обсуждение»).

В отдельную группу вынесены местоимения-прилагательные (возвратное *свой*, притяжательные, кванторные с базой *какой, этот* и *весь* в функции определения, *каждый* и *любой*). Эти местоимения принимают форму В. п. в согласовании с существительным, т. е. в роли объекта выступает не само местоимение, а именная группа, и поэтому едва ли можно говорить о влиянии значения такого местоимения на выбор синтаксической роли.

В таблице 2 приводятся сведения о типах объектов, имеющих отношение к местоимениям, при некоторых частотных переходных глаголах.

Таблица 2
Типы местоименных и близких к ним объектов при некоторых переходных глаголах в детской речи

Переходные глаголы	Фокусная группа	Местоимение	Наречие	Сент. актант	Всего высказываний с глаголом
говорить	Ваня	15 (8 %)	13 (7 %)	28 (15 %)	187
	Лиза	6 (12,5 %)	1 (2,1 %)	7 (14,6 %)	48
давать	Ваня	7 (1,5 %)	1 (0,2 %)	0 (0 %)	462
	Лиза	3 (4,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	69
делать	Ваня	37 (23,3 %)	12 (7,5 %)	0 (0 %)	159
	Лиза	3 (8,8 %)	4 (11,8 %)	0 (0 %)	34
знать	Ваня	4 (2,4 %)	0 (0 %)	40 (24 %)	167
	Лиза	6 (8,5 %)	0 (0 %)	12 (16,9 %)	71
любить	Ваня	8 (9,2 %)	1 (1,1 %)	0 (0 %)	87
	Лиза	1 (8,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	12

Переходные глаголы	Фокусная группа	Местоимение	Наречие	Сент. актант	Всего высказываний с глаголом
мочь	Ваня	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	85
	Лиза	1 (7,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	14
показывать	Ваня	2 (5,3 %)	1 (2,6 %)	6 (15,8 %)	38
	Лиза	1 (11,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	9
понимать	Ваня	1 (16,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6
	Лиза	2 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2
смотреть	Ваня	5 (0,5 %)	0 (0 %)	290 (31,2 %)	929
	Лиза	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (25,8 %)	31
уметь	Ваня	2 (3,2 %)	5 (8,1 %)	0 (0 %)	62
	Лиза	1 (7,7 %)	1 (7,7 %)	0 (0 %)	13
хотеть	Ваня	11 (3,7 %)	1 (0,3 %)	6 (2 %)	295
	Лиза	0 (0 %)	1 (1,4 %)	0 (0 %)	73

Данные по второму подкорпусу позволяют составить общее впечатление о том, в каком объеме дети используют местоименные объекты в речи. В таблице даются абсолютные цифры — количество высказываний с определенным типом объекта при конкретном глаголе; также в скобках даны процентные числа — отношение к общему количеству высказываний с этим глаголом. Для большинства глаголов число местоименных объектов крайне мало и составляет 1–2; если отбросить эти случаи, то можно заметить, что с местоименными объектами в большей степени, чем другие, ассоциированы глаголы *делать* и *говорить* (в основном за счет вопросительного *что? Что ты делаешь?*), с местоименными наречиями — *уметь* и *делать* (ср. *вот как я умею*), с сентенциальными актантами, ожидаемо, — *смотреть* (*смотри, какой X*) и *знать*. Можно было бы предположить, что Лиза, как ребенок с референциальной/«номинальной»/именной стратегией освоения языка [Доброва 2018: 38], будет использовать меньше, чем «экспрессивный» Ваня [Там же: 105], число местоимений при глаголах, однако материал об этом не свидетельствует: вероятно, «прономинальная» стратегия проявляется на более раннем этапе развития речи, когда местоимения используются в основном в начальной форме.

Обсуждение

1. Дейктические местоимения. Местоимения, выполняющие дейктическую и анафорическую функцию, в речи маленького

ребенка почти всегда имеют конкретную референцию, но возможны, хотя и редки, случаи, в которых, например, *это* отсылает к обобщенному референту или указывает не на предмет, а на ситуацию в целом. Личные местоимения 1-го и 2-го лица занимают на оси «конкретность — абстрактность» самое «конкретное» положение; в функционально-семантическом поле «близость — дальность» они расположены возле дейктического центра; дети до 4 лет почти никогда не используют их, чтобы указывать на референт, отсутствующий в наблюдаемой ситуации (эксклюзивные *мы* и *вы* — *я/ты* и 3-е лицо — крайне редки у детей). Эти характеристики, по всей видимости, коррелируют с тем, что личные местоимения 1-го и 2-го лица реже других разрядов оказываются в позиции объекта в детских высказываниях. Типичные случаи употребления — полужамороженные конструкции *меня зовут* и *я тебя люблю*, которые, вероятно, изначально осваиваются и порождаются ребенком гештальтно [Tomasello 2005]. Если первые формы В. п. личных местоимений возникают у детей на том этапе, когда освоен небольшой набор самых частотных местоимений (до 2,5 лет), то свободные сочетания с глаголами появляются ближе к 3 годам (ср. (1), где ребенок перекодирует услышанную от взрослого фразу, правильно меняя местоимение, и (2), где ребенок порождает фразу с В. п. самостоятельно):

(1) Р: *Где киса? А где киса?* — В: *Спряталась, наверное, тебя боится.* — Р: *А баба говорит, киса спряталась, меня боится!* (Аня, 2,8);

(2) В: *Зачем ты спрятался?* — Р: *Нибудь [= чтобы] тебя обмануть* (Витя, 2,10).

Личные местоимения 3-го лица возникают у ребенка примерно в том же возрасте, что и местоимения 1–2-го лица. В детской речи они чаще всего тяготеют к позиции объекта тогда, когда употребляются в анафорической функции и отсылают к неодушевленному референту (3), хотя зафиксированы и случаи, когда референт является одушевленным (4):

(3) *Где ремешок? Куда его дела?* (Аня, 2,4);

(4) *Гадкий утёнок спал, потом проснулся, и его все прогнали* (Дима, 2,8).

Это снова свидетельствует о том, что «объектность» для ребенка находится в отношениях обратной зависимости с семантической «персональностью»: чем ниже единица стоит на шкале персональности (одушевленные единицы находятся на этой шкале выше неодушевленных [Haude, Witzlack-Makarevich 2016]), тем больше вероятность, что ребенок будет использовать такое местоимение в роли объекта. То же верно и для характеристик «включенность в ситуацию» и, возможно, «абстрактность»: для использования местоимения в анафорической функции от говорящего требуется большая степень абстрагирования, чем при непосредственном указании.

Количество высказываний с возвратным *себя* в В. п., зафиксированное в материале, настолько невелико (10 вхождений), что нельзя делать на его основании какие-либо точные выводы, однако некоторые наблюдения все же возможны. Так, в абсолютном большинстве контекстов *себя* (9 из 10) в В. п. отсылает к говорящему (5) либо к слушающему (6): *я* (говорящий)... *себя* или *ты* (собеседник) / *ты*₀ (глагол в императиве)... *себя*:

(5) *Я себя сейчас угощу потом лисицей* (Лиза, 2,10);

(6) (обращается к маме) *А себя нарисуй, маму* (Аня, 3,2).

Это противоречит высказанному выше предположению о том, что в речи детей объектная позиция местоимения связывается

с низким положением референта на шкале персональности: ребенок ставит возвратные местоимения с референтами 1-го и 2-го лица в позицию объекта без затруднений. Возможно, местоимения 3-го лица и возвратные здесь (по степени тяготения к объектной позиции) объединяет их анафорическая функция.

Указательное местоимение *это* (в форме *это*) является одним из самых первых и самых распространенных у ребенка. По частотности форм В. п. в речи детей указательные местоимения находятся примерно на том же уровне, что и личные 3-го лица: это объясняется в том числе очень большим количеством конструкций типа *это X* с местоимением в И. п. В отличие от предыдущих рассмотренных местоимений, в ср. р. форма В. п. *это* совпадает с начальной формой, т. е. от ребенка не требуется дополнительных усилий, чтобы образовать специальную форму для подстановки в объектную позицию. Тем не менее, форма ж. р. с особым окончанием *эту* отмечается у детей почти одновременно с объектным *это* (7) и появляется почти так же часто, тогда как почти не употребляются ни *эти*, *этой*, ни *этого*, т. е. нельзя сказать, что на частотность формы В. п. влияет ее совпадение/несовпадение с формой И. п.:

(7) *Это... это вот сюда* [положить]. <...> *Я вот эту хочу, вот эту, не хочу, не хочу, я не хочу* (Варя, 2,8).

Объектное *это(т)* у маленьких детей всегда указывает на конкретный вещественный референт, наблюдаемый в ситуации; у более старших — на элемент с более обобщенной, широкой референцией (8), но все еще не абстрактный и не выключенный из ситуации:

(8) (смотрит на рисунки в книге) *Вот это надо рассказать маме* (Лиза, 3,0).

Таким образом, несмотря на то что местоимение *это(т)* регулярно употребляется детьми в позиции объекта и может отсылать к обобщенному референту, частота его форм В. п. остается ниже, чем у количественных местоимений, а значение почти всегда является строго указательным, однозначно конкретным.

2. Кванторные местоимения. Вопросительные местоимения по частотности форм

В. п. в детской речи лежат на границе между дейктическими и кванторными (табл. 1): В. п. используется реже, чем у других кванторных, но чаще, чем у дейктических. Это промежуточное положение может быть связано с тем, что вопросительные лексемы используются детьми и в кванторной — строго вопросительной (9), и в дейктической — относительной функции (10) (вопросительные варианты фиксируются в материале начиная с 2,2–2,6; относительные — позже, около 3 лет, при этом в обоих случаях абсолютное большинство контекстов включает форму *что*, совпадающую с формой И. п.):

(9) *Машина что возит вот эта?* (Филипп, 2,5);

(10) *Смотри, что он взял* (Витя, 4,0).

Материал, однако, не подтверждает этого предположения: «удельный вес» форм В. п. в относительном (дейктическом) значении больше, чем в вопросительном (кванторном): 32 % и 17 % от общего числа местоимений в этих значениях соответственно. Другое возможное объяснение — степень конкретности референта: в типичной ситуации ребенок задает вопрос о том, что уже и так находится внутри ситуации общения, т. е. обозначает вопросительным местоимением конкретный референт. Как показано в предыдущем разделе, такая семантическая характеристика местоимения коррелирует с невысокой частотностью объектных употреблений. С возрастом ребенок осваивает идею перенесенной референции и начинает апеллировать к предметам, находящимся за пределами коммуникативной ситуации, неизвестным, неопределенным или воображаемым (11), но количество вопросительных местоимений в таком значении все еще остается небольшим:

(11) *Знаешь, что купим?* (Ваня, 3,5) — местоимение отсылает к предметам, которые еще не были куплены, к неизвестному референту.

Развитие неконкретных значений у вопросительных лексем подводит ребенка к использованию неопределенных местоимений. Количество форм В. п. здесь достаточно высоко, при этом раньше других в позиции объекта начинает использоваться неодушевленное *что-то* (12) — это

происходит позже, чем у рассмотренных выше местоимений, в 2,7–2,9; местоимения с базой *кто* (13) и серии на *кое*-и *-нибудь* присоединяются позже и используются реже; пик частотности приходится на 3,5–4 года.

(12) *Можно сюда прицепить на хвост, можно что-то прицепить* (Ваня, 2,8);

(13) *Я себе возьму кого-нибудь* [из] *друзей* (Витя, 4,0).

Вероятно, неконкретное, неопределенное значение неодушевленного местоимения ('я не знаю, что' / 'неважно что') когнитивно и прагматически легко сочетать с подчиненной ролью, выражаемой в синтаксическом объекте: формы И. п. и В. п. у неопределенных местоимений с базой *что* распределяются поровну, тогда как у местоимений с базой *кто* это соотношение составляет 5:1 в пользу И. п. Следовательно, неодушевленность референта является еще одним фактором, который обуславливает тяготение местоимения к объектной позиции.

Отрицательные местоимения ведут себя в отношении форм В. п. примерно так же, как и неопределенные: антиконкретная, «нулевая» референция (отрицание наличия референта) с трудом связывается с активной семантической ролью, поэтому позиция объекта является для них одной из самых предпочтительных. Так же, как и в двух предыдущих разрядах, основное положение здесь занимают неодушевленные местоимения; точно так же здесь верен тезис о том, что в объектной позиции обычно употребляется форма, омонимичная «начальной»: форма *ничего*, формально не совпадающая с формой И. п. *ничто*, на самом деле первична для ребенка — первой воспринимается из инпута, осваивается и начинает использоваться в речи, ср. типичную конструкцию *ничего нет*. В. п. *ничего* возникает примерно в том же возрасте, что и *что-то* — после 2,5 лет (14); *никого* впервые фиксируется в материале больше, чем через год.

(14) *Ничего не ест* (Филипп, 2,8).

Отрицательные и неопределенные местоимения, в первую очередь неодушевленные лексемы с базой *что*, таким образом, по ряду характеристик оказываются

«идеальными» объектными местоимениями для ребенка: они не имеют и не могут иметь конкретной референции и отсылают к воображаемому или вообще отсутствующему референту, который к тому же с маленькой вероятностью способен играть активную роль в ситуации, т. е. занимать позицию субъекта при глаголе.

Местоимения всеобщности, или универсальные местоимения, принадлежат к разряду определительных местоимений, но в этой работе рассматриваются отдельно, так как обладают собственным уникальным значением. В этот разряд входит только одно местоимение-существительное — *весь*; в детской речи в позиции объекта зафиксированы формы ср. р. *всё* (15) и мн. ч. *всех* (16):

(15) *Ты собирай это всё!* (Варя, 2,4);

(16) *Всех* пойдем покормим немножко (Ваня, 2,9).

Весь у ребенка обычно отсылает к совокупности конкретных наблюдаемых в ситуации общения референтов, что роднит его с указательным *это(т)*: *это всё*, *вот это всё* — но не сближает с ним полностью: свою роль играет обобщенная семантика, и именно это, вероятно, влияет на то, что *всё* значительно чаще занимает позицию объекта, чем *это*.

3. Местоимения-прилагательные в составе именных групп. Можно предположить, что данные о формах В. п. местоимений-прилагательных дают представление только об использовании детьми существительных в роли объекта. Однако, хотя в среднем относительное количество форм В. п. у всех местоимений-прилагательных составляет около 20 %, в разных разрядах наблюдаются отклонения от этой цифры в ту или иную сторону: для местоимения *своей* — более 50 % (это объясняется семантико-синтаксическими особенностями местоимения: оно анафорически «привязано» к субъекту предложения, и в русском языке существует немного конструкций, в которых оно могло бы иметь форму И. п.); для местоимений *весь* и *этот* в функции определения — около 35 %; для вопросительного *какой* и лично-притяжательных, наоборот, около 10 %. Таким образом, местоимения-прилагательные, которые функционируют только как определения, в речи детей

меньше тяготеют к В. п., чем местоимения, которые могут выступать так же, как существительные (ср. (17–19):

(17а) *Дай вот эту бумагу* (Ваня, 2,9);

(17б) *Соберем вот эту* [показывает на мозаику, не произносит существительное] (Ваня, 2,6);

(18а) *Всех солдатиков уже спасли* (Витя, 2,8);

(18б) *Давайте покажем всех!* (Витя, 2,6);

(19) *Какое* [яблоко] *дать тебе?* (Лиза, 2,10).

Местоимения-прилагательные в В. п. начинают регулярно использоваться детьми на несколько месяцев позже, чем параллельные им существительные, независимо от того, совпадает ли форма В. п. с начальной.

4. Неканонические местоименные объекты. Наречия *так* и *как* отмечаются в материале в роли объекта при глаголах *говорить*, *делать* и *уметь*, причем *говорить так/как* используется ребенком в узкой игровой ситуации — при обсуждении со взрослым голосов животных (20). При глаголах *делать* и *уметь* наречие сочетается с изобразительным жестом: ребенок демонстрирует, что именно делает он сам или игровой предмет (21):

(20) *А утки как говорят?* *Кря* (Ваня, 3,3);

(21) *Так* не умеет машинка [катает машинку] (Лиза, 2,6).

По сравнению со взрослыми, дети используют наречные объекты чаще: по данным НКРЯ с синтаксической разметкой, количество наречных объектов при *говорить/сказать* и *делать* составляет менее 1 %, наречные объекты при *уметь* отсутствуют. Эта разница, вероятно, обусловлена прагматикой речевых ситуаций, в которых происходит взаимодействие ребенка и взрослого.

Придаточные изъяснительные предложения (сентенциальные актанты, см. также [Летучий 2012]) с относительными местоимениями становятся регулярными в речи детей после 3 лет, и их количество быстро возрастает. Самыми распространенными являются сочетания с глаголами *смотреть*, обычно в форме повелительного наклонения (ребенок призывает взрослого собеседника обратить внимание на предмет или действие: *смотри, как...; смотри, какой...; смотри, что* (22)) и глаголами речи-мысли *знать* и *говорить*, обычно в форме 1-го

лица при отрицании (*я не знаю, где...*) или 2-го лица при вопросе (23):

(22) *Смотри, какие лучики разноцветные* (Ваня, 2,9);

(23) *Ты знаешь, куда нам приземлиться?* (Кирилл, 2,10).

Относительные местоимения при *смотреть* несут оттенок указательного значения и часто сочетаются с жестами (ребенок указывает на предмет / изображает действие, включенное в наблюдаемую ситуацию); чаще всего здесь используются лексемы, обозначающие признаки предмета или действия, — *какой* и *как*. Местоимения при *знать* имеют дополнительное значение вопросительности, при отрицательном *не знаю* — неопределенности. В этом случае нельзя выделить одну самую частотную местоименную лексему, хотя дети раннего возраста предпочитают наречия места *где, куда*, а сочетания с *какой* и *что* в разных формах добавляются после 3 лет.

Заключение. Прямые дополнения (объекты), выраженные местоимениями в В. п., возникают в речи большинства детей на третьем году жизни; для разных разрядов местоимений средний возраст первого появления форм В. п. колеблется от 2,2 до 3,0. Формы В. п. никогда не осваиваются первыми — им предшествует И. п. (либо форма Р. п. *ничего*), а также Д. п. у местоимений, выражающих близость к центру в поле персональности (*мне, себе*), и иногда другие формы. По частотности форм В. п. в речи ребенка разные разряды местоимений отличаются друг от друга, и это отчасти связано с их семантикой.

Гипотеза исследования заключалась в том, что между частотностью объектных форм в речи ребенка и значением местоимений одного разряда/подразряда существует зависимость, т. е. существуют местоимения, которые для ребенка больше или меньше тяготеют к позиции объекта; также предполагалось, что самыми «объектными» являются местоимения с обобщающей, абстрактной семантикой, например местоимение всеобщности *все*. Гипотеза подтвердилась частично: действительно, наблюдается четкое различие между дейктическими и кванторными местоимениями: кванторные (отрицательные, неопределенные, местоимения всеобщности)

значительно чаще употребляются детьми в роли объекта — однако список семантических характеристик, которые связываются с «объектностью», шире, чем «обобщающе-абстрактное значение». Это: (1) неодушевленность: неодушевленные местоимения и местоимения, отсылающие к неодушевленному референту, чаще занимают позицию объекта, чем одушевленные (ср. *кто-то* и *что-то*, личные 1–2-го и 3-го лица); (2) анафоричность: местоимения, анафорически отсылающие к другому слову в речи, чаще стоят в В. п., чем другие (ср. *себя* и *я, ты*; относительное *что* и вопросительное *что*); (3) неконкретность, отсутствие отсылки к конкретному референту, непосредственно наблюдаемому в ситуации общения: самыми «объектными» для ребенка оказываются неопределенные и отрицательные местоимения; (4) обобщенность, указание на совокупность референтов: местоимение *все* занимает высокую позицию на шкале «объектности». Перечисленные семантические факторы не являются универсальными; следует говорить скорее о тенденциях, при которых местоимение с тем или иным значением чаще будет использоваться ребенком в позиции прямого дополнения.

На уровне тенденции на тяготение к форме В. п. влияют и некоторые формально-грамматические факторы: (1) в первую очередь — совпадение формы В. п. и начальной/первой освоенной формы (И. п. у всех местоимений, кроме *ничего*); (2) отчасти — «перцептивно выпуклая» форма ж. р. (обнаружено только для формы *эту*).

Существуют различия между разрядами местоимений и там, где местоимение-прилагательное стоит в форме В. п., когда в роли объекта используется существительное, с которым оно согласовано: чаще в этой форме детьми употребляются местоимения, способные выступать и как существительные, и как прилагательные (*весь, этот*), реже — чисто адъективные местоимения (*какой, мой*); влияния семантических факторов здесь не отмечается.

Детями также используются неканонические объекты, имеющие отношение к местоимениям: наречия *как* и *так* при глаголах типа *говорить* и *делать*, придаточные изъяснительные (сентенциальные актанты) с относительными

местоимениями при глаголах зрительно-го восприятия и речи-мысли; в обоих случаях также нет никаких свидетельств того, что значение местоимения/наречия влияет на его частотность в подобной позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961. 472 с.
2. Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
3. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 492 с.
4. Краснощекова С. В. Ряды местоимений, организованные вокруг вопросительно-относительного центра: освоение и использование детьми // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 97–104. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104>.
5. Крылов С. А. О семантике местоименных слов и выражений // Русские местоимения: Семантика и грамматика: межвуз. сб. науч. тр.; А. Б. Пеньковский (отв. ред.). Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1989. С. 5–12.
6. Лепская Н. И. Освоение детьми категории падежа // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза) / А. М. Шахнарович (ред.). М.: АН СССР, 1988. С. 48–58.
7. Летучий А. Б. О некоторых свойствах сентенциальных актантов в русском языке // Вопросы языкознания. 2012. № 5. С. 57–87.
8. Летучий А. Б. Переходность. На правах рукописи. М., 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://rusgram.ru/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 15.01.2022).
9. Прокопья В. К., Слюсарь Н. А., Петрова Т. Е., Чернова Д. А., Черниговская Т. В. Экспериментальные исследования грамматики: установление анафорических отношений в процессе речепонимания // Вопросы языкознания. 2018. № 1. С. 76–90. <https://doi.org/10.31857/S0373658X0003700-9>.
10. Цейтлин С. Н., Абабкова М. И. Освоение субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (отв. ред.). М.: Языки славянских культур, 2011. С. 164–190.
11. Bader M. The position of object pronouns in the German middlefield // Linguistics. 2020. Vol. 58. No. 4. P. 1059–1115. <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0149>.
12. Chu M., Meyer A., Foulkes L., Kita S. Individual differences in frequency and saliency of speech-accompanying gestures: The role of cognitive abilities and empathy // Journal of Experimental Psychology: General. 2014. No. 143(2). P. 694–709. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033861>.
13. Crain S. Acquisition of Quantifiers // Annual Review of Linguistics. 2017. No. 3(1). P. 219–243. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-033930>.
14. González-Peña P., Doherty M. J., Guijarro-Fuentes P. Acquisition of Demonstratives in English and Spanish // Frontiers in psychology. 2020. No. 11. P. 1778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01778>.
15. Gordishevsky G., Avrutin S. Optional omissions in an optionally null subject language // Lot Occasional Series. 2004. No. 3. P. 187–198.
16. Gregersen T., Olivares-Cuhat G., Storm J. (2009). An examination of L1 and L2 gesture use: What role does proficiency play? // The Modern Language Journal. 2009. No. 93(2). P. 195–208. <http://www.jstor.org/stable/40264051>.
17. Haude K., Witzlack-Makarevich A. Referential hierarchies and alignment: An overview // Linguistics. 2016. No. 54(3). P. 433–441. <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0008>.
18. Kuijper S. J. M., Hartman C. A., Hendriks P. Children's pronoun interpretation problems are related to Theory of Mind and inhibition, but not working memory // Frontiers in Psychology. 2021. No. 12:610401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.610401>.
19. Sekerina I., Sauermann A. Quantifier spreading in child eye movements: A case of the Russian quantifier *kazhdyj* 'every' // Glossa: a journal of general linguistics. 2017. No. 2(1). P. 66. <https://doi.org/10.5334/gjgl.109>.
20. Shimanskaya E., Slabakova R. Re-assembling objects: A new look at the L2 acquisition of pronominal clitics // Bilingualism: Language and Cognition. 2017. No. 20(3). P. 512–529. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000784>.
21. Tomasello M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Harvard: Harvard University Press, 2005. 408 p.

REFERENCES

1. Gvozdev A. N. Questions of the study of children's speech. Moscow: APS RSFSR, 1961. 472 p. (In Russ.)
2. Dobrova G. R. The variability of speech development in children. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2018. 264 p. (In Russ.)

3. Dobrova G. R. Ontogeny of personal deixis (personal pronouns and kinship terms). St. Petersburg: HSPU Press, 2003. 492 p. (In Russ.)
4. Krasnoshchekova S. V. Pronoun categories organised around an interrogative-relative centre: acquisition and use by children. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena=Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020;196:97–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104>.
5. Krylov S. A. On the semantics of pronouns and expressions. In: Penkovsky A. B. (ed.) *Russian pronouns: Semantics and grammar: interuniversity collection of scientific papers*. Vladimir: VSPi im. P. I. Lebedev-Polyansky, 1989. P. 5–12. (In Russ.)
6. Lepskaya N. I. Mastering the category of case by children. In: Shakhnarovich A. M. (ed.) *Semantics in speech activity (based on ontogenesis)*. Moscow: AN USSR, 1988. P. 48–58. (In Russ.)
7. Letuchy A. B. Some features of sentential arguments in Russian. *Voprosy Jazykoznanija=Topics in the study of language*. 2012;5:57–87. (In Russ.)
8. Letuchy A. B. Transitivity. As a manuscript. Moscow, 2014. Available at: <http://rusgram.ru/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (accessed: 15.01.2022). (In Russ.)
9. Prokopenya V. K., Slioussar N. A., Petrova T. Ye., Chernova D. A., Chernigovskaya T. V. Experimental studies of grammar: anaphora resolution in speech comprehension. *Voprosy Jazykoznanija=Topics in the study of language*. 2018;1:76–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0373658X0003700-9>.
10. Tseitlin S. N., Ababkova M. I. Mastering substantive syntaxemes by a Russian-speaking child and a foreigner. In: Tseitlin S. N., Eliseeva M. B. (ed.) *Path to language: Monolingualism and bilingualism*. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2011. P. 164–190. (In Russ.)
11. Bader M. The position of object pronouns in the German middlefield // *Linguistics*. 2020;58(4):1059–1115. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0149>.
12. Chu M., Meyer A., Foulkes L., Kita S. Individual differences in frequency and saliency of speech-accompanying gestures: The role of cognitive abilities and empathy // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014;143(2):694–709. (In Engl.) <http://dx.doi.org/10.1037/a0033861>.
13. Crain S. Acquisition of Quantifiers // *Annual Review of Linguistics*. 2017;3(1):219–243. (In Engl.) <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-033930>.
14. González-Peña P., Doherty M. J., Guijarro-Fuentes P. Acquisition of Demonstratives in English and Spanish // *Frontiers in psychology*. 2020;11:1778. (In Engl.) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01778>.
15. Gordishevsky G., Avrutin S. Optional omissions in an optionally null subject language // *Lot Occasional Series*. 2004;3:187–198. (In Engl.)
16. Gregersen T., Olivares-Cuhat G., Storm J. (2009). An examination of L1 and L2 gesture use: What role does proficiency play? // *The Modern Language Journal*. 2009;93(2):195–208. (In Engl.) <http://www.jstor.org/stable/40264051>.
17. Haude K., Witzlack-Makarevich A. Referential hierarchies and alignment: An overview // *Linguistics*. 2016;54(3):433–441. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0008>.
18. Kuijper S. J. M., Hartman C. A., Hendriks P. Children's pronoun interpretation problems are related to Theory of Mind and inhibition, but not working memory // *Frontiers in Psychology*. 2021;12:610401. (In Engl.) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.610401>.
19. Sekerina I., Sauermann A. Quantifier spreading in child eye movements: A case of the Russian quantifier *kazhdyj* 'every' // *Glossa: a journal of general linguistics*. 2017;2(1):66. (In Engl.) <https://doi.org/10.5334/gjgl.109>.
20. Shimanskaya E., Slabakova R. Re-assembling objects: A new look at the L2 acquisition of pronominal clitics // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2017; 20(3):512–529. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S1366728915000784>.
21. Tomasello M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Harvard: Harvard University Press, 2005. 408 p. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Софья Викторовна Краснощекова, кандидат филологических наук, научный сотрудник отдела теории грамматики

Sofia V. Krasnoshchekova, Candidate of Sciences (Philology), Researcher of the Department of Grammar Theory

Статья поступила в редакцию 26.11.2021; одобрена после рецензирования 10.12.2021; принята к публикации 29.12.2021.

The article was submitted 26.11.2021; approved after reviewing 10.12.2021; accepted for publication 29.12.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>

К вопросу об особенностях усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста

Мария Анатольевна Еливанова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, melivanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9828-7470>

Анна Ивановна Готовцева

Aist Educational center and Aist Childhood Center, Dubai, UAE, info@aist.ae

Аннотация. Цель исследования – выявить особенности усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста. Актуальность работы определяется общим контекстом развития современной онтолингвистики как фундаментальной науки (выявление общности механизмов освоения русского языка как первого и как второго) и постановкой прикладных задач в области методики преподавания русского языка билингвам. Эксперимент, который проводился с русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста (экспериментальные группы), с русскоязычными дошкольниками и взрослыми билингвами (контрольные группы), показал, что русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста категория рода в целом освоена хуже, чем русскоязычными дошкольниками 3–4 лет. Самый сложный способ ее маркирования – синтаксический: у учащихся якутских (особенно) и русских классов начальной школы в Якутии появляется большое количество ошибок в согласовании по роду прилагательных и существительных, в координации глаголов прошедшего времени и существительных. Самую большую трудность для выпускников начальной школы представляет замена имен существительных личными местоимениями и согласование существительных с притяжательными прилагательными. Таким образом, начинать обучение детей, говорящих на языке саха, следует с освоения наиболее «прозрачных» способов выражения категории рода: лексического (сопоставление грамматического рода и пола людей/животных) и морфологического (маркирование рода в «перцептивно выпуклых» окончаниях имен существительных в И. п.). Необходимо также отметить роль русскоязычного инпута (речи окружающих людей, которую воспринимают и перерабатывают дети): при его достаточном количестве и высоком качестве категория рода оказывается освоенной лучше.

Ключевые слова: онтолингвистика, билингвизм, инофон, русско-якутский билингвизм, категория рода, освоение грамматики, инпут, русский как неродной

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

Для цитирования: Еливанова М. А., Готовцева А. И. К вопросу об особенностях усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 35–45. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On the issue of the peculiarities of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age

Maria A. Elivanova

Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, melivanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9828-7470>

Anna I. Gotovtseva

Aist Educational center and Aist Childhood Center, Dubai, UAE, info@aist.ae

Abstract. The paper aims to identify the specific features of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age. The relevance of the study is determined by the general context of the

development in the field of ontolinguistics as a fundamental science (the identification of the common mechanisms of mastering Russian as the first and a second language). In addition, the research relevance is conditioned by setting applied tasks in the field of the methodology of teaching Russian to bilinguals. The experiment performed with Russian-Yakut bilinguals of primary school age (the experimental groups), monolingual Russian preschool children, and adult bilinguals (the control groups) revealed that on the whole, the Russian-Yakut bilinguals of primary school age mastered the category of gender worse than the Russian-speaking preschoolers of three – four years old. The most difficult way to mark the category is syntactic: firstly, primary school students in Yakut (especially) and Russian classes in Yakutia make a large number of mistakes in the gender agreement between adjectives and nouns. Secondly, errors are detected in the agreement between past tense forms of verbs and nouns. Replacement of nouns with personal pronouns and agreement between nouns and possessive pronouns pose the greatest difficulties for primary school-leavers. Thus, teaching children speaking the Sakha language should be started with mastering the most 'transparent' ways of expressing the category of gender. These include lexical (comparison of the grammatical gender and the sex of people / animals) and morphological (marking gender in the 'perceptually salient' grammatical endings of nouns in the nominative case). It is also necessary to note the role of the Russian-language input (i. e. the speech of the people around, which children perceive and process): in case this input is substantial and of high quality, the category of gender is much more thoroughly mastered.

Keywords: ontolinguistics (developmental linguistics), bilingualism, foreign language student (inophone), Russian-Yakut bilingualism, gender, mastering grammar, input, Russian for non-native speakers

Acknowledgements. The paper was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-012-00293 "The lexical development of young bilingual children").

For citation: Elivanova M. A., Gotovtseva A. I. On the issue of the peculiarities of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):35–45. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>

Введение. В последние десятилетия активно исследуется освоение детьми системы родного и неродного/второго языка в естественной среде. Многие научные работы в этой области написаны представителями Петербургской научной школы онтолингвистики, которую возглавляет С. Н. Цейтлин. Эта научная школа начала складываться в конце XX в., однако и до ее появления речь детей привлекала внимание крупных лингвистов, в том числе А. Н. Гвоздева. Ученый фиксировал полученный от сына Жени языковой материал в дневниковых записях и позже анализировал его. Наиболее полно и детально анализ отражен в книге «Вопросы изучения детской речи» [Гвоздев 2007].

А. Н. Гвоздев описывал становление грамматики индивидуальной языковой системы сына. Освоение категории рода ученый связывал с формированием склонения имени существительного, с обозначением предметов окружающего мира личными местоимениями, с формами прилагательных, согласуемыми с существительными. В дневниковых записях исследователя, отражающих факты речи Жени после двух лет, фиксируются как случаи употребления глаголов прошедшего времени в мужском и женском роде, соответствующем норме, так и случаи смешения

родовых окончаний, причем преобладают формы женского рода, заменяющие нормативные мужские, если речь идет о действиях, выполненных или выполняемых самим мальчиком (*я пятала* — спрятала, *я искала* — искала, *она села и пасла* — она села и пошла [Гвоздев 2007: 217]).

Очевидно, что категория рода — важная несловоизменятельная категория имени существительного и словоизменятельная категория имени прилагательного и глагола — труднее для освоения, чем другие морфологические категории. Так, А. Н. Гвоздев отмечал появление в возрасте около 2 лет первого противопоставления форм существительного, обозначающих единственное и множественное число в разных падежах. «Размораживание» единственной в речи ребенка формы имени существительного (всего в парадигме их 12) сопровождалось противопоставлением по числу и падежам. Когда мальчик практически не ошибался в выборе морфемы, маркирующей число и падеж, он продолжал смешивать маркеры категории рода (или не принимал ее во внимание вообще): в 2,6 для обозначения Тв. п. последовательно использовал окончание существительного ж. р. (*ножкой, под комодой, с окошечкой* и т. д. [Гвоздев 2007: 245–246]). А. Н. Гвоздев отмечал, что до 2,5 лет в речи Жени категория среднего

рода, похоже, не существует, первое склонение становится как бы «женским» склонением, второе — «мужским», а третье склонение как отдельное не фиксируется. В период до 4 лет «отдельные слова имеют окончания разных склонений» [Там же: 395], и лишь к 5–6 годам «вырабатываются склонения, т. е. окончания разных падежей у одного слова уже относятся к одному типу <...>, выделение склонений идет параллельно с выработкой рода существительных» [Там же].

Общие тенденции в освоении категории рода, отмеченные в работе А. Н. Гвоздева, позже подтвердились анализом речевого материала, полученного от других детей-информантов (Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена) (см., например [Цейтлин 2009; 2017]).

Чем определяются трудности освоения грамматической категории? Прежде всего тем, что в современной системе языка она семантически обусловлена только для одушевленных существительных, которые называют реалии, соотносимые с полом (мужчины/женщины, самки/самцы). Соотношение пола (внеязыковая действительность) и рода (языковая действительность) — когнитивное основание для формирования представлений о грамматической категории. Это то самое «конкретное значение, которое легко может быть схвачено ребенком» [Гвоздев 2007]. Для неодушевленных существительных категория рода асемантична, не связана с лексическим значением слова.

Род проявляется не только семантически (лексически), но и грамматически: (1) в окончаниях (нулевые окончания в м. р. после основы на согласный в И. п. — *стол, пень*; окончания -а/-я в ж. р. в И. п. — *песня, струна, книга*); (2) в словообразовательных суффиксах (суффиксы привносят свои семы в значение слов, этот способ выражения категории рода можно считать лексико-грамматическим: *учитель, колхоз-ник* — м. р., *учитель-ниц-а, колхоз-ниц-а* — ж. р.); (3) в синтаксических связях (соединение с прилагательными и глаголами прошедшего времени, замена личными местоимениями: *Наша маленькая девочка поняла, что она выросла; евро упал; усвоенный хинди*). Именно

с позиций сочетаемости определяют род авторы «Русской грамматики»: «Категория рода — это несловоизменяемая, синтаксически выявляемая морфологическая категория, выражающаяся в способности существительного в формах единственного числа относиться избирательно к родовым формам согласуемой (в сказуемом — координируемой) с ним словоформы» [РГ-80: 465].

Лексическая «подсказка», явное конкретное значение — самый первый признак, на который ориентируется русскоязычный ребенок. Этот признак грамматической категории хорошо осознается ребенком в раннем возрасте и в первом (дошкольном) детстве, поэтому есть определенное стремление те слова, которые оканчиваются на -а/-я, связать с женским полом, а те, что заканчиваются на согласный, — с мужским («*Кровать — женщина, а диван — мужчина*», 2,7; «*Хоть — это он, а хотя — она*», 5). Более скрытыми для осознания оказываются чисто грамматические — морфологические и синтаксические — признаки рода, скорее всего, ребенок не сможет объяснить, почему *кукла красивая*, а не *красивый*, но ошибки после 3 лет в сочетании прилагательного с существительным не делает. Более того, сами формы прилагательного или глагола в прошедшем времени помогают юному носителю русского языка предсказать, какое существительное следует за формой слова с изменяемой категорией рода (*голубое... небо, море*, но не *глаз* или *юбка*). Эта способность к предсказанию существительного, следующего за формой прилагательного, сохраняется в норме в течение всей жизни.

Если освоение рода хорошо исследовано и описано для русскоязычных детей, то вопрос о том, как осваивается эта категория инофонами, остается открытым. Успешность освоения грамматической системы в целом зависит и от того, в каком возрасте ребенок начал осваивать второй язык, и от того, насколько системы первого/родного и второго языков похожи, и от языковых способностей ребенка и его индивидуального опыта общения на втором языке, а также от степени мотивации усвоения второго языка. Немаловажное значение имеет базовый словарный запас, поскольку при достижении определенного

объема словаря ребенок в состоянии под-сознательно приходить к обобщениям, абстрагированию от обозначаемых в конкретной лексике реалий и готов к освоению абстрактного грамматического значения, отраженного в перцептивно выпуклом конце слова [Цейтлин 2014].

Исследование освоения категории рода, как правило, происходит на материале, полученном на ограниченном круге респондентов. Например, Е. Дизер [2007] провела фундаментальное исследование с детьми-хэритажниками¹, для которых русский язык — язык родителей (наследуемый), не принятый в обществе проживания. Ученый отмечает, что различать и правильно употреблять существительные в мужском и женском роде дети начинают к 4 годам, опираясь на формальный показатель — окончание, при этом семантика слов имеет для билингвов как бы второстепенное значение, а грамматические системы двух языков общения не пересекаются.

Цель настоящего исследования — проанализировать освоение категории рода в русском языке якутскими детьми-билингвами, учащимися начальной школы, и определить его особенности.

Несомненно, рассматриваемая проблема является актуальной, поскольку обучение в якутских школах ведется с опорой на традиционные методы обучения русскому языку как родному. При этом можно ожидать, что собственная языковая индивидуальная система русско-якутских билингвов младшего школьного возраста может быть недостаточной / отличающейся от индивидуальной системы русскоязычного монолингва, а значит, и приоритетные методы обучения должны быть изменены.

Изучавшая речевое развитие якутских детей Л. И. Аммосова [2007] предлагает основным принципом обучения русскому языку считать возрастосообразность. Исследователь считает, что чем ребенок младше, тем более «естественно» изучается им язык, и предлагает русский язык

вводить как второй в 4–7 лет, когда основы родного якутского уже освоены. Мы бы связали освоение русского языка не столько с возрастом, сколько с накопленным опытом общения на русском языке, количеством полученного в течение дошкольного периода жизни ребенка инпута (речь русскоязычного окружения, которую он слышал).

Русский и якутский языки типологически различны. Якутский язык относится к языкам агглютинативного типа (в качестве основных средств передачи грамматических значений выступают агглютинанты — «прилепы», каждая из которых является носителем только одного грамматического значения; если у слова есть несколько грамматических значений, то прилепы в порядке строгой очередности выстраиваются друг за другом в конце слова, например: *балык-тар-ка*, где *балык-* — рыба, *-тар-* — мн. число, *-ка* — Д. п., значение адресата), в то время как русский язык — флективный, в одном окончании заключено сразу несколько грамматических значений; ср.: *рыб-ам* (Д. п., мн. ч.).

Известно, что в якутском языке нет категории рода и она не маркируется в аффиксах [Винокуров, Филиппов 1995]. Поскольку род как грамматическая категория в якутском языке не представлен, то закономерны ошибки якутских младших школьников в русском языке, которые описывает Л. Д. Максимова². Они выглядят как отсутствие координации подлежащего-существительного со сказуемым-глаголом в прошедшем времени и согласования в роде с именами прилагательными, причастиями, числительными. Л. Д. Максимова отмечает, что особенно сложен выбор синтаксических конструкций с разносклоняемыми, несклоняемыми существительными, существительными II и III типа склонения с основой на мягкий согласный.

Существуют отдельные методические работы по освоению русского языка якутскими школьниками [Анисимов 2000; Сабаткоев, Электронный ресурс; Самсонов

¹ Хэритажники (от *heritage* — «наследство, наследие») — дети из семей мигрантов, которым «в наследство» достается родной язык родителей. Уровень владения первым языком (языком родителей) может быть очень разным.

² Максимова Л. Д. Методика предупреждения типичных грамматических ошибок в русской речи учащихся 5–8 классов якутской школы: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006. 191 с.

2000 и др.]. Мы постараемся обобщить данные научной и методической литературы и на базе экспериментальных данных прийти к выводу об эффективности существующих методов и приемов обучения.

Методы и материалы исследования.

Для определения особенностей освоения грамматической категории рода якутско-русскими билингвами (учащимися младших классов) мы провели эксперимент. В эксперименте приняли участие русско-якутские билингвы I, II и IV классов. К исследованию были привлечены билингвы 22–59 лет и русскоязычные монолингвы 3–4 и 20–30 лет.

Эксперимент состоял из нескольких этапов, на которых мы (1) сравнивали билингвов 7–9 лет, учащихся якутских классов (с обучением на якутском языке) и учащихся русских классов (с обучением на русском языке); затем (2) прослеживали динамику речевых изменений у этих же младших школьников в течение года; (3) сравнивали билингвов 7–9 лет с монолингвами 3–4 лет; (4) билингвов IV класса с монолингвами IV класса; (5) билингвов 22–59 лет с монолингвами 10–11 лет и с монолингвами 20–30 лет.

В исследовании приняли участие более 150 человек, 74 из них — русско-якутские билингвы младшего школьного возраста.

Билингвальные младшие школьники I и II класса проживают в г. Нюрба (городское поселение в Республике Саха), школьники IV класса — в г. Якутске (столица Республики Саха, где население общается в основном на русском языке).

Учащимся I класса (2-я четверть учебного года) и дошкольникам предлагалось выполнить задания устно, описав то, что изображено на картинке, и ответив на вопросы (ответы фиксировались экспериментатором), учащимся I (3-я четверть учебного года), II и IV классов и взрослым задания предлагались в письменном виде. Группе респондентов IV класса перед выполнением заданий нужно было заполнить анкету, в которой стояли вопросы, позволяющие определить основной язык общения в разных коммуникативных ситуациях и количество русскоязычного инпута (речи окружающих людей), который получают участники эксперимента.

Ориентируясь на материалы учебников для младших школьников соответствующих классов, мы предлагали задания, которые направлены на употребление существительных соответствующего рода в контексте с именами прилагательными, глаголами прошедшего времени и местоимениями (притяжательными *мой, моя, моё* и личными *он, она, оно*), т. е. во внимание принимался прежде всего синтаксический способ маркирования категории рода.

Кроме того, ученикам IV классов (билингвам и монолингвам), взрослым испытуемым были заданы вопросы, направленные на проверку осознанных знаний категории рода (предполагается, что такие знания ребенок получает и применяет начиная с III класса начальной школы).

Результаты исследования и их обсуждение. Перед тем как составить задания для опроса учащихся, мы побеседовали с классными руководителями русского и якутского I и IV классов, где обучались билингвы, и попросили их зафиксировать ошибки при употреблении категории рода. Приведем некоторые примеры таких ошибок:

— в согласовании имен существительных с именами прилагательными: *сегодня яркий солнце, мятый рубашка, сухой тряпка, пустой коробка, густой волосы; Какой страница?* и др.;

— в координации имен существительных с глаголами прошедшего времени: *Уже урок началась; Она сказал; Он ударила его; Лена пришел; Она опять опоздал; Она неправильно прочитал.*

Очевидно, что при нарушении согласования имен прилагательных с существительными первые обычно стоят в форме мужского рода (возможно, влияет начальная форма прилагательного). При координации членов грамматической основы (существительных и личных местоимений с глаголами) закономерности преобладания рода в формах глагола прошедшего времени нет.

I этап эксперимента. При проведении эксперимента с билингвальными младшими школьниками I класса им были предложены задания разных форматов. Например, в начале 1-й четверти (когда у детей не сформировалось еще умение писать) ребятам предъявлялись картинки и был задан

вопрос о предмете, изображенном на картинке, и его цвете. В якутском классе 9 учеников из 23 при выполнении заданий сделали ошибки: первое словосочетание — *зеленый лист* — звучало нормативно, за ним следовали *голубой платье* и *золотой корона*. В следующем задании нужно было назвать предметы, принадлежащие Вите и Кате. Те же 9 школьников отвечали с ошибками (ошибки согласования фиксировались не во всех словосочетаниях, а в произносимых вторыми по счету): *Витина книга* (верно), *Витина мячик*, *Витина машина* (верно); ср.: *Катин цветок* (верно), *Катин расческа*, *Катин рюкзак* (верно). Создалось впечатление, что дети принимали первую грамматическую конструкцию за своеобразный образец и в дальнейшем использовали имена прилагательные, не изменяя род.

В русском билингвальном классе в первом задании 1 школьник из 20 допустил ошибку, во втором все ответили правильно.

В последнем задании этой серии, где нужно было подставить глагол в прошедшем времени в предикативную конструкцию (*Вова вырастил помидоры / Даша вырастила морковь*), все дети успешно справились с заданием.

Вторая серия заданий в этих же классах имела письменный характер. При их выполнении дети должны были выбрать из 3 предложенных форм прилагательных ту, которая согласуется с именем существительным, или соотнести 3 прилагательных в нужной родовой форме с 3 именами существительными; последнее задание серии было связано с выбором родовых форм глаголов прошедшего времени. По 7 учеников якутских классов допустили ошибки в первых двух частях теста: *платье кружевной/кружевная, комната большое; болото лесная* (самая распространенная ошибка); *дыня сочный/сладкий/дорогое, морковь сладкий/вкусный, яблоко сладкий/покупная*; 8 — при выполнении третьей части: *время ушел/ушла, кот ждала, черепаха спал*. В русском классе сделали ошибки соответственно 3/1/1 ученика.

Итак, якутско-русские билингвы 7–8 лет затрудняются с верным использованием родовых маркеров прилагательных и глаголов прошедшего времени в синтаксических конструкциях в письменной и устной речи, причем при выполнении

устных заданий, очевидно, имеет значение форма рода в первом употребленном примере. Ученики якутского класса допускают больше ошибок, чем ученики русского класса, количество допускающих ошибки учеников якутского класса больше (30 % и 5 % детей соответственно).

II этап эксперимента был проведен с теми же детьми, но поскольку он пришелся на период первой волны пандемии и самоизоляции, которая привела к дистанционной форме обучения, то на этом этапе в эксперименте приняло участие относительно небольшое количество учеников: 17 детей якутского класса и 11 — русского.

Заданий II этапа было больше (6, а не 3), они были сложнее: в число существительных, с которыми соотносились прилагательные или глаголы прошедшего времени, были включены pl. tantum (*шорты, часы*); появились задания, направленные на согласование существительных с притяжательными прилагательными и на замену их личными местоимениями. Оказалось, что именно последние группы заданий вызвали наибольшие затруднения: более половины (58 %) учеников якутского класса и более трети (36 %) учеников русского класса допустили ошибки. А ведь именно такой прием определения рода (замена личным местоимением или согласованием с притяжательным) предлагается в учебниках начальных классов и является ведущим при определении рода в школах России и успешно практикуется носителями русского языка.

Нужно отметить, что процент ошибок при выполнении заданий в целом вырос, а процент разницы количества ошибок, допущенных учениками якутского и русского класса, уменьшился (почти на 5 %). Возможно, такая картина связана с усложнением предлагаемых детям вопросов. Мы отчасти связываем ее и с изменением формы обучения с очной на дистанционную (в русском классе объем русскоязычного инпута уменьшился). Интересно, что учителя запрещают (!) родителям учеников русского класса общаться дома с детьми на якутском языке. С нашей точки зрения, выполнение этой рекомендации может привести к увеличению объема некачественного инпута — по мнению самих учителей, родители школьников, как правило, говорят хуже своих детей, с большим количеством ошибок.

III этап эксперимента позволил оценить уровень освоения категории рода 3–4-летними русскоязычными воспитанниками детского сада (20 дошкольников) и сравнить его с уровнем владения этой категорией русско-якутскими билингвами 7–8 лет. Дети выполняли задания, аналогичные тем, которые описаны на I этапе эксперимента. Кроме того, малышам предлагались картинки для описания. Инструкция к заданию предполагала употребление глаголов прошедшего времени, которые координируются с существительными в роде, и согласуемых с существительными прилагательных. Нужно отметить, что в экспериментальной группе ни один дошкольник не сделал ошибки при маркировке рода. Навык детей в выборе рода является именно навыком – автоматизированным умением, с заданием на родовое согласование русскоязычные монолингвы 3–4 лет справляются лучше 7–8-летних билингвов. Однако 2 из 20 детей образовали морфологическую инновацию (*дед седый*), но окончания прилагательного из числа флексий, предлагаемых языковой системой, маркирует именно мужской род.

IV этап эксперимента был проведен с учащимися IV класса – русско-якутскими билингвами и русскими монолингвами. Мы упоминали, что к этому времени школьники знакомятся с языковой теорией в области грамматики и многие грамматические правила, которыми дети оперировали в процессе коммуникации, становятся осознанными знаниями.

Перед выполнением заданий школьники заполнили анкеты, анализ которых показал, что почти для половины детей-билингвов (42 %) языком домашнего общения является якутский, а основным языком общения вне дома (и в школе, в частности) стал русский язык, 97 % учащихся чаще разговаривают на русском. Вероятно, определенное значение в таком соотношении функционирования языков имеет то, что школа с экспериментальным классом находится в г. Якутск (столица Республики Саха) и русский язык широко используется во всех административных, учебных, деловых сферах. Также вероятно, что дети школ отдаленного от центра г. Нюрбы (с которыми проводились I и II этапы эксперимента) в аналогичном возрасте выполнили бы

предложенные на IV этапе эксперимента задания хуже, чем выполнили его учащиеся IV класса из Якутска, поскольку объем получаемого младшими школьниками русскоязычного инпута меньше, а качество его хуже (см. описание V этапа эксперимента).

В числе 16 заданий, предложенных ученикам IV класса, были представлены как вопросы теоретического характера (например, (1) *Местоимением она можно заменить существительные*; варианты ответов: *мужского/женского/среднего рода*; (2) *Существительные какого рода имеют окончания -о, -е?*; варианты ответов: *мужского/женского/среднего рода*), так и задачи анализа конкретного языкового материала (определить, какая из групп слов или какое слово характеризуется мужским/женским/средним родом – это задание выступает в различных вариациях, а языковым материалом служат не только начальные формы существительных в единственном числе, но и формы множественного числа И. п., и формы косвенных падежей; есть задания, которые включают как слова общего рода, так и существительные pl. tantum, не имеющие родовой характеристики).

По наблюдениям учителей, билингвы (выпускники начальной школы) редко делают ошибки в согласовании по роду в спонтанной речи, те, для кого русский язык является родным, ошибок не делают совсем.

При выполнении заданий оказалось, что количество ошибочных ответов монолингвов и билингвов сопоставимо.

Кратко опишем общие тенденции в ответах носителей русского языка (также учащихся IV класса) из школ Санкт-Петербурга и Москвы. Самыми трудными были задания, в которых школьникам предлагалось оценить род существительных, стоящих в формах множественного числа косвенного падежа (*мамами*), имеющих не очень распространенную морфемную структуру (*лягушонка*) и – самая частотная ошибка, почти половина детей не справилась с заданием – стоящих в форме множественного числа и обозначающих парные предметы (*ботинки*). Если нужно было выбрать слова с определенной родовой принадлежностью из списка, то стоящие в форме единственного числа существительные не вызывали затруднений,

а стоящие в форме множественного числа — вызывали (например, при выполнении задания 9: «Подчеркни имена существительные женского рода: *небо, цвет, перчатки, стена, пелена, весна, ненастье, кабинет, лепёшки, яйца*»). Треть учеников не справилась с выполнением следующих заданий на распознавание общего рода и определение рода существительных, не имеющих форм единственного числа.

Билингвы всегда отвечали немного хуже, чем монолингвы, но существенную процентную разницу в количестве правильных ответов можно заметить только в заданиях на распознавание существительных общего рода (билингвы сделали на 20 % больше ошибок в задании: *Какое из перечисленных слов может употребляться в речи как имя существительное мужского рода и как имя существительное женского рода?*; варианты ответов: *задира, обманщик, бездельник*) и распознавание существительных, не имеющих рода (билингвы сделали на 35 % больше ошибок в задании: *Какого рода имя существительное «духами»?*; варианты ответов: *ср. р., ж. р., нельзя определить, м. р.*).

Подводя итоги анализа данных, полученных при проведении IV этапа эксперимента, приходим к выводу, что уровень теоретических грамматических знаний и умение ими пользоваться в процессе речевой деятельности не связаны между собой однозначно: при сопоставимом уровне решения осознанных лингвистических задач в речевой практике носители русского языка не делают ошибок при согласовании/координации родовых окончаний, а билингвы делают.

V этап эксперимента проводился со взрослыми русско-якутскими билингвами и носителями русского языка. Среди билингвов обозначилось 2 группы респондентов: (1) те, кто допускает ошибки в устной русской речи, и (2) те, кто не допускает ошибок в устной спонтанной русской речи. Опрошенные 1-й группы до окончания школы жили в якутских деревнях, и основным средством общения для них до окончания школы был якутский язык, он же сохраняется в семьях респондентов в домашнем общении в настоящее время. Опрошенные 2-й группы начали изучать русский язык в разном возрасте: в 4, 7 и даже в 18 лет; сейчас якутский

язык представлен в их повседневном общении по-разному (у некоторых респондентов его почти нет, у других он присутствует в домашнем общении наравне с русским языком), характерной отличительной чертой их повседневного общения является использование русского языка.

В качестве экспериментальных заданий взрослым испытуемым предлагались те же задания, что и школьникам IV класса. Оказалось, что взрослые билингвы 1-й группы сделали большее количество ошибок, чем младшие школьники, в то время как билингвы 2-й группы — меньшее количество ошибок. При этом неверно были выполнены задания, которые вызывали особые трудности у младших школьников (выделение существительных общего рода и определение рода у существительных, не имеющих форм единственного числа), у 100 % взрослых билингвов 1-й группы и у многих билингвов 2-й группы; вызывало сомнения и определение рода у существительных, представленных в формулировках заданий не в начальной форме.

Для сравнения приведем результаты выполнения теста представителями каждой из групп.

Представительница билингвов 1-й группы в 6 из 16 заданий допустила ошибки (в некоторых заданиях сделала несколько ошибок): отметила, что окончания *-о, -е* имеют существительные мужского рода (в нормативном литературном языке такие существительные есть: *домишко, городишко, человечие, заводие*; но в программу начальной школы их изучение не входит, и вспоминают о них в основном люди, профессионально работающие с текстами); не указала слово *голоса* в группе существительных мужского рода, слово *время* в группе существительных среднего рода, а род лексемы *яйца* определила как женский; для существительных pl. tantum обозначила родовую принадлежность; написала, что нельзя определить род существительного *мышонка*.

Представительница билингвов 2-й группы допустила 6 ошибок: не указала слово *голоса* как существительное мужского рода, *лепешки, перчатки* как существительные женского рода, *растения* — как существительное среднего рода; отметила, что род у имени существительного *мамами* нельзя

определить, а у существительного *духам* определила его как средний.

Не дали правильных ответов на все вопросы и монолингвы — носители русского языка. Например, испытуемая (22 года, окончила вуз) не указала слово *голоса* как существительное мужского рода, зато *ботинки* отнесла к среднему роду.

Конечно, количество ошибок при выполнении теста значительно отличается, но нужно отметить, что они свойственны представителям всех исследуемых на последнем этапе эксперимента подгрупп.

В спонтанной речи взрослых билингвов довольно часто встречаются ошибки маркирования категории рода. Приведем несколько примеров: *Покажи лист, на котором ты каллиграфию учил* (обращаясь к девушке) (20 лет). *Тимурка спасла бабушку* (57 лет). *Мы по той Арбате гуляли* (27 лет). *Это ухо лучше работает, чем та* (28 лет). *Я был в этом школе* (28 лет). *Чтобы дым шла* (28 лет).

Заключение: выводы и перспективы исследования. Анализ концепций, отраженных в научных источниках, позволяет нам прийти к важному выводу: освоение абстрактной грамматической категории рода в русском языке у маленького носителя языка начинается с обобщения по признаку половой принадлежности, который вполне можно наблюдать в конкретной действительности (разными словами обозначаются мужчины и женщины, самки и самцы). Позже к этому элементу значения слов (он свойственен не всем существительным, а только тем, которые относятся к лексико-грамматическому разряду одушевленных существительных) присоединяются морфологические маркеры рода, и маленький носитель русского языка улавливает из инпута, что если слово оканчивается на *-а/-я* в начальной форме, то его заменяют местоимением *она*, с ним связываются слова, называющие признак (прилагательные), которые оканчиваются на *-ая/-ья*, и называющие действие в прошлом (глаголы прошедшего времени), которые оканчиваются на *-а*. Согласуемые прилагательные и координируемые глаголы — с синтаксическими маркерами рода. Видимо, морфологические и синтаксические грамматические показатели рассматриваемой категории появляются с очень небольшим отрывом во времени, у разных носителей

языка последовательность их появления может быть разной. Кроме того, носитель языка нередко может ориентироваться и на словообразовательные показатели рода: характерные для ж. р. суффиксы *-ниц-* или *-к-* (после которых воспринимающий речь ожидает окончания *-а/-я*), суффиксы *-ость* или *-от-* (существительные женского рода с абстрактным значением), для м. р. — суффиксы *-ник-* или *-тель-*.

Если русский язык является вторым языком, как, например, при русско-якутском двуязычии, и начинает изучаться не в раннем детстве, а зачастую в первом (3–7 лет, дошкольники) или даже втором (8–11 лет, младшие школьники) детстве, при этом необязательно в естественной среде, то первый, привязанный к окружающей действительности этап («лексический», «конкретный») оказывается опущенным, как бы неотработанным. Младшим школьникам с родным якутским языком предлагают осваивать русский язык так же, как русскоязычным детям в этом возрасте — преимущественно с опорой на синтаксические приемы (заменить существительное личным местоимением *он/она/оно* или определить его притяжательным местоимением *мой/моя/мое*), которые для билингвов оказываются малоэффективными.

Если придерживаться онтолингвистического подхода [Цейтлин 2021], приблизив процесс целенаправленного обучения к естественному, то, чтобы русско-якутский билингв не отстал от русскоязычных сверстников, предлагать осваивать категорию рода целесообразно раньше, начиная с заданий, которые позволяют сосредоточить внимание школьников на семантике рода. Этот этап обучения может строиться с опорой на родной язык, в котором нет грамматической категории, но есть лексемы, значение которых включает сему «мужской пол» или «женский пол»: *мальчик — девочка* (*уол — кыыс*), *отец — мать* (*аҕа — ийэ*), *петух — курица* (*бэтүүк — куурусса*), *бык — корова* (*обус — ынах*), *дедушка — бабушка* (*оҕонньор — эмээхсин*) (такой подход предлагает, например, Г. Н. Чиршева [2012], а конкретно для русско-якутских билингвов — В. М. Анисимов [2000]).

На следующем этапе целесообразно предлагать детям для наблюдения слова русского языка, где род находит отражение

в окончаниях — конец слова обычно перцептивно «выпуклый», он с большей легкостью опознается ребенком, чем более имплицитные для восприятия синтаксические средства маркирования. Опора на окончания существительных может стать ведущим приемом определения рода имен существительных для русско-якутских билингвов.

Затем уже логично рассматривать морфемную структуру слова, которая поможет не ошибиться с определением категории рода, особенно в случае с омонимией окончаний (ср.: *учитель* и *юность*). Конечно, не всегда морфемная структура может подсказать род существительного, поэтому некоторые исследователи, разрабатывающие методику преподавания русского языка для говорящих на языке саха школьников, предлагают составлять и вывешивать списки слов (например, Р. Саботкоев предлагает вынести на плакат лексемы *торжественность, приятель, брошь, букварь, учитель, речь* и др. [Саботкоев, Электронный ресурс]).

Наконец, необходимо анализировать синтаксические способы представления категории рода — те, которые как раз предлагают учебники русского языка для начальных школ.

Кроме того, как показал анализ экспериментальных данных, необходимо вести работу над пониманием форм слова во избежание затруднений с подбором начальной формы и определением категории рода у имен существительных по ней. Отдельно можно принимать во внимание сочетаемость существительных общего рода и существительных pl. tantum.

Таким образом, исследование освоения абстрактных грамматических категорий в естественном речевом онтогенезе может подсказать более эффективные пути, приемы и методы обучения русскому (и не только русскому) языку как второму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аммосова Л. И. Состояние проблемы якутско-русского билингвизма на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 297–309.
2. Анисимов В. М. Методика обучения русскому языку в Саха начальной школе. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2000. 132 с.

3. Винокуров П. П., Филиппов Г. Г. Грамматика якутского языка. Фонетика, лексика, морфология. Якутск, 1995. 72 с.

4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.

5. Дизер Е. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехязычия // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 244–265.

6. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 784 с. [РГ-80].

7. Сабаткоев Р. Трудности усвоения русского языка нерусскими учащимися [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language/> (дата обращения: 18.12.2021).

8. Самсонов П. Н. Основные трудности усвоения русского языка учащимися-якутами // Якутский Ушинский. Кн. 1 / М-во образования РС(Я); авт.-сост. Т. П. Самсонова. Якутск: НИПК «Сахаполиграфиздат», 2000. С. 59–67.

9. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2017. 240 с.

10. Цейтлин С. Н. Некоторые общие закономерности речевого онтогенеза // Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. М.: Златоуст, 2014. С. 6–26.

11. Цейтлин С. Н. Онтолингвистический подход в лингвистическом сопровождении детей // Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия: материалы Междунар. науч. конф. СПб.: ВВМ, 2021. С. 6–11.

12. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

13. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012. 488 с.

REFERENCES

1. Ammosova L. I. State of the problem of Yakut-Russian bilingualism at the present stage. *Siberian pedagogical journal*. 2007;2:297–309. (In Russ.)
2. Anisimov V. M. Methodology of teaching the Russian language in the Sakha elementary school. Yakutsk: YaSU, 2000. 132 p. (In Russ.)

3. Vinokurov P. P., Filippov G. G. Yakut grammar. Phonetics, vocabulary, morphology. Yakutsk: 1995. 72 p. (In Russ.)
4. Gvozdev A. N. Questions of the study of children's speech. St. Petersburg: Childhood-Press; Moscow: Creative Center Sphere, 2007. 470 p. (In Russ.)
5. Dizer E. Mastering the category of gender in the framework of children's bilingualism and trilingualism. In: Tseitlin S. N. (ed.) *Semantic categories in children's speech*. St. Petersburg: Nestor-History, 2007. P. 244–265. (In Russ.)
6. Shvedova N. Yu. (ch. ed.) Russian grammar: in 2 volumes. Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology. Moscow: Nauka, 1980. 784 p. (In Russ.)
7. Sabatkov R. Difficulties in mastering the Russian language by non-Russian students. Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language/> (accessed: 18.12.2021). (In Russ.)
8. Samsonov P. N. The main difficulties in the assimilation of the Russian language by Yakut students. In: Ministerstvo obrazovaniya RS (Y), Samsonova T. P. (comp.) *Yakutskii Ushinskii*. Book. 1. Yakutsk: NIPK Sakhapoligrafizdat, 2000. P. 59–67. (In Russ.)
9. Tseitlin S. N. Language and child. Mastering the child's native language: textbook manual for universities. Moscow: Vldos, 2017. 240 p. (In Russ.)
10. Tseitlin S. N. Some general patterns of speech ontogenesis. In: Tseitlin S. N., Chirsheva G. N., Kuzmina T. V. *Language acquisition by a child in a bilingual situation*. Moscow: Zlatoust, 2014. P. 6–26. (In Russ.)
11. Tseitlin S. N. Ontolinguistic approach in the linguistic one accompanied by children. *Problems of Ontolinguistics – 2021: the language system of a child in a situation of mono- and multilingualism: Materials of the International scientific conferences, 13–15 April 2021, St. Petersburg, Russia*. St. Petersburg: VVM, 2021. P. 6–11. (In Russ.)
12. Tseitlin S. N. Essays on word formation and form formation in children's speech. Moscow: Sign, 2009. 592 p. (In Russ.)
13. Chirsheva G. N. Children's bilingualism: simultaneous acquisition of two languages. St. Petersburg: Zlatoust, 2012. 488 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Мария Анатольевна Еливанова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра языкового и литературного образования ребенка

Анна Ивановна Готовцева, педагог начальных классов

Maria A. Elivanova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Language and Literary Education of a Child

Anna I. Gotovtseva, primary school teacher

Статья поступила в редакцию 26.11.2021; одобрена после рецензирования 08.12.2021; принята к публикации 29.12.2021.

The article was submitted 26.11.2021; approved after reviewing 08.12.2021; accepted for publication 29.12.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

LINGUISTIC HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-46-56>

Научное наследие А. Н. Гвоздева в исторической перспективе: от исследования речи одного ребенка к становлению онтолингвистики

Татьяна Александровна Круглякова

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия,
t.kruglyakova@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4408-7673>

Аннотация. Целью настоящей статьи является осмысление места лингвистического наследия А. Н. Гвоздева (1892–1959) в исследованиях речи ребенка и в теоретическом языкознании. Гвоздев по праву считается основоположником науки об освоении родного языка, крупнейшим исследователем речи русского ребенка. Но, несмотря на это, некоторые наблюдения ученого до сих пор не получили должной оценки, остаются неопубликованными статьи, посвященные овладению письмом, актуальной задачей является анализ и использование разработанной ученым методики ведения включенного лонгитюдного наблюдения за речевым развитием ребенка. В статье анализируется контекст формирования научных подходов к изучению языкового развития ребенка в языковедении и психологии в 1920–1930-е гг. Дается краткий обзор взглядов А. Н. Гвоздева на процесс речевого онтогенеза, отразившихся в дневнике речевого развития сына. Прослеживается связь между исследованиями ученого в области детской речи, диалектологии и теории орфографии. Приводятся оценки, данные известными психологами, педагогами и лингвистами трудам ученого, используются архивные данные и воспоминания современников. Обсуждается место исследований А. Н. Гвоздева в формировании отечественной традиции психолингвистических и социолингвистических подходов к освоению первого языка. Анализируется практическая значимость гвоздевских исследований в практике диагностики речевых нарушений русскоговорящих детей и методики преподавания русского языка как родного и как иностранного. Делается вывод о ценности дальнейшего осмысления наследия отечественного языковедения для развития современной онтолингвистики и практики преподавания языков.

Ключевые слова: детская речь, диалектология, дневник речевого развития, история языкознания, онтолингвистика, орфография

Для цитирования: Круглякова Т. А. Научное наследие А. Н. Гвоздева в исторической перспективе: от исследования речи одного ребенка к становлению онтолингвистики // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 46–56. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-46-56>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A. N. Gvozdev's scientific heritage through history: from the rise of interest in the Russian child's speech to the establishing of ontolinguistics (developmental linguistics)

Tatiana A. Kruglyakova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, t.kruglyakova@spbu.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4408-7673>

Abstract. The present paper aims to comprehend the place of A. N. Gvozdev's linguistic heritage in the studies of child speech and in theoretical linguistics. A. N. Gvozdev (1892–1959) is rightfully considered the founding father of the science of mastering the mother tongue; he is the foremost authority on the Russian child's speech. Nevertheless, several observations made by the scientist have not been properly evaluated yet. A number of papers devoted to mastering writing remain unpublished. Another relevant task is to analyse and use the methodology developed by the scientist for performing participant longitudinal observation of a child's speech development. The paper examines the context of the formation of scientific approaches to studying a child's language development in linguistics and psychology in the 1920s–30s. The research provides a brief review of A. N. Gvozdev's views on the process of speech ontogenesis. The scientist's perspective was reflected in the diary of his son's speech development. There is a connection between the researcher's studies in the field of children's speech, dialectology, and the theory of spelling. The paper also outlines the evaluations of A. N. Gvozdev's writings provided by well-known psychologists, teachers, and linguists. Additionally, archival data and his contemporaries' memories are presented. Moreover, the paper discusses A. N. Gvozdev's place in the formation of the national tradition of psycholinguistic and sociolinguistic approaches to mastering the first language. The practical relevance of Gvozdev's research into the practice of diagnosing Russian-speaking children's speech disorders and the methodology of teaching Russian as a native and a foreign language is analysed. The paper concludes that further comprehension of the heritage of national linguistics for the development of modern ontolinguistics and for the practice of teaching languages is valuable.

Keywords: children's speech, dialectology, speech development diary, history of linguistics, ontolinguistics (developmental linguistics), spelling

For citation: Kruglyakova T. A. A. N. Gvozdev's scientific heritage through history: from the rise of interest in the Russian child's speech to the establishing of ontolinguistics (developmental linguistics). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):46–56. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-46-56>.

Каждый исследователь детской речи в России и за ее пределами знаком с научным наследием А. Н. Гвоздева — роль его трудов в становлении и развитии онтолингвистики (науки об освоении языка в процессе речевого онтогенеза) трудно переоценить. Сейчас, когда теоретики и практики все чаще и чаще обращаются к материалу детской речи, чтобы уточнить представления о развитии детского мышления или функционировании общенационального языка и выстроить научно обоснованные методики развития речи на родном языке и преподавания иностранного языка, существует немало работ, посвященных осмыслению его наследия [Кузьмина 2002; Скобликова 2002; Цейтлин 2007; Slobin 1968 и др.]. Настало время взглянуть на труды А. Н. Гвоздева в исторической перспективе и ответить на вопросы, в каких условиях происходило формирование А. Н. Гвоздева как исследователя речи ребенка, в чем принципиальное отличие его трудов от работ предшественников и в чем он обогнал не только своих современников, но и современных ученых.

Начало прошлого века в России становится временем бурного развития гуманитарного знания, в том числе языкознания. В эти годы возникают новые лингвистические направления, появляется новый объект — процессы, лежащие в основе

пользования языком, в связи с чем лингвисты все чаще обращают внимание на речь конкретного человека, в том числе и на ее индивидуальные особенности. «Отрицательный языковой материал» становится ценным источником сведений для построения лингвистических теорий: Л. В. Щерба утверждает, что отступления от привычных словоупотреблений «указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений» [Щерба 2004: 32]. Крупнейшие языковеды приводят в своих статьях и книгах «детские речения» и дискутируют о том, является ли речевой онтогенез зеркалом языкового развития прошлых эпох или «захватывает будущее» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350; Потебня 1958: 22].

Речь ребенка не только изучают, но и преподают: так, в Казанском университете В. А. Богородицкий включает лекцию о детской речи в программу курса по общему языковедению [Богородицкий 2010: 102–111], а чуть позже в Иркутском университете Г. С. Виноградов читает полноценный курс «Детская речь» [Грунтовский 1998: 529].

В то же время конкретизируется предмет психологических штудий, и процессы возникновения речи, ее развитие, социальные и культурные различия в освоении языка выходят на первый план [Трефилова 1997:

101]. В психологической и педагогической науке формируются новые взгляды на развитие ребенка, изучаются механизмы социализации и становления человеческого сознания, разрабатываются новые методы исследования мышления и речи. Наблюдая за речью ребенка, ученые исследуют процесс формирования понятий, специфику организации связей между единицами словаря и механизмы становления смыслов — индивидуального значения языковой единицы [см., например: Выготский 1999; Лурия 1927; Рыбников 1927]. Публикуя результаты психологических наблюдений за детьми дошкольного и школьного возраста, А. Р. Лурия подчеркивал, что речь ребенка выступает «как точнейший индикатор тех сложных механизмов центральной деятельности, которые делают поведение взрослого человека полноценным и являются наиболее важными способами приспособления человека к сложным условиям среды» [Лурия 1927: 15].

В 1920-е гг. появляются многочисленные учреждения, координирующие работу исследователей, каждое со своим лицом: Ленинградский институт педологии и дефектологии, секция детской психологии Института экспериментальной психологии, психологическая лаборатория Академии коммунистического воспитания, Институт живого слова, Институт методов школьной работы, опытные станции и комиссия по живому слову и книге Наркомпроса, комиссия по детскому фольклору при Географическом обществе, Институт научной педагогики, Институт охраны материнства и младенчества, Институт глухонемого ребенка, педагогические и педологические лаборатории в вузах и многие другие.

И хотя к концу 1920-х гг. деятельность многих организаций прекращается и само изучение речи ребенка уходит на второй план, всплеск интереса к ее развитию не только повлиял на современные психолингвистические исследования, но и во многом определил области поиска в гуманитарных науках своего времени.

В 1921 г. в семье языковеда А. Н. Гвоздева рождается мальчик, имя которого известно сейчас каждому исследователю детской речи. Как и многие интеллигентные родители своего времени, Гвоздевы начинают

периодически делать заметки о том, как развивается их малыш.

Ведение и публикация подобных родительских дневников начинается не менее чем за 40 лет до рождения Жени. Описывая этапы в истории изучения детской речи, Д. Инграм отдельно выделил 1876—1926 гг., назвав это время периодом дневниковых наблюдений [Ingram 1989: 7—11]. На этом, начальном, этапе шло активное накопление сведений о детском языке, однако сами дневники, по мнению исследователя, «не имели большой научной ценности, потому что представляли собой несистематические записи, содержали информацию только об отдельных детях и мало опирались на сведения о поведении ребенка» [Там же: 12]. К критике Д. Инграма, вероятно, стоит добавить, что родители, бравшиеся записывать речь ребенка, часто не были профессиональными лингвистами и, тем более, лингвистами, имеющими опыт наблюдения за живой устной речью. Исключение, пожалуй, составляли дневниковые записи И. А. Бодуэна де Куртенэ: рукопись, содержащая более 13 000 страниц подробных записей, хранится в Национальной библиотеке Варшавы. Но дети ученого начинали говорить на польском, и сами записи были лишь частично опубликованы много позже, в 1974 г. [Baudoin de Courtenay 1974].

Когда Жене исполняется 1 год и 8 месяцев, ведение дневника перестает быть способом сохранить для семейной памяти драгоценные минуты детства сына. Записи делает теперь только отец: он ставит перед собой научные задачи и последовательно стремится к их разрешению. Позже дневник составил основу всех исследований А. Н. Гвоздева по детской речи, но, кроме этого, стал самостоятельным научным произведением, в котором слились обе линии (лингвистическая и психологическая) изучения мышления и речи ребенка. В первую очередь материал детской речи интересовал лингвиста А. Н. Гвоздева как источник сведений об устройстве языка и о направлениях его изменений. В статье «Значение изучения детского языка для языкознания» ученый отмечал, что именно благодаря материалу детской речи, которая представляет собой «эволюцию языка, направляемую воздействием языка окружающей

среды», возможно сделать выводы об особенностях грамматической и фонетической системы русского языка [Гвоздев 2007: 9]. В этой же статье делаются важные выводы и о значении изучения детского языка для психологии. Ученый отмечает, что «усвоение родного языка по отношению ко многим группам языковых явлений проходит со строгой закономерностью и характеризуется у разных детей одними и теми же чертами; и это подтверждает мысль о том, что усвоение родного языка определяется такими общими психофизиологическими условиями, которые действуют единообразно у всех людей и которые поэтому кладут свой отпечаток и на структуру языка» [Там же]. Таким образом, Гвоздев выступает как продолжатель обеих линий исследований детской речи.

Чрезвычайно важной для последующих исследований стала скрупулезная разработка методики сбора материала.

Оглядываясь на теоретическое наследие А. Н. Гвоздева, нельзя не удивляться тому, как много он успел сделать в разных областях языковедения. Хранитель и исследователь научного наследия ученого Е. С. Скобликова писала: «Лингвистическое наследие его охватывает обширный круг различных направлений, каждое из которых представлено совокупностью фундаментальных, во многом новаторских трудов» [Скобликова 2002: 4]. Е. С. Скобликова, перечисляя сферы интересов ученого — изучение пензенских говоров и работа над диалектологическими атласами; обобщающие труды по детской речи; экспериментальное исследование процессов освоения орфографии и работы по теории орфографии и методике ее преподавания; фундаментальные вузовские учебники и учебные пособия по русскому языку — отмечала наличие несомненной концептуальной связи между всеми этими направлениями [Там же: 5].

Одновременно с началом детских записей А. Н. Гвоздев вел масштабные диалектологические исследования: в 1923 г. была разработана и опубликована анкета для получения массовых материалов пензенских говоров, а в 1925 г. уже проанализировано более 500 ответов на нее. Результаты этой работы были представлены на заседании Московской диалектологической комиссии, членом которой А. Н. Гвоздев

был избран почти сразу после своего доклада [Александр Николаевич Гвоздев 1992: 9]. Комиссия, работавшая под руководством А. А. Шахматова с 1903 г., в качестве одной из целей ставила разработку исследовательских методов — отбора информантов, ведения записей, отражение фонетических особенностей речи и др. Опыт работы в комиссии, создание программ для собирателей, а также обширная практика собственных диалектологических исследований оказали существенное влияние и на формирование основ культуры исследования детской речи.

Анализируя существующие дневники, А. Н. Гвоздев писал о случаях «стилистической правки» детских высказываний, отсутствии элементарных сведений о фонетических особенностях материала, большом количестве искажений в записях по памяти: «Записи отличаются недостаточной точностью, напоминая в этом отношении диалектологические записки фольклорных произведений, сделанные собирателями-любителями» [Гвоздев 2007: 156]. Сам А. Н. Гвоздев любителем не был, и предложенная им система фиксации речи приводит к тому, что дневник перестает быть просто объектом антропологического исследования, но превращает его автора в субъект научного поиска.

Давая оценку гвоздевским дневникам, Е. С. Скобликова отмечала факторы, обеспечивающие их надежность: указание на возраст с точностью до дня; двойная-тройная «страховка», когда «языковое явление не просто фиксируется в реплике ребенка, а сопровождается дополнительными замечаниями (“сегодня впервые употребил”, “при повторениях наблюдалось...”»); заметки о сознательности употребления и степени устойчивости языковой единицы; описание речевых ситуаций, обеспечивающее элементарное понимание реплики и возможность точной лингвистической интерпретации фактов [Александр Николаевич Гвоздев 1992: 13].

Надежными записи оказываются и благодаря продуманной системе передачи звучания. Навыки транскрибирования, разумеется, были и есть не у каждого родителя, поэтому взрослые наблюдатели до сих пор прибегают к привычной орфографизированной записи (диалектологи называют ее

упрощенной). Но в этом случае даже опытные лингвисты не всегда оказываются готовы полностью отказаться от орфографических привычек, что оставляет без решения вопросы в области освоения не только фонетики, но и грамматики.

В современных детских дневниках нередко случаи выборочной передачи фонетических особенностей речи: отражение реального произношения для сильных позиций и следование орфографической норме для слабых (например, безударное окончание записывается как *-ом*, а ударное как *-ом* или *-ам* в зависимости от реального произношения). Такое упрощение мешает увидеть подлинное становление субстантивных окончаний с учетом особенностей детского восприятия фонемы и артикуляторных способностей ребенка. На назревшую необходимость отказаться от диктата орфографии в грамматических исследованиях и изучать в первую очередь «реальную» грамматику русского языка — грамматику устной речи — указывает В. Б. Касевич [Касевич 2015], и именно такой подход был осуществлен в дневниках А. Н. Гвоздева.

Четкая система фонетической записи позволила опытному диалектологу Гвоздеву проследить становление артикуляторных навыков ребенка: так, предложенное обозначение полумягких согласных при помощи точек возле соответствующей буквы показало, как осуществлялся переход от распространенного в речи русского ребенка мягкого произношения переднеязычных к твердому.

Точность в передаче звучаний сделала записи источником надежных сведений о становлении грамматической системы: обязательные в записях значки ударений, специальные обозначения сильно редуцированных гласных переднего и непереднего ряда (ъ, і) дают информацию о формировании парадигм, в том числе акцентных, в речи ребенка. Приведем некоторые примеры. Фиксируя формы родительного падежа, исследователь отмечает наличие редуцированного звука в конце **Во'н ско'лькѣ у миня' ка'мишкѣва**, что позволяет предположить, что на этом месте ребенком употребляется форма не множественного, а единственного числа, имеющая окончание, аналогичное адъективным формам (2,8,3). Строгая фиксация мягкого

и полумягкого произношения переднеязычных позволяет наблюдать влияние диалектных форм 3-го лица единственного числа и особо отметить появление общепринятой формы на *-т* твердый в 1,11,11 [Гвоздев 2005, Электронный ресурс].

Внимание к звучанию позволяет исследователю увидеть грамматическую форму глазами начинающего говорить ребенка и делает работы Гвоздева непревзойденным образцом анализа, предвосхитившим исследования в области полевой лингвистики, основным предметом которой становится устный язык, изученный в процессе живого общения с его носителями. В докладе, посвященном советским исследованиям речи ребенка и вызвавшем всплеск интереса к детской речи на Западе, Д. Слобин отмечал как главное достоинство дневника предложенный взгляд «с точки зрения ребенка, а не взрослого русского языка» [Slobin 1968: 5].

Другие особенности научного подхода к описанию материала детской речи анализирует С. Н. Цейтлин. Давая оценку дневнику, исследовательница обращает внимание на «маленькие эксперименты», предпринятые Гвоздевым для уточнения значения употребленных ребенком слов; подробные комментарии о наличии слов и форм в речевом окружении мальчика, дающие право судить о самостоятельном словоупотреблении и роли имитации в процессе освоения языка; замечания о формировании первых оппозиций как о сигнале освоения грамматических категорий. С. Н. Цейтлин отмечает: «В то время, когда Гвоздев писал свои комментарии к детским высказываниям, а затем и научные работы, еще не сложилась методология лингвистики детской речи как таковая, но он уже следовал выработанным им самостоятельно принципам научного исследования в данной области, обеспечивающим достоверность выводов, доказательств, теоретических положений» [Цейтлин 2007: 50].

В трудах Гвоздева до сих пор есть до конца не оцененные онтолингвистами наблюдения. Так, описывая речь сына, Гвоздев обращает внимание на полные аналогии между инновациями, возникающими в речи ребенка, и диалектными формами, которые могут быть вызваны как общностью направления языкового развития,

так и прямым заимствованием [Гвоздев 2007: 389]; приводит ситуации, когда внимание ребенка обращается к диалектным особенностям речи окружающих [Там же: 36]. Язык ребенка предстает перед нами не как абстрактное образование, стремящееся к некоторому общему для всех носителей языковому идеалу, а как реальный продукт, существующий внутри языковой среды, развивающийся в прямой зависимости от нее. Таким образом, записи речи Жени Гвоздева и их последующее осмысление могут лечь в основу будущей, пока еще только начинающей развиваться отрасли языкознания – возрастной социолингвистики.

Теоретические работы А. Н. Гвоздева, написанные на основании дневника, вошли в сборник «Вопросы изучения детской речи»: это впервые опубликованные в 1948–1949 гг. монографии об освоении звуковой стороны речи и формировании грамматического строя языка и статьи «Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка» (1929) и «Значение изучения детского языка для языкознания» (1928) [Гвоздев 2007]. Спустя десятилетия после смерти лингвиста было опубликовано исследование об освоении лексического богатства языка.

В «Вопросах изучения детской речи» Гвоздев продолжает оставаться ученым-энциклопедистом. Широта охвата материала (от фонетики и орфографии до синтаксиса), глубина анализа, при котором внимание сосредотачивается на каждой конкретной языковой единице, чередование подходов со смещением направления научного интереса от формы к семантике и обратно позволяют увидеть становление индивидуальной языковой системы русскоговорящего человека во всей его сложности и многообразии.

Исследователи речи русского ребенка в разных странах продолжают пользоваться данными, полученными А. Н. Гвоздевым. «Непревзойденным образцом дневникового жанра» называет труды Гвоздева С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2007: 47]. М. Д. Воейкова утверждает, что в книгах Гвоздева были высказаны интересные теоретические предположения, которые до сих пор еще остаются не проверенными [Voeikova 2012]. «Новаторской работой, содержащей богатейший материал и идеи

для его интерпретации» считает исследование Гвоздева М. Полински [Polinsky 2007: 157]. Крупнейший психолингвист, специалист в области детской речи Д. Слобин написал не одну статью, опираясь на «монументальный труд советского лингвиста и педагога» [Slobin 1968: 4].

В статье «Значение изучения детского языка для языкознания» А. Н. Гвоздев последовательно рассматривает, каким образом данные речи ребенка могут быть использованы в теоретических исследованиях по фонетике, морфологии, слово- и формообразованию, синтаксису, семасиологии, языковым контактам. Ученый подчеркивает, что «распределение известной группы однородных явлений языка в порядке постепенности их появления у детей, а также характерные отклонения детского языка от языка взрослых могут доставить немало данных, чтобы вскрыть естественную группировку разных элементов в системе языка» [Гвоздев 2007: 9]. Таким образом, скрупулезное исследование речи одного ребенка становится ценным вкладом в развитие общей лингвистической теории.

Гвоздевские исследования речи ребенка не ограничивались сведениями, полученными при помощи биографического метода. Обращаясь к вопросам теории орфографии, А. Н. Гвоздев проводит эксперименты в младшей и средней школе. Практические исследования путей освоения орфографических правил школьниками проводились без помощи коллег и учеников, при этом поражает их масштаб: в каждой серии принимали участие от 300 до 1400 человек [Александр Николаевич Гвоздев 1992: 41]. Результаты экспериментов на протяжении 1930-х гг. публиковались в журнале «Русский язык в школе», сменившем за это десятилетие несколько названий, но являющемся главной трибуной обсуждения последствий орфографической реформы и предложений по теоретическому осмыслению русской орфографической системы. Однако большая статья «Опыт экспериментального изучения усвоения орфографии» (170 страниц), обобщившая журнальные публикации, так и осталась в рукописи.

Статьи А. Н. Гвоздева стали серьезнейшим лингвистическим исследованием орфографических ошибок, в котором

прослеживалась связь между освоением правил и конкретными лексическими единицами и их частотностью, качеством звука и типом звуко сочетаний, спецификой орфографических принципов, психологическими особенностями пишущего. Положения, разрабатываемые в этих статьях, представляются чрезвычайно актуальными и для современной методики преподавания языка в школе. Так, А. Н. Гвоздев обращает внимание на неодинаковую степень трудности написаний по одному правилу, что влечет за собой необходимость тщательнейшего отбора речевого материала при иллюстрировании правил и составлении упражнений в школьных учебниках. Анализ детских написаний до и после изучения правила позволяют Гвоздеву сделать важный вывод об отсутствии однозначной связи между ошибкой и изучением правила в школе: на освоение письменной речи предлагается смотреть как на процесс самостоятельного формирования индивидуальной орфографической системы с опорой на зрительную память и способность к имплицитному освоению орфографических правил [Гвоздев 1936: 41–44]. Методика разработки до мелочей продуманных экспериментальных заданий, способов проведения эксперимента и анализа полученных данных и сегодня может служить образцом для проведения лингвистических экспериментов с детьми разного возраста.

Еще в 1920-е гг., когда работа по анализу речи ребенка только начиналась, современники отмечали чрезвычайную одаренность А. Н. Гвоздева. А. М. Пешковский составил записку в Центральную комиссию по улучшению быта ученых, в которой писал: «Творческие данные в нем весьма счастливо сочетаются со строгостью и точностью научной мысли» [цит. по: Александр Николаевич Гвоздев 1992: 6]. На комиссию по быту семья Гвоздевых возлагала большие надежды: в небольшой квартирке с двумя жилыми комнатами, расположенной в полуподвальном помещении, кабинет можно было обустроить только в спальне. Позже безуспешно старался помочь Гвоздевым К. И. Чуковский. В архиве Е. С. Скобликовой сохранилось письмо 1936 г., в котором Чуковский предлагает Гвоздеву похлопотать о переезде

семьи в Москву или в Ленинград (письма К. И. Чуковского опубликованы в [Круглякова 2012]). Судя по переписке, для А. Н. Гвоздева, однако, гораздо важнее было не получить комфортабельный кабинет, а увидеть опубликованными свои работы. 31 марта 1935 г. К. И. Чуковский пишет: «Я сегодня же начну доискиваться в ГИХЛе [Государственном издательстве художественной литературы. — Т. К.], не может ли он издать Вашу книжку о детском языке», и тут же оговаривается, что вряд ли такое заступничество станет удачным. Монографии Гвоздева об освоении звуковой стороны речи и формировании грамматики увидели свет только в 1948–1949 гг., уже после гибели их главного героя — Жени.

Несмотря на неудачные хлопоты, Чуковский хорошо понимал ценность трудов Гвоздева для педагогики и психологии. В 1928 г. было впервые опубликовано исследование Чуковского о детском развитии (книга «Маленькие дети», легшая в основу «От двух до пяти»). Книга имела шумный успех, и в 1934 г. автор готовил уже 4-е ее переиздание, к которому подходил очень ответственно. 21 февраля 1934 г. он пишет в дневнике: «Хочу подчитать по психологии, педологии, лингвистике, а то я в это книге сплошной самоучка» [Чуковский 2003: 535]. Стремясь к совершенствованию собственного знания, К. И. Чуковский обращается к А. Н. Гвоздеву с просьбой прислать оттиски его статей. Идеи Гвоздева оказали большое влияние на Чуковского: в поздних изданиях «От двух до пяти» он неоднократно ссылается на «Вопросы изучения детской речи», рассуждая об стремлении ребенка к этимологизации [Чуковский 2010: 82], намечая границы периода лингвистической одаренности ребенка [Там же: 25] или истолковывая осмысление ребенком словообразовательных моделей [Там же: 18]. В январе 1935 г. Чуковский пишет Гвоздеву о своем намерении подготовить для будущих изданий книги раздел с «разоблачением фокуса», объяснив в нем закономерности образования обаятельных детских речений, а также просит написать предисловие к его книге. «Вы единственный ученый, который постиг ее сущность», — утверждает К. И. Чуковский. Ответы А. Н. Гвоздева не сохранились,

и мы можем только предполагать, что не только Чуковскому теоретические выкладки Гвоздева показались интересными, но и Гвоздев заинтересовался огромной коллекцией фактов детской речи, представленной в «От двух до пяти» и подтвердившей его выводы, сделанные на материале речи сына.

Истоки интереса К. И. Чуковского и А. Н. Гвоздева к речи ребенка были различными: в отличие от Гвоздева Чуковский не был лингвистом и увлекся языком ребенка, наблюдая за развитием детского сознания. Разными были и методы, которыми пользовались исследователи: в отличие от А. Н. Гвоздева, скрупулезно записывавшего речь одного ребенка, К. И. Чуковский не имел возможности проанализировать детально причины появления определенных языковых форм, но зато его материалы были поистине всеохватными: в каждом новом издании «От двух до пяти» он призывал родителей присылать ему детские речения и анализировал «всехние» (т. е. всеобщие) процессы становления речи. Выводы обоих исследователей о том, что ребенок самостоятельно конструирует собственный язык, совершая на этом пути только логически объяснимые ошибки, во многом были сходными, что не могло не вызвать интереса со стороны педагогов и психологов.

После доклада А. Н. Гвоздева на Всероссийском педологическом съезде в 1928 г. сотрудник Института экспериментальной психологии Н. А. Рыбников писал: «Руководимая мною Комиссия признала огромную ценность работы Гвоздева» [Александр Николаевич Гвоздев 1992: 6]. Отзыв Н. А. Рыбникова — ученого, разработавшего проект создания Биографического института с целью систематического изучения человеческих биографий и собравшего большую коллекцию биографий и дневников, следует признать особенно ценным.

Практически сразу после публикации гвоздевских статей стало понятно, как много изучение детского языка может дать собственноручно лингвистике. Р. О. Якобсон в кратком обзоре трудов, посвященных взаимосвязи языка и мышления и различиям в степени осознанности языкового строя, в одном ряду с И. А. Бодуэном де Куртенэ, Ф. де Соссюром и Ф. Боасом называет

профессора А. Н. Гвоздева, отмечая, как, опираясь на новый для лингвиста материал, ученый дает «увлекательный ответ» на поставленные вопросы. Р. О. Якобсон видит заслугу Гвоздева и в том интересе, который возник у языковедов к детской речи благодаря его исследованиям: труд А. Н. Гвоздева «повлек за собой богатую, но все еще далекую от полноты серию показательных материалов на эту тему» [Якобсон 1996: 21]. Ученик А. Н. Гвоздева А. А. Гребнев вспоминал, как на юбилее Б. Гавранека к нему подошли А. В. Исаченко и Р. О. Якобсон, чтобы передать Гвоздеву благодарность за научные исследования. «Работа по развитию речи у ребенка — это уникальный классический труд в мировой лингвистической литературе», — сказал Р. О. Якобсон [Гребнев 2002: 17].

Данные, полученные А. Н. Гвоздевым, не только имели большое теоретическое значение, не только внесли серьезный вклад в разработку методов исследований детской речи, но и оказали и продолжают оказывать влияние на практику преподавания языков и развития речи.

В пособиях по логопедии сведения о развитии речи Жени долгое время рассматривались как классический образец нормального речевого развития. В 1976 г. Н. С. Жукова подготовила кандидатскую диссертацию на тему «Процессы системного усвоения родного (русского) языка при нарушении речи», в ходе работы над которой сравнила процессы усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии, составив таблицу «Схема нормального развития детской речи» [Жукова, Филичева, Мастюкова 2011: 46–47]. Эта таблица до сих пор используется в большинстве пособий по логопедии разных авторов и является основой диагностической работы по выявлению речевых нарушений.

Делаются попытки использовать данные о стандартных путях освоения языка и в практике преподавания русского языка как иностранного. Указывая на возможную успешность такого подхода, И. М. Румянцев пишет: «Освоение языковой системы в целом (фонетики, лексики, грамматики) проводится в нашем обучении иноязычной речи взрослых по модели развития речи в онтогенезе и потому подвержено

действию тех же закономерностей» [Румянцев 2016: 63]. В Пекинском университете под руководством Е. В. Маркасовой для студентов-нефилологов выстроена особая методика преподавания: преподаватели университета заимствуют у Жени Гвоздева порядок представления звуков и звукосочетаний, появления частей речи, грамматических форм и синтаксических конструкций, а оценка успешности процесса освоения второго языка строится на основании сопоставления с речевым развитием Жени [Ши Юнпин 2019].

Остается вопрос, почему труды А. Н. Гвоздева, который не был ни единственным, ни первым собирателем и исследователем данных детской речи в России, оказали такое большое влияние как на лингвистов-теоретиков и специалистов в области возрастной и общей психологии, так и на практиков, разрабатывающих методики развития речи на русском языке. Вероятно, востребованность работ А. Н. Гвоздева связана с точностью и скрупулезностью сбора данных, широтой лингвистических интересов, тщательностью анализа конкретных языковых единиц. Ученому удалось многократно, на различном материале проследить процесс овладения языковыми средствами, его зависимость от их объективных свойств и потому продемонстрировать те универсальные закономерности, которые приводят к освоению языка. И хотя во многом гуманитарная наука ушла далеко вперед по сравнению с началом гвоздевских записей, его труды все еще обладают огромным научным потенциалом и ждут своих продолжателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александр Николаевич Гвоздев (1892–1959). Очерк жизни и творчества. Воспоминания. Переписка / сост. Е. С. Скобликова. Самара: Изд-во СамГПИ, 1992. 134 с.
2. Богородицкий В. А. Лекции по общему языковедению. М.: URSS: Либроком, 2010. 307 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые из общих положений, к которым довели Бодуэна его наблюдения и исследования явлений языка // Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т. 1. С. 348–351.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.
6. Гвоздев А. Н. Заключительное слово в прениях по докладу «Динамика ошибок на проработанные и непроработанные орфограммы» // Вопросы орфографии в школе: материалы науч. совещания 13–17 дек. 1935 г. М., 1936. С. 41–44.
7. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. М., 2005 [Электронный ресурс]. URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=120082> (дата обращения: 05.01.2022).
8. Гребнев А. А. Оценка и использование трудов А. Н. Гвоздева за рубежом // Языковые средства в системе, тексте и дискурсе: материалы междунар. науч. конф., посвящ. памяти д-ра филол. наук, проф., чл.-кор. АПН РСФСР А. Н. Гвоздева (1892–1959) 25–27 ноября 2002 г.: в 2 ч. / Е. П. Пронина, Е. С. Скобликова (отв. ред.) и др. Самара: СамГПУ, 2002. Ч. 1. С. 15–17.
9. Грунтовский А. В. Георгий Семенович Виноградов (хроника жизни) // Виноградов Г. С. Страна детей. Избранные труды по этнографии детства / сост. А. В. Грунтовский. СПб.: Историческое наследие, 1998. С. 513–537.
10. Жукова Н. С., Филичева Т. Б., Мастокова Е. М. Логопедия: основы теории и практики. Система логопедического воздействия. М.: Эксмо, 2011. 282 с.
11. Касевич В. Б. Новая «реальная» грамматика русского языка // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015): в 15 т. / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 4. С. 71–75.
12. Круглякова Т. А. Из переписки К. И. Чуковского и А. Н. Гвоздева // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы междунар. научн. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева / отв. ред. Т. А. Круглякова. СПб.: Златоуст, 2012. С. 36–46.
13. Кузьмина Т. В. А. Н. Гвоздев о ранних этапах усвоения письма // Языковые средства в системе, тексте и дискурсе: материалы междунар. науч. конф., посвящ. памяти д-ра филол. наук, проф., чл.-кор. АПН РСФСР А. Н. Гвоздева (1892–1959), 25–27 ноября 2002 г.: в 2 ч. / Е. П. Пронина, Е. С. Скобликова (отв. ред.) и др. Самара: СамГПУ, 2002. Ч. 2. С. 183–188.
14. Лурия А. Р. Речевые реакции ребенка // Речь и интеллект ребенка / под ред. А. Р. Лурия. М.: Полиграфшкола им. А. В. Луначарского, 1927. С. 5–75.

15. *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике: в 4 т. Т. 1–2. М.: Просвещение, 1958. 287 с.

16. *Румянцева И. М.* Онтогенез речи как путь к овладению иностранным языком // Высшее образование сегодня. 2016. № 3. С. 61–63.

17. *Рыбников Н. А.* Методы изучения речевых реакций ребенка // Детская речь: сб. статей под ред. Н. А. Рыбникова. М.: Книжная фабр. Центриздата народов СССР, 1927. С. 7–22.

18. *Скобlikова Е. С.* Александр Николаевич Гвоздев и его научно-педагогическая деятельность // Языковые средства в системе, тексте и дискурсе: материалы междунар. науч. конф., посвящ. памяти д-ра филол. наук, проф., чл.-кор. АПН РСФСР А. Н. Гвоздева (1892–1959), 25–27 ноября 2002 г.: в 2 ч. / Е. П. Пронина, Е. С. Скобlikова (отв. ред.) и др. Самара: СамГПУ, 2002. Ч. 1. С. 3–10.

19. *Трефилова Т. Н.* Изучение онтогенеза речи в российской психологии (80-е гг. XIX в. – 20-е гг. XX в.) // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 101–117.

20. *Цейтлин С. Н.* Вопросы изучения детской речи в трудах А. Н. Гвоздева // Русский язык в школе. 2007. № 6. С. 47–51.

21. *Чуковский К. И.* Дневник. Т. 2.: 1920–1935 / сост., подготовка текстов, комментарии Е. Ц. Чуковской. М.: ОЛМА-Пресс, 2003. 671 с.

22. *Чуковский К. И.* От двух до пяти / комм. Е. Ц. Чуковской. М., 2010. 381 с.

23. *Ши Юнпин.* Погружение в детство, или записки ассистента // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: Материалы ежегодной междунар. конф. / отв.ред. Т. А. Круглякова. СПб., 2018. С. 535–539.

24. *Шерба Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Шерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24–39.

25. *Якобсон Р. О.* К языковедческой проблематике сознания и бессознательно-го // Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. М., 1996. С. 13–27.

26. *Baudouin de Courtenay J.* Spostrzeżenia na językiem dziecka. Wybór i opr. M. Chmura-Klekotowa. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1974.

27. *Ingram D.* First Language Acquisition. Method, Discription, and Explanation. Cambridge, 1989.

28. *Polinsky M.* Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian // Russian Linguistics. 2007. Vol. 31. № 2. P. 157–199. <https://doi.org/10.1007/s11185-007-9011-2>.

29. *Slobin D.* Early Grammatical Development in Several Languages. with Special Attention to Soviet Research. Working Paper № 11. California

Univ., Berkeley, 1968. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029272.pdf> (дата обращения: 09.01.2022).

30. *Voeikova M. D.* Classical studies on the acquisition of Russian as a first language (1900–1950): an overview // Journal of Baltic Studies. 2012. V. 43. № 2. P. 161–175. <https://doi.org/10.1080/01629778.2012.674794>.

REFERENCES

1. *Skoblikova E. S.* (comp.) Aleksandr Nikolaevich Gvozdev (1892–1959). Essay on life and work. Memories. Correspondence. Samara: SamSPI, 1992. 134 p. (In Russ.)

2. *Bogoroditsky V. A.* Lectures on general linguistics. Moscow: URSS, Librokom; 2010. 307 p. (In Russ.)

3. *Baudouin de Courtenay I. A.* Some of the general provisions to which Baudouin was brought by his observations and studies of the phenomena of language. In: Baudouin de Courtenay I. A. *Selected Works on General Linguistics*. Moscow: AN USSR, 1963. Vol. 1. P. 348–351. (In Russ.)

4. *Vygotsky L. S.* Thinking and speaking. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p. (In Russ.)

5. *Gvozdev A. N.* Questions of the study of children's speech. St. Petersburg: Childhood-Press; Moscow: Creative Center Sphere, 2007. 470 p. (In Russ.)

6. *Gvozdev A. N.* Closing remarks in the debate on the report «Dynamics of errors for worked out and unworked spelling». In: *Spelling issues at school: materials of scientific meetings, 13–17 December 1935*, Moscow. Moscow, 1936. P. 41–44. (In Russ.)

7. *Gvozdev A. N.* From first words to first form: A diary of scientific observations. Moscow, 2005. Available at: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=120082> (accessed: 05.01.2022). (In Russ.)

8. *Grebnev A. A.* Evaluation and use of A. N. Gvozdev works abroad. In: Pronina E. P., Skoblikova E. S. et al. (ed.) *Language means in the system, text and discourse: materials of the international scientific conference dedicated to the memory of Doctor of Philology, Professor, Corresponding Member of the APS of the RSFSR A. N. Gvozdev (1892–1959), 25–27 November 2002, Samara, Russia: in 2 vol. of vol. 1*. Samara: SamSPU, 2002. P. 15–17. (In Russ.)

9. *Gruntovsky A. V.* Georgy Semenovich Vinogradov (chronicle of life). In: Vinogradov G. S., Gruntovsky A. V. (comp.) *Country of children. Selected works on the ethnography of childhood*. St. Petersburg: Historical heritage, 1998. P. 513–537. (In Russ.)

10. *Zhukova N. S., Filicheva T. B., Mastukova E. M.* Speech therapy: fundamentals of theory and practice. Speech therapy system. Moscow: Eksmo, 2011. 282 p. (In Russ.)

11. Kasevich V. B. A new grammar of Russian: spoken paradigms vs. written paradigms. In: Verbitskaya L. A., Rogova K. A., Popova T. I. et al. (ed.) *Materials of the XIII MAPRYAL Congress, 13–20 September 2015, Granada, Spain: in 15 vol., vol. 4*. St. Petersburg: MAPRYAL, 2015. P. 71–75. (In Russ.)
12. Kruglyakova T. A. From the correspondence of K. I. Chukovskogo and A. N. Gvozdeva. In: Kruglyakova T. A. (ed.) *Problems of Ontolinguistics – 2012: Materials of the international scientific conference dedicated to the 130th anniversary of the birth of K. I. Chukovsky and the 120th anniversary of the birth of A. N. Gvozdev. 24–26 April 2012, St. Petersburg, Russia*. St. Petersburg: Zlatoust, 2012. P. 36–46. (In Russ.)
13. Kuzmina T. V. A. N. Gvozdev on the early stages of mastering writing. In: Pronina E. P., Skoblikova E. S. et al. (ed.) *Language means in the system, text and discourse: Materials of the international scientific conference dedicated in memory of D. Sc. (Phil.), professor APN RSFSR A. N. Gvozdeva (1892–1959), 25–27 November 2002, Samara, Russia: in 2 vol., vol. 2*. Samara: SamSPU, 2002. P. 183–188. (In Russ.)
14. Luriya A. R. Child's speech. In: Luriya A. R. (ed.) *Child's speech and intellect*. Moscow: Poligrafshkola im. A. V. Lunacharskogo, 1927. P. 5–75. (In Russ.)
15. Potebnya A. A. From notes on Russian grammar: in 4 vol. of vol. 1–2. Moscow: Education, 1958. 287 p. (In Russ.)
16. Rumyantseva I. M. Ontogenesis of speech as a way to mastering a foreign language. *Vyssh-see obrazovanie segodnya = Higher education today*. 2016;3:61–63. (In Russ.)
17. Rybnikov N. A. Methods of studying the child's speech reactions. In: Rybnikova N. A. (ed.) *Children's speech: collection of articles*. Moscow: Knizhnaya fabrika Tsentrizdata narodov SSSR, 1927. P. 7–22. (In Russ.)
18. Skoblikova E. S. Aleksandr Nikolaevich Gvozdev and his scientific and pedagogical activity. In: Pronina E. P., Skoblikova E. S. et al. (ed.) *Language means in the system, text and discourse: Materials of the international scientific conference dedicated in memory of D. Sc. (Phil.), professor APN RSFSR A. N. Gvozdeva (1892–1959), 25–27 November 2002, Samara, Russia: in 2 vol., vol. 2*. Samara: SamSPU, 2002. P. 3–10. (In Russ.)
19. Trefilova T. N. Study of the ontogenesis of speech in Russian psychology (80s of the XIX century – 20s of the XX century). *Voprosy Psichologii = Questions of psychology*. 1997;5:101–117. (In Russ.)
20. Tseitlin S. N. Questions of studying children's speech in the works of A. N. Gvozdeva. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2007;6:47–51. (In Russ.)
21. Chukovsky K. I. Diary. Vol. 2: 1920–1935. Moscow: OLMA-Press, 2003. 671 p. (In Russ.)
22. Chukovsky K. I. From two to five. Moscow, 2010. 381 p. (In Russ.)
23. Shi Yunpin. Immersion in childhood, or the assistant's notes. In: Kruglyakova T. A., Ushakova T. A., Elivanova M. A., Krasnoshchekova S. V. (ed.) *Modern ontolinguistics: problems, methods, discoveries: Materials of the annual the international scientific conference, 24–26 June 2019, St. Petersburg*. Ivanovo: LISTOS, 2019. P. 535–539. (In Russ.)
24. Shcherba L. V. On the threefold aspect of linguistic phenomena and on the experiment in linguistics // Shcherba L. V. Language system and speech activity. Leningrad, 1974. P. 24–39. (In Russ.)
25. Jakobson R. O. To the linguistic problems of consciousness and the unconscious. In: Jakobson R. O. *Language and the unconscious*. Moscow, 1996. P. 13–27. (In Russ.)
26. Baudouin de Courtenay J. Spostrzeżenia na językiem dziecka. Wybór i opr. M. Chmura-Klekotowa. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1974. (In Pol.)
27. Ingram D. First Language Acquisition. Method, Discription, and Explanation. Cambridge, 1989. (In Engl.)
28. Polinsky M. Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian // Russian Linguistics. 2007;31(2):157–199. (In Engl.) <https://doi.org/10.1007/s11185-007-9011-2>.
29. Slobin D. Early Grammatical Development in Several Languages. with Special Attention to Soviet Research. Working Paper № 11. California Univ., Berkeley, 1968. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED029272.pdf> (accessed: 09.01.2022). (In Engl.)
30. Voeikova M. D. Classical studies on the acquisition of Russian as a first language (1900–1950): an overview // Journal of Baltic Studies. 2012;43(2): 161–175. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/01629778.2012.674794>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Татьяна Александровна Круглякова, кандидат филологических наук, доцент

Tatiana A. Kruglyakova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 24.11.2021; принята к публикации 21.12.2021.

The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 24.11.2021; accepted for publication 21.12.2021.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-57-68>

Лингвопоэтика повести Д. В. Григоровича «Пахарь» в контексте языковых традиций русской литературы XIX–XX веков (к 200-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия,
kafrus@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9650-3408>

Аннотация. Лингвопоэтическое исследование повести Д. В. Григоровича «Пахарь» имеет целью выявить специфические черты творческой писательской манеры автора и проследить связи текста с языковыми и стилистическими традициями русской литературы различных эпох. Предметом рассмотрения становятся все составляющие лингвопоэтической ткани художественного произведения: языковые единицы, композиционные элементы, стилистические приемы, сюжетообразующие идеи, образы и мотивы. С помощью методов наблюдения, сквозной выборки, обобщения и классификации языкового материала, установления содержательной, структурной и стилистической идентичности различных текстов определяются и описываются приемы создания лирического контекста повести, место в ней прецедентных образов, роль синтаксических параллелизмов и сравнений, функции просторечных и диалектных вкраплений, истоки и значение динамичности стилистических регистров. Подходы современной лингвистической поэтики с привлечением отдельных методик лингвокультурологии, психолингвистики и лингвофольклористики позволили проанализировать особенности воплощения в повести примет, обычаев и поверий крестьянства, представления отдельных психологических феноменов, сенсорного поля, воссоздания культурно-языковой картины мира русского народа. В ходе исследования определено влияние художественного наследия Григоровича на литературно-стилистический контекст последующего времени (писателей рубежа XIX–XX вв., Серебряного века русской литературы, писателей «деревенщиков» советского периода).

Ключевые слова: художественный текст, лингвистическая поэтика, авторский стиль, традиции, преемственность, лексика, синтаксис, сравнение, антитеза, параллелизм, культурно-языковая картина мира, анализ

Для цитирования: Романов Д. А. Лингвопоэтика повести Д. В. Григоровича «Пахарь» в контексте языковых традиций русской литературы XIX–XX веков (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 57–68. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-2-57-68>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The linguopoetics of D. V. Grigorovich's short novel "The Peasant" in the context of the linguistic tradition of the 19th–20th century Russian literature (to the 200th anniversary of the birth)

Dmitry A. Romanov

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia, kafrus@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9650-3408>

Abstract. This linguopoetic study of D. V. Grigorovich's short novel "The Peasant" aims to identify features specific to the author's creative writing style and trace the connections between the text and the linguistic and stylistic traditions of Russian literature in different epochs. The research subject is all constituents of the linguopoetic fabric of the work of art under consideration. These are linguistic units, compositional elements, stylistic devices, plot-building ideas, images, and motifs. The methods include observation, cross sampling, generalisation, linguistic material classification, and establishing the content, structural, stylistic identity of different texts. These methods helped to identify and describe the techniques of creating the lyrical context in the short novel, the place of precedent images in it, the role of syntactical parallelisms and comparisons, the functions of low colloquial and dialectal inclusions, the origins and significance of the stylistic register dynamism. The approaches of modern linguistic poetics combined with certain methods of cultural linguistics (linguoculturology), psycholinguistics, and linguistic folkloristics (linguofolkloristics) enabled the author to analyse the specific features of objectifying the Russian peasantry's customs, superstitious, and popular beliefs in the text of the short novel. Additionally, the research paper presents some psychological phenomena, the sensory field, and the recreation of the Russian people's cultural and linguistic picture of the world. In the course of the study, the influence of Grigorovich's artistic heritage on the literary and stylistic context of the subsequent time (i. e. the writers creating on the cusp of the 19th and 20th centuries, the writers of the Silver Age of Russian literature as well as the "Village" Prose writers of the Soviet period) was determined.

Keywords: literary text, linguistic poetics, author's individual style, traditions, continuity, vocabulary, syntax, simile, antithesis, parallelism, cultural and linguistic picture of the world, analyticism

For citation: Romanov D. A. The linguopoetics of D. V. Grigorovich's short novel "The Peasant" in the context of the linguistic tradition of the 19th–20th century Russian literature (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):57–68. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-57-68>.

Введение. Дмитрий Васильевич Григорович принадлежит к числу известных писателей XIX в. Однако парадокс состоит в том, что гораздо более известно его имя, неразрывно связанное с журналом «Современник» в самый продуктивный период издательской деятельности (конец 1840-х – 1850-е гг.), чем художественные произведения. Даже сведения в истории литературы читатели назовут лишь «Гуттаперчевого мальчика» и «Антон-Горемыку». В современных библиотеках можно встретить только небольшие по объему сборники произведений писателя. А между тем издание собрания сочинений Григоровича 1896 г. включало 12 томов! Его многочисленные повести и рассказы, романы «Проселочные дороги», «Рыбаки», «Переселенцы», объемные путевые очерки «Корабль "Ретвизан"». (Год в Европе и на европейских морях), искусствоведческие статьи и обзоры пользовались у современников заслуженной популярностью. Григорович, с детства прекрасно знавший французский язык (воспитавшие его мать и бабушка были француженками), но выросший в приокском Каширском уезде Тульской губернии, где пересекаются среднерусские и южнорусские говоры, был замечательным стилистом. В своих произведениях он словно бы соединил лексическое богатство русского языка с французским

изысканством и отточенностью фразы. Творческий почерк Григоровича оказал влияние на многих его современников. Он вступил на литературное поприще в середине 1840-х гг., а последнее свое произведение – «Литературные воспоминания» – завершил уже в 1890-е гг. За эти 50 лет поклонниками художественного дара Григоровича были крупнейшие критики и писатели России: от Белинского и Герцена до Чехова и Короленко.

Григорович никогда не гнался за злободневными темами. Он писал лишь о том, что волновало его лично, не примыкая к общественным группировкам и партиям. Художник слова был чужд революционному демократизму, популярному в России второй половины XIX в., а затем, в советское время, поднятому на щит как единственное правоверное течение в общественной жизни и искусстве. Писатель обладал незаурядным талантом остроумия и при своем деятельном характере не раз в спорах задевал нелюбимых им разночинцев. А. Я. Панаева, не переносившая Григоровича как идеологического оппонента, с нескрываемым раздражением вспоминала: «Литератор Григорович уверял, что он даже в бане сейчас узнает семинариста, когда тот моется; запах деревянного масла и копти чувствуете от присутствия семинариста, лампы начинают

тускло гореть, весь кислород они втягивают в себя, и дышать делается тяжело» [Панаева 1986: 263]. Несмотря на дурную репутацию в демократическом лагере, Григорович объективно был тематически и стилистически предшественником почти всех писателей-разночинцев. Если перефразировать Достоевского, можно сказать, что все они вышли из «Деревни» и «Антон-Горемыки» Григоровича.

Сказанное дает понять, почему столь талантливый автор оказался «на обочине» филологических оценок и книгоиздания в советский период XX в. Пришло время непредвзято, без идеологических шор посмотреть на вклад Григоровича в развитие отечественной литературы и русского языка.

Анализ. Повесть «Пахарь», написанная в первой половине 1850-х гг. и опубликованная в № 3 «Современника» за 1856 г., принадлежит к лучшим произведениям Григоровича. Это объясняется тем, что она, во-первых, создана в период расцвета его таланта и наивысшей творческой активности, а во-вторых, посвящена любимой его теме — теме жизни русской деревни и раскрытию качеств национального народного характера (в формулировке В. В. Виноградова — «аналитическому изображению внутреннего мира национально-типического характера» [Виноградов 1959: 477]).

Не принятая Н. А. Добролюбовым, «с жаром доказывавшим ее несостоятельность из-за поэтизации патриархальности» [Утехин 1983: 17], повесть «Пахарь» в дальнейшем вызывала разноречивые оценки. Ср.: «Удивительно слаженная повесть, начавшаяся со встречи с могучим Савелием, сыном старого пахаря, сменившим старика отца, вся написана единым духом, как вдохновенный гимн земледельцу и трудовой крестьянской жизни» [Троицкий 1983: 16]; «Не сумев понять глубинной сущности социальных перемен, происходящих в России перед реформой, Григорович испытывал идейный и творческий кризис. Это особенно наглядно проявилось в его повести “Пахарь”, где он, намереваясь прославить мощь и красоту народного духа, больше всего любит терпением и выносливостью крестьянина» [Мешеряков 1985: 227].

Лингвистическая поэтика, стилистика, лингвокультуроология и другие активно

развивающиеся в наши дни отрасли филологии помогают увидеть в повести «Пахарь» многие достоинства — особенно в ракурсе создания и развития стилистических традиций русской художественной прозы.

Уже начало повести производит на читателя яркое впечатление:

Торжественный гул нескольких сотен колоколов усиливался постепенно и разливался мягкими волнами над Москвой. При ярком блеске весеннего солнца, начинавшего клониться к западу, Москва казалась волшебным, золотым городом. В эти часы весенних ясных вечеров Москва ни с чем сравниться не может!¹

С высоты современного литературного опыта становится очевидным, что эти строки, написанные в середине позапрошлого века, тематически и стилистически предвосхищают развитие московской темы в русской прозе и поэзии не только второй половины XIX, но и всего XX в. Разумеется, до Григоровича о Москве писали Пушкин, Лермонтов, Баратынский, Гоголь, но именно у него она становится предметом многогранного художественного осмысления человеком новой, неромантической эпохи. Это рождает иные идеи, иные языковые формулы, иной пафос. Аналогичное словесное и патетико-эмоциональное наполнение строки о Москве будут иметь в произведениях И. С. Шмелева, Б. К. Зайцева, А. М. Ремизова и других писателей Серебряного века; в этой же стилистической традиции берут начало и замечательные строки стихотворения Д. Самойлова «Выезд»: *А Москва высока и светла. <...> Куполов угасает огонь, // Зажигаются свечи созвездий*, созданные уже во второй половине XX в.

Первые главы повести «Пахарь» посвящены развернутому противопоставлению города и деревни. Эта художественная линия будет глубоко разработана в русской литературе XX в. Но многие смысловые оттенки и языковые приемы воплощения данного противопоставления, выражаемые антитезами: *суетный—спокойный, искусственный—естественный, цивилизованный—природный, раздражающий—умиротворяющий*, — встречаются уже у Григоровича.

¹ Здесь и далее текст повести цит. по: Григорович Д. В. Повести и очерки. М.: Советская Россия, 1983. 206 с.

Так, в начале главы Х дается общее философское осмысление противопоставления:

...сельская жизнь улучшает человеческую природу... она ставит в необходимость жить больше самим с собою, представляет мало развлечений и тем самым сосредоточивает мысли и делает их яснее... Влияние ее в этом случае совершенно противоположно влиянию города.

Вторая же половина этой небольшой главы имеет более конкретное содержание и строгое логическое построение, основанное на стержневой антитезе наречий *здесь—там*: *здесь* — в деревне, *там* — в городе.

Там все заставляет нас много о себе думать... все подтверждает уверенность в наше могущество, силу и способности. *Здесь* впечатления совсем другого рода: *здесь* уже давит нас один этот простор... *здесь* — превращаешься почти в ничто, в едва видимую точку. ...*Здесь* все растет, создается, разрушается и движется, не обращая на вас ни малейшего внимания;

...*там* отдаешь себе ясный отчет в своем гордом удивлении и... переносишь частицу этого удивления к себе самому; *здесь* — удивляешься молча. Ум, пораженный бесконечным совершенством природы... смиренно сознает свое детское бессилие.

В последующих частях повести Григорович не раз возвращается к этому противопоставлению, используя различные языковые средства его выражения: глаголы и вводные слова с соответствующей семантикой, отрицательные конструкции и др. Вот один из примеров (средства выражения противопоставления выделены курсивом):

Но веселость, царствующая иногда в природе, тем именно и *разнится* от веселости города, что она *не отуманивает* головы, *не развлекает* мыслей. *Напротив*, ясность, вас окружающая, как бы передается вашей душе и вашим мыслям.

Крестьянский мир на протяжении всей повести противопоставляется автором городскому миру, к которому он причисляет и себя. Различного рода антитезы активно используются в повести. Так, в приведенном ниже отрывке противопоставляются слова *расчет* как характеристика отношения городских жителей к земле и *поззия* как ощущение связи с родной землей у крестьян:

Тому, кого занимали только *расчеты* по поводу сельского хозяйства и сельской жизни, тому никогда не понять *поззии*, которая заключена в родстве пахаря с землей и природой.

Одним из самых частотных художественных приемов, используемых Григоровичем, в тексте повести является сравнение. Среди сравнений встречаются как оригинальные авторские, так и устойчивые узуальные:

Местами проселок был влажен; но нигде не было следа грязи: колеса катились *как по бархату*, оставляя по чернозему следы, *как бы покрытые лаком*;

В жизни пахаря, которая протекала так же спокойно и тихо, *как песок стеклянных часов*, было, однако ж, одно сильное потрясение;

Анисимыча слушали, *как оракула*;

...сердце его в эту минуту сделалось вдруг тяжелым, *как пуд*, и словно окаменело;

Кузнечики, *как искры*, сыпались под ногами...;

Иногда меня обдавало теплом, *как из жерла раскаленной печки*...

В языковом оформлении повести выделяются развернутые сравнения. Именно они определяют особый авторский стиль и становятся одной из частей этого стиля — неторопливого, размеренного, с многочисленными лирическими, бытовыми и философскими отступлениями. Сам механизм уподобления довольно часто объясняется Григоровичем и успешно иллюстрирует эту неторопливость и поступательность, медленное, но неуклонное движение вперед мысли художника-созерцателя. Например:

Приморские жители уверяют, что звук, который слышится в больших раковинах, происходит оттого, *будто бы в пустоте всегда остается шум моря*: «море нашумело», говорят они. Надо полагать, человеческое ухо, *как эти раковины*, если не навсегда, то надолго способно сохранять шум города;

Светлые струи ручья многие годы оживляли долину. Тихо журчали они, отражая и небо, и зелень, и мирные окрестные виды; но время открыло сважину в русле; ручей заметно мельчает; тускней и тускней делается его поверхность, и наконец он вовсе пропадает, оставив темное, земляное дно, в котором не блеснет уже никогда луч солнца!

Так и жизнь, невидимым путем своим, покидала старого пахаря.

Проза Григоровича (это замечание касается не только исследуемого текста) характеризуется особенным лирическим началом. Один из приемов его создания — введение в повествование лирического *я* автора. Григорович явно наследует у Гоголя прием разговора с читателем. В некоторых фрагментах повести «Пахарь» это вполне реальный диалог, в котором автор подает реплики и от себя, и от имени потенциального читателя. Например:

Надо вам сказать, я с детства чувствую особое влечение к нашим русским проселкам. <...> Если вам страшно наскучит город, советую чаще сворачивать с больших дорог: большие дороги ведь почти те же города!.. То ли дело проселки! Вы скажете: поэзия! Что ж такое, если и так? И, наконец, если хотите знать, поэзия целой страны на этих проселках! Поэзия в этом случае получает высокое значение.

Разумеется, внимательный читатель увидит в этих строках, в частых для первых глав повести восклицаниях продолжение гоголевской традиции. И сами образы дороги, брички, движения — это, конечно, гоголевские образы. Но Григорович наполнил их особым духом созерцательности, умиротворенности. В конце главы III образ дороги переплетается у писателя с образом народной песни:

На этих проселках и жизнь проще, и душа спокойнее в своем задумчивом усыплении. <...> Тут услышите вы впервые народную речь и настоящую русскую песню, и, головой вам ручаясь, сладко забьется ваше сердце, если вы только любите эту песню, этот народ и эту землю!..

В этом сплетении образов — продолжение гоголевской традиции и переход к стилю чеховской «Степи», что, несомненно, проявляется в глубокомысленном представлении пейзажа и — в параллель с ним — характера русского человека, выраженного в песне. Так происходит развитие художественных мотивов Григоровича.

Как и Гоголь, Григорович временами оживляет диалог с читателем введением обращений, призывов, предостережений, «обнажений авторской технологии» и т. п.:

Не верьте, пожалуйста, нашим столичным умникам, которых мы же сами, не находя им другого названия, а может быть, просто из снисхождения, прозвали людьми с строгим, философским складом ума...;

Не вините меня в мизантропии или вообще в расположении к мрачному одиночеству;

Нет, как бы сильно ни чувствовали мы приходу, она никогда не может говорить нам столько, сколько скажет пахарю;

Нравственный смысл нашего рассказа исключает понятие о личности: здесь дело идет собственно о «человеке».

Писатель в равной степени умело владеет приемами «обращения с читателем запросто» [Виноградов 1971: 123] и ведения серьезного, вдумчивого разговора.

Григорович — мастер различного рода «перебоев» повествования: лирических и публицистических отступлений, представления житейских и философских наблюдений, этнографических вставок и т. д. Подобные элементы вводятся в художественную ткань повести посредством специальных приемов актуализации на них внимания читателя:

В числе убеждений, вынесенных мною из жизни и внушенных мне опытом, находится, между прочим, следующее...;

Я знал отца Савелия еще в детстве. Но не одни воспоминания прошлого привязывали меня к нему и заставляли сожалеть о нем...;

С мыслью о смерти старого пахаря вся простая жизнь его... ясно представилась моему воображению...;

Но почти в ту же секунду мне пришла следующая мысль...;

Вот, — думал я, глядя на черепки и солому...

Как мастер крестьянского бытописания, Григорович использует просторечные и диалектные вкрапления в повествование. У него они носят локальный и, можно сказать, «деликатный» характер, в отличие от произведений писателей-народников второй половины XIX в. (Н. В. Успенского, В. А. Слепцова, Н. Г. Помяловского и др.), у которых употребление подобных слов станет чрезмерным. Диалектизмы и просторечие в повести «Пахарь» характеризуются преимущественно общероссийским (а не узкотерриториальным) распространением и встречаются не только в репликах героев, но и в авторском дискурсе. Вот несколько подобных примеров:

...бабы в *штофных коротайках*...; С диким криком и *верезгом* поднялась стая чибезов, испуганных шумом; Поясница *добре* *оченно* одолела; ...что *напередки* загадывать...; Старик *шибко* к ним привязался; Какое ни есть *рукомесло*... живешь при нем как словно не в удовольствии; ...еще будет и *сиверка*...; ...*нонешний* год покажет; Из избы приносились вопль, крик и *голошенье*.

В повести Григоровича прослеживаются истоки отдельных психологических феноменов, которые затем будут широко представлены в русской литературе. Один из них — описание внутреннего состояния человека, возвращающегося домой после долгого отсутствия:

С каждым поворотом колеса я приподымался и нетерпеливо вытягивал шею: глаза с жадностью перебегали от ряда знакомых ветел к крышке дома, которая начинала выглядывать из-за угла старого сада. Я уже мысленно ступал по тропинке, протоптанной через двор... Существуют ли еще качели, привешенные к шесту между старыми деревьями?... Что случилось с моим садиком? <....> Я превращался в ребенка; я волновался и радовался, как будто меня ждала там и простирала ко мне руки вся минувшая моя юность; как будто ждало меня там бог весть какое счастье!..

Аналогичные психологические очерки встретятся впоследствии у Тургенева, Толстого и других русских прозаиков второй половины XIX в. Описание возвращения Николая Ростова домой после участия в заграничном походе русской армии в романе «Война и мир» не только эмоционально-чувственно и поступательно-психологически, но и лексически повторяет приведенный фрагмент повести Григоровича. И даже ощущение себя ребенком, возвращения детства почти буквально воспроизведены Толстым. Следует отметить, что Л. Н. Толстой высоко ценил художественное мастерство Григоровича и в личном письме от 27 октября 1893 г., поздравляя его с 50-летием литературной деятельности, высказал слова признательности «за благотворное влияние его сочинений» [Толстой 1965, 18: 119].

Более 40 лет Толстого связывали с Григоровичем теплые, как он говорил, «ничем не омраченные» отношения. Все это время Толстой видел в Григоровиче, вступившем на литературное поприще десятилетиями раньше, старшего товарища, наставника. Он заимствовал у Григоровича

уважительное и трепетное отношение к изображению народа. Многие стилистические приемы, используемые Толстым при создании образов мудрых, сосредоточенно-рассудительных, исполненных внутреннего достоинства крестьян (в «Войне и мире», «Анне Карениной», «Власти тьмы», рассказах, вошедших в «Русские книги для чтения», и других произведениях), соотносятся со стилистическими находками Григоровича второй половины 1850-х гг. Недаром еще в 1856 г., сразу после выхода в свет «Пахаря», Толстой написал Григоровичу о «чрезвычайно выгодном впечатлении», которое произвела на него эта повесть [Толстой 1965, 17: 94].

Как и Толстой, Григорович был мастером проникновения во внутренний мир человека (подчеркнем — любого сословия, не только благородного), мастером изображения психологических параллелей между душевным состоянием разных людей, состоянием человека и природы, человека и животного. Он интуитивно понимал законы языкового воплощения психологизма в тексте, открытые современной лингвистикой. Так, «...при описании эмоциональных и рациональных состояний сознания количество и качество непосредственным образом взаимодействуют друг с другом: количество и качество познаются в сравнении, которое в свою очередь связано с градацией. Эмоциональные состояния сознания связаны не только с их “количественными” внешними проявлениями, но и с внутренними качествами личности: характером, склонностями, настроением, душой, духовным и эстетическим миром» [Рябцева 2020: 162]. Именно поэтому Григорович очень внимателен к синтаксическому строю текста, идеально воплощающему обозначенные психологические переходы и градации.

Специальные синтаксические приемы в анализируемой повести не носят нарочитого акцентирующего характера, а, естественно растворяясь в общем синтаксисе повествования, обогащают его дополнительными смысловыми оттенками. Например, синтаксический период, составленный вопросительными предложениями, создает в соответствующей части повести настроение примирительного и успокаивающего единообразия, которое дополняет

авторские рассуждения о том, что «сами неприятности сельской жизни не раздражают духа»:

И в самом деле, на кого здесь пенять? На дождик ли, который не вовремя упал на вашу ниву? на запоздалую ли весну и холодные утренники, которые задерживают рост травы и озимей? На червь ли, подточивший корень вашего хлеба, или на град, скомкавший широкое поле ржи, так приветливо золотившееся на июньском солнце и обещавшее такую богатую жатву?... Никто в этом не виновен.

Вообще, циклы риторических вопросов нередко служат организующим началом композиционных частей повести, содержащих авторские философские отступления:

Кого не удивит и вместе с тем не тронет слепая вера в Провидение...? Кого не тронут эти простодушно детские мысли и вместе с тем этот простой, здравый смысл...? Кто не умилился душою при виде этого всегдашнего, ежедневного труда...? (гл. XII);

Человек, который не может ни дать отчета в своих впечатлениях, ни выразить их словами, конечно, кажется беднее одаренным того, кто обладает такими способностями; но следует ли заключать, что он ничего не чувствует? Почему знать, о чем думает пахарь, когда, выходя в поле на заре ясного весеннего утра, оглядывает он свои нивы? Неужели улыбка на лице его и радость на сердце служат только выражением грубого чувства и уверенности в будущем барыше и выгодах? (гл. XXIV);

Но что до этого? Стоит ли думать об этих бранных, вещественных, грубых напоминаниях? Не оставил ли пахарь другого, более прочного воспоминания? (гл. XXXII).

Синтаксические параллелизмы, представленные тождественными конструкциями соседних частей сложных бессоюзных предложений или однородными рядами придаточных частей сложноподчиненных предложений, являются показательной чертой лингвопоэтики повести и служат языковым средством выражения неторопливого взгляда, вдумчивого авторского мировосприятия. При этом подобные синтаксические параллелизмы совсем не лишены патетики, чувства восхищения предметом размышлений. Приведем примеры:

Правда, вам не предложат здесь баранков, вы часто исходите целую деревню и не найдете самовара; не увидите вы здесь ни пестрых

столбов, ни ветел, ни станций; не вытягиваются проселки по шнуру; не трудился над ними инженер — все это совершенная правда...;

Эти три–четыре нивы... Сколько забот и попечений они ему стоили, сколько тревог и радостей принесли они ему, сколько пота пролил он на них в эти шестьдесят лет своей трудовой жизни!;

Целью нашей было сказать, что с точки зрения высоконравственного смысла тот только «человек», кто в сфере, предназначенной ему судьбою, недаром жил на свете, кто честно и свято исполнял свои обязанности, кто сохранил чистоту души, про которого можно сказать без лести и пристрастия, что он сделал все, что мог и что должен был сделать.

В тексте повести можно обнаружить то явление, которое Р. О. Якобсон называл «художественной грамматикой». Создавая, по определению самого Григоровича, «действительную картину» посева, он использует существительные отвлеченного грамматического класса в большой концентрации, в результате чего, несмотря на почти полное отсутствие глаголов, действие становится главным смысловым наполнением этого текстового фрагмента. Писатель точно подмечает особенность грамматического перевода глагольного действия в девербативы — отглагольные существительные со значением процесса, что обуславливает интенсификацию движения:

Несмотря, однако ж, на *крик* и *свист* пахарей, несмотря на звонкие голоса птиц и шумные их *драки*, несмотря на *движение* людей и лошадей, которые сновали взад и вперед по десятинам, несмотря на *щебетание* мелких птичек, *жуужжание* насекомых, *фыркание* лошадей, *ржание* жеребенка и *пение* жаворонка, этого дарового музыканта пахаря, — несмотря на все это *оживление* и странное разнообразие голосов и звуков, все представлялось одним гармоническим целым.

Григорович — один из первых авторов, заложивших традицию современного пейзажного описания, включающего всю гамму сенсорных ощущений человека: переплетение звука, света, запаха. В художественном тексте XX в. «сенсорные образы сопровождают и поддерживают движение сюжетной, повествовательной линии» [Харченко 2012: 128]. Лексическое разнообразие бунинских «Антоновских яблок» в создании многочисленных впечатлений от родного

среднерусского пейзажа опирается на опыты Григоровича. Вот фрагмент описания ночного сада:

Струи воздуха, пробегавшие перед закатом, не трогали теперь ни одной ветки. Запах вечерней росистой мглы, смешанный с запахом почек, молодых отпрысков и запахом прошлогоднего листа, проникал, казалось, каждый атом воздуха и медленно курился над садом —

обратим внимание на оригинальное представление ольфакторного комплекса (*запах вечерней росистой мглы, почек, молодых отпрысков и прошлогоднего листа*) и на типичное для последующего художественного дискурса представление о запахе, в котором «активно задействована не только стихия воздуха, но и стихия воды» [Харченко 2012: 44] (*запах курился, проникал; струи воздуха*).

Не менее интересно лексическое представление слуховых впечатлений от ночного сада:

Изредка чиликнет внезапно пробудившаяся птичка, прожужжит запоздавший жук, стучаясь рогатой головкой о сучья, или послышится треск молодой ветки, которая распахнулась от избытка свежего сока, и снова воцаряется молчание —

укажем не только на разнообразие глаголов, представляющих звук как таковой, но и на участвующие в акустической картине существительные, обозначающие источники звука.

В мастерском воспроизведении богатства и разнообразия человеческих впечатлений от природы Григорович — несомненный предтеча импрессионистской сенсорной наблюдательности русских писателей начала XX в. По мнению В. К. Харченко, «писатели интуитивно ставят сенсорные впечатления на первое место — и выигрывают в узнаваемости и силе художественного описания...» [Харченко 2012: 44].

Прозу Григоровича литературные критики называют «живописной». Действительно, отдельные фрагменты его текстов по языковой пластичности представления образов сродни картинам. Разумеется, самыми частотными среди таких картин являются пейзажи и жанровые сцены. Однако в «Пахаре» есть еще одна заметная литературно-живописная параллель — с иконописью.

Образ главного героя, создаваемый с помощью языковых единиц высокого стилистического регистра, приобретает на отдельных страницах черты православного святого. Именование персонажа *старцем*, определение его жизни как *благочестивой*, употребление в рассказе о его последних часах церковнославянизмов: *бренные напоминания, крестное знамение, превращаться в прах, простирать руки, лучезарные крыла ангела* — все это переводит повествование почти в агиографический литературный план, а словесное изображение кончины пахаря напоминает описание иконы «Успение»:

Он лежал под образами, на лавке, устланной соломой. Голова его покоилась на снопе овса. Длинные серебристые волосы старика не раскидывались в беспорядке, как у человека, который судорожно, отчаянно борется со смертью: они спускались мягкими волнистыми прядями вдоль худощавых щек, покрытых мелкими складками и тем смуглым, черствым отливом, который накладывает жизнь, проведенная на воздухе во всякое время года: в холод, зной, дождь и ветер. <...> Ни одна морщинка не показывала душевной, внутренней тоски. Он как будто засыпал в поле после трудового утра и, отходя постепенно ко сну, сладко прислушивался к пению жаворонков, которые заливались в вышине небесной...

В повести «Пахарь» присутствуют распространенные в литературной традиции сюжетобразующие элементы, которые имеют оригинальное языковое воплощение. Рассказ о крестьянской жизни невозможен без использования пословиц, поговорок, прибауток, т. е. тех языковых деталей, которые составляют неотъемлемую черту труда и быта русского народа. У Григоровича к приведенному набору сюжетно-языковых деталей добавляются также приметы. Писатель в главе XXIII создает своеобразный гимн приметам, показывая, как они наполняют жизнь героя и управляют каждым его действием. *Не голос ли божий слышится нам в этих знамениях? не потому ли и жизнь старого пахаря протекла так беззаботно и мирно, что так покорно слушался он этого таинственного голоса?* — размышляет писатель. Приметы же, которые приводит в своей речи старый Анисимыч, столь же совершенны по языковому воплощению и образны, как

пословицы и поговорки. Так, на вопрос: *Не пора ли сеять овес?* — старик отвечает:

Нет, погоди... ходил я нонче в поле, глядел: лист что-то мал на дубках, не совсем еще развернулся, — ждать надо холоду, стало быть; может статься, еще будет и сиверка: овес этого не любит! Сей его, как лист дубовый развернется в заячье ухо: тогда и сей, потому, значит, земля тогда готова, за свой род принялась.

Лингвофольклористика XX в. создала целое направление — лингвистику приметы². Отдельные фрагменты повести Григоровича расширяют уже накопленные ею материалы. Употребление в примете наречий времени и места, использование указательных местоимений и наречий, вводных слов и частиц со значением уверенности/неуверенности, определенности/неопределенности, выделяемые как важнейший показатель языкового оформления приметы, могут быть проиллюстрированы следующим рассуждением Ивана Анисимыча о поведении птиц осенью:

...на гусей гляжу. Да *все что-то* на одну ногу становятся: *надо быть, скоро* снежок выпадет!.. Вон также и журавли: *вишь*, как низко летят. *По всему сдается, рано нонче* зима станет (курсив наш. — Д. Р.).

К числу лингвофольклорных характеристик языка повести принадлежит и воспроизведение в ней обычаев и поверий русского народа. Такие «детали предметной выразительности» художественного произведения, по мнению А. Т. Хроленко [2010: 74], свидетельствуют о хорошем знании автором национальных черт русского народа и придают тексту реалистическую убедительность. Например, комментарий писателя в отношении «охранительной стратегии» крестьянской речи свидетельствует о тонкой наблюдательности Григоровича:

В простонародье существует поверье, что лучшее средство избавиться от несчастья заключается в том, что надо говорить о нем как о предмете верном, несомненном.

Писатель воспроизводит также обычаи, сопровождающие русский похоронный обряд:

Мне тогда не был еще знаком обычай нашего народа спешить наполнить избу умирающего и выразить скорбными возгласами то уважение, которое имели к нему при жизни;

Я не знаю, что лежит в основе обычая оставлять эти предметы на дороге, по которой в последний раз проносили покойника; в обычае этом есть, однако ж, что-то трогательное.

Воспроизводя реалии крестьянской жизни, Григорович выделяет специфические этнокультурные черты русского народного мира. Одна из этих черт — жизнь в постоянном понимании того, что все находится во власти божественного провидения. Современная лингвокультурология связывает с этой чертой многие паремии, рифмованные присловья, ответные фразеореплики, диалектизмы духовного и нравственно-этического характера. Языковые особенности речи героев повести Григоровича отражают национальное миропонимание. Старый пахарь говорит:

И дождик, и ветры, и солнце, — все это в руке Божией. Он знает, что делает, у него все сосчитано, все дни и весь год уравнен, не пропадет зря ни единой капельки во весь год, не колыхнет ветер стебля, коли не ко времени.

Можно с уверенностью утверждать, что лингвопоэтика повести Григоровича «Пахарь» художественно воспроизводит тот феномен, который современная лингвокультурология называет «культурно-языковой картиной мира» и определяет как «отраженные в языке культурно обусловленные процессы категоризации и концептуализации мира, оказывающие влияние на носителей языка в процессах познания и интерпретации мира и служащие формированию мировоззрения, основанного на общности этнической культуры» [Ковшова 2019: 23].

Очерковое бытописание (с воспроизведением мельчайших деталей крестьянского бытового уклада) чередуется в повести

² См.: Садова Т. С. Народная примета как текст и проблемы лингвистики фольклорного текста: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2004. 373 с.; Кулькова М. А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2011. 410 с.

Григоровича с философским и этическим осмыслением народной жизни. Следствием этого является динамичность стилевых регистров текста: в нейтральный повествовательный нарратив нередко вторгаются элементы высокой книжной патетики. Например, в главе XXIV автор рассуждает о связи русского крестьянства с природой (курсив наш. — Д. Р.):

Пахарь сродняется с природой от колыбели... И природа, как бы сознавая детское бессилие пахаря и *тронутая* его зависимостью, постепенно *бросает к ногам своим таинственные свои покровы*; она открывает ему грудь свою и знакомит его с собой. *Величаво-молчаливая* с нами, *гордыми мира сего*, она говорит пахарю и распускающимся листом, и восходом солнца, говорит ему мерцанием звезд, течением ветра, полетом птиц и тысячею-тысячею других голосов, которые для нас, *гордых мира сего*, останутся навсегда языком непонятым.

Не исключено, что в таком стилевом оформлении отдельных композиционных частей повести Григорович опирался на популярную в XIX в. в России европейскую традицию, в частности — на так называемые идиллии И.-П. Гебеля. Известно, что последние были для Л. Н. Толстого стилевым образцом при создании отдельных текстов на тему сельской жизни в «Русских книгах для чтения». Конечно, и для Григоровича, и для Толстого Гебель мог быть лишь стилевым образцом. Идеи и содержание при этом оставались у них глубоко национальными и современными. Пользуясь терминологией искусствознания, можно предположить, что писатели предлагали «актуальные реплики» на произведения Гебеля.

Продолжая художественный вектор физиологического очерка, Григорович, подобно многим авторам своего времени, старается анализировать окружающую действительность, выявляя ее этнические, религиозные и моральные закономерности. Таким образом, Григорович стоит у истоков традиции аналитической крестьянской прозы, которая будет затем широко представлена в сочинениях двух крупнейших писателей-очеркистов 1860–1870-х гг. — Г. И. Успенского и М. Е. Салтыкова-Щедрина. Правда, последний резко противопоставлял свои творческие принципы принципам Григоровича. В статье «Напрасные опасения» (1868), посвященной творчеству писателя-разночинца

Н. В. Успенского, Салтыков-Щедрин называл изображение крестьянства Григоровичем «идиллически-пейзанским хныканьем», далеким от жизненной реальности. Однако надо понимать, что щедринские приемы обличительного социального анализа возникли во многом благодаря отталкиванию от «украшательской», как казалось Салтыкову-Щедрину, прозы Григоровича.

На рубеже XIX–XX вв. все встало на свои места. Поздние рассказы Л. Н. Толстого («Песни на деревне», «Три дня в деревне»), «В овраге» А. П. Чехова, «Деревня» И. А. Бунина отражали не только социальный анализ Салтыкова-Щедрина, но и философские подходы Григоровича. Языковые характеристики крестьянского мира России, предложенные писателем (*беспрерывный, неуслынный труд; простая первобытная жизнь; родство с природой; вера в премудрость Божию; кротость нрава; чистота помыслов; благочестие; терпимость; малое пристрастие к денежному барышу*), стали атрибутами не только названных выше, но и многих других произведений о русской деревне. Чехов считал Григоровича своим учителем, особенно выделяя поэтическую силу его природных картин (письмо Григоровичу от 12 января 1888 г.). Достаточно вспомнить уже упоминавшуюся нами повесть Чехова «Степь», чтобы увидеть несомненную стилистическую преемственность по отношению к прозе Григоровича. Аналитически-философская линия произведений о русской деревне (линия Григоровича), включающая пристальное внимание к национальным крестьянским традициям, нравственным и православным основам народной жизни, была продолжена в произведениях писателей-«деревенщиков» XX в.: В. Г. Распутина, В. И. Белова, Ф. А. Абрамова, В. Н. Крупина. В языковом плане эта связь особенно ощущается на страницах, посвященных размышлениям самих крестьян о смысле и сущности жизни, в авторских отступлениях от сюжетного повествовательного нарратива, в пейзажных зарисовках, изображающих параллелизм человеческого и природного миров.

Вместе с аналитизмом в повести «Пахарь» представлены вполне конкретные жизненные картины русской деревни, каждая из которых содержит эпический стержень. Этим проза зрелого Григоровича отличается

от физиологического очерка (в том числе от его же «Петербургских шарманщиков» из сборника «Физиология Петербурга» 1844 г.). В ней содержится не просто ряд наблюдений, а выстроена целостная художественная композиция с прочерченными и только намеченными, но легко угадываемыми в силу своей типичности повествовательными сюжетами. Такой потенциальной, но не развитой является в повести «Пахарь» фабульная линия рекрутского набора, жертвой которого становится младший сын старого крестьянина (гл. XXVI).

Выводы. Повесть «Пахарь» дает четкое представление о степени языкового мастерства ее автора и многочисленных лингвопоэтических связях текста с предыдущей и последующей литературной традицией. Разумеется, в этом исследовании рассмотрены далеко не все из них. Обозначенные в качестве стилеобразующих лингвопоэтические черты повести Григоровича: динамичность стиливых регистров, живописная пластичность, патетические синтаксические параллелизмы, воссоздание культурно-языковой картины мира русского крестьянства, лингвофольклорные элементы, обширное сенсорное поле, представление отдельных психологических феноменов человека, «художественная грамматика», философский анализ и др. — могут быть исследованы более полно и глубоко.

Однако собранного и систематизированного материала вполне достаточно, чтобы сделать вывод о масштабе художественного дарования писателя и его подлинном месте в истории русского литературного стиля. Проведенный анализ показывает уникальность творческой манеры Григоровича и подтверждает мнение академика В. В. Виноградова, что «при общности словесно-художественной школы» с другими писателями второй половины XIX в. у Григоровича «были свои индивидуальные стилистические склонности и отличия» [Виноградов 1959: 345].

Исследование позволяет утверждать, что влияние художественного наследия Григоровича на писателей конца XIX — начала XX в., а через них и на литературно-стилистический контекст последующего времени значительно больше, чем это традиционно принято считать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 654 с.
3. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. М.: URSS, печ., 2019. 395 с.
4. Мещеряков В. П. Д. В. Григорович — писатель и искусствовед. Л.: Наука, 1985. 172 с.
5. Панаева А. Я. Воспоминания. М.: Правда, 1986. 508 с.
6. Рыбцева Н. К. «Эмоциональный интеллект»: количественное и качественное соотношение эмоционального и рационального в состояниях сознания. Лингвистический аспект // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония — 2020: Материалы международной конференции. М.: ИЯ РАН, 2020. С. 147–167.
7. Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 20 т. Т. 17: Письма 1845–1886 гг. М.: Художественная литература, 1965. 623 с.
8. Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 20 т. Т. 18: Письма 1887–1910 гг. М.: Художественная литература, 1965. 615 с.
9. Троицкий В. Ю. Добрый талант // Григорович Д. В. Повести и очерки. М.: Советская Россия, 1983. С. 3–20.
10. Утехин Н. П. Д. В. Григорович // Григорович Д. В. Избранное. М.: Современник, 1983. С. 5–21.
11. Харченко В. К. Лингвосенсорика: фундаментальные и прикладные аспекты. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2012. 214 с.
12. Хроленко А. Т. Введение в лингвофольклористику. М.: Наука; Флинта, 2010. 190 с.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. On the theory of artistic speech. Moscow: The higher school, 1971. 240 p. (In Russ.)
2. Vinogradov V. V. About the language of fiction. Moscow: Goslitizdat, 1959. 654 p. (In Russ.)
3. Kovshova M. L. Linguocultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: the anthroponymic code of culture. Moscow: URSS, 2019. 395 p. (In Russ.)
4. Meshcheryakov V. P. D. V. Grigorovich — writer and art critic. Leningrad: Science, 1985. 172 p. (In Russ.)
5. Panaeva A. Ya. Memories. Moscow: Truth, 1986. 508 p. (In Russ.)
6. Ryabtseva N. K. "Emotional intelligence": quantitative and qualitative correlation of emotional and rational in states of consciousness. Linguistic aspect. *Emotsionalnaya sfera cheloveka v yazyke*

i kommunikatsii: sinkhroniya i diakhroniya — 2020: Materialy mezhdunarodnoi konferentsii = Emotional sphere of a person in language and communication: synchrony and diachrony — 2020: Proceedings of an international conference, 27 October 2020, Moscow, Russia. Moscow: IYa RAN, 2020. P. 147–167. (In Russ.)

7. Tolstoi L. N. Collected works: in 20 vol. Vol. 17: Letters 1845–1886. Moscow: Fiction, 1965. 623 p. (In Russ.)

8. Tolstoi L. N. Collected works: in 20 vol. Vol. 18: Letters 1887–1910. Moscow: Fiction, 1965. 615 p. (In Russ.)

9. Troitsky V. Yu. Good talent. Grigorovich D. V. *Povesti i ocherki = Stories and sketches*. Moscow: Soviet Russia, 1983. P. 3–20. (In Russ.)

10. Utekhin N. P. D. V. Grigorovich. Grigorovich D. V. *Izbrannoe = Favorites*. Moscow: Contemporary, 1983. P. 5–21. (In Russ.)

11. Kharchenko V. K. Linguosensorics: fundamental and applied aspects. Moscow: URSS, LIBROKOM, 2012. 214 p. (In Russ.)

12. Khrolenko A. T. Introduction to linguofolkloristics. Moscow: Science; Flinta; 2010. 190 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор

Dmitry A. Romanov, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 15.11.2021; одобрена после рецензирования 14.12.2021; принята к публикации 25.12.2021.

The article was submitted 15.11.2021; approved after reviewing 14.12.2021; accepted for publication 25.12.2021.

Уважаемые коллеги!

22 ноября 2022 года исполняется 100 лет со дня рождения Н. М. Шанского. Мы хотим посвятить этому событию цикл вебинаров, онлайн-конференцию и тематический номер.

В статьях юбилейного номера могут рассматриваться 1) вопросы лексикологии и фразеологии современного русского языка, 2) проблемы современного и исторического словообразования, 3) принципы анализа художественного текста и вопросы стилистики художественной речи, 4) вопросы углубленного изучения русского языка в школе, 5) содержание и структура современных школьных учебников русского языка, 6) содержание филологического образования. Статьи принимаются до 1 июня.

Будем благодарны вам за предложения и материалы!

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-69-76>

Метафорические поля в романе В. Каверина «Два капитана» (к 120-летию со дня рождения)

Елена Юрьевна Геймбух

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, gejmbuh@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2129-9876>

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию тексто- и смыслообразующих (миро-моделирующих, концептуальных) метафорических полей в романе В. Каверина «Два капитана». Метафорическое поле рассматривается как иерархически организованная структура, ядро которой составляет концептуальная метафора «жизнь/мир – творчество», центр – метафоры, разворачивающие ядерную метафору, прежде всего «книга жизни / жизнь – книга» и «мир – театр» (*прочитал жизнь, страница жизни, главное действующее лицо* и т. д.), периферию – языковые единицы, которые одновременно употребляются в прямом и переносном значении (*история*). Миромоделирующая метафора формирует в романе систему «образных параллелей», благодаря чему форма тропа может варьироваться, несмотря на сохранение устойчивой смысловой значимости. «Образные параллели» охватывают не только тропы, но и слова в прямом значении, и вследствие настойчивых повторов и ассоциативных связей с метафорическими контекстами такие слова поддерживают и расширяют сферу влияния развернутой метафоры. Благодаря расширению сферы действия метафоры за счет интертекстуальных включений (*Мир – театр, люди – актеры* и др.), а также в результате переконцептуализации метафор *театр, игра*, которые меняют отрицательную коннотативную окраску («лицедейство») на положительную («творчество»), жизнь вообще воспринимается в романе как творчество, гармонизирующее действительность. Метафоры (*книга жизни – театр* и (*книга жизни – сказка* получают в контексте романа дополнительные содержательные коннотации « воплощение мечты, страстных желаний». И хотя предмет и образ метафор, входящих в метафорическое поле, различаются, в признак сравнения каждой из них входит сема «творчество».

Ключевые слова: В. Каверин, «Два капитана», метафорическое поле, семантика и структура метафоры, коннотация, книга жизни, творчество

Для цитирования: Геймбух Е. Ю. Метафорические поля в романе В. Каверина «Два капитана» (к 120-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 69–76. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-69-76>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Metaphorical fields in V. Kaverin's novel "The two captains" (to the 120th anniversary of the birth)

Elena Yu. Gejmbukh

Moscow City University, Moscow, Russia, gejmbuh@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2129-9876>

Abstract. The paper focuses on the identification and description of text-building and meaning-forming (world-modelling, conceptual) metaphorical fields in V. Kaverin's novel "The Two Captains". The metaphorical field is viewed as a hierarchical structure. The core zone is comprised of the conceptual metaphor "life/world – creativity"; the centre zone includes metaphors extending the core metaphor, in the first place, the metaphors "book of life/life – book" and "world – theatre" (*read life, a page of life, the main character* and others). The linguistic units which are used simultaneously in their literal and figurative meanings (*history*) constitute the periphery zone. The world-modelling metaphor forms a system of "figurative parallels" in the novel. Due to this, the form of a trope can vary though its stable semantic significance remains unchanged. "Figurative" parallels include cover not only tropes, but also words in their literal meaning. Owing to continuous repetitions and associative connections with metaphorical contexts, such words support and expand the sphere of influence of extended metaphors. Life as such is perceived in the novel as creative work harmonizing reality due to the expansion of the metaphor scope with the help of intertextual inclusions (*The world is a theatre, people are actors* and others) and as a result of the reconceptualization of the metaphors *theatre, game*. They change their negative connotation ("acting") to positive ("creativity"). The metaphors (book of life –) *theatre* and (book of life –) *fairytale* receive the additional meaningful connotations "realisation of a dream, fulfilment of passionate desires".

Although the subject and image of the metaphors included in the metaphorical field differ, the same 'creativity' enters the comparison feature of each of them.

Keywords: V. Kaverin, "The two captains", metaphorical field, semantics and structure of metaphor, connotation, book of life, creativity

For citation: Geimbukh E. Yu. Metaphorical fields in V. Kaverin's novel "The two captains" (to the 120th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):69–76. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-69-76>.

Введение. Роман В. Каверина «Два капитана» и творчество писателя в целом на рубеже XX–XXI вв. вновь привлекают внимание исследователей. И хотя в некоторых работах просматривается желание «оправдать» писателя (бывшего популярным в советское время и получившего Сталинскую премию) за его «плакатных» героев и соц-реализм, все же в статьях, монографиях, диссертациях последнего времени больше внимания уделяется тому, «как сделаны» произведения Каверина.

Так, роман «Два капитана» включается в различные интертекстуальные сферы. Обзор этих сфер дан в статье Э. Я. Фесенко «Филология — интерпретационное знание»: «средневековый рыцарский и сентиментальный роман XVIII века (история отношений Сани и Кати), а также готический роман» «обнаруживают в каверинском произведении» О. Новикова и Вл. Новиков, которые «анализировали сюжет романа «Два капитана», взяв за основу методику анализа сказок, предложенную В. Я. Проппом». Аналогию с сюжетом шекспировского «Гамлета» проводит в статье «Гамлет Энского уезда» В. Смирнский, хотя это сопоставление заставляет задуматься, «насколько осознанно В. Каверин использовал сюжет трагедии». «Традиции не русской классической манеры, а западноевропейской, в манере Диккенса, Стивенсона» видел в романе «Два капитана» А. Фадеев, ставя это в упрек автору [Фесенко 2007].

Благодаря изучению межжанровых взаимодействий роман вписывается в историю мировой литературы и, в частности, раскрываются связи «Двух капитанов» не только с «романом воспитания, Bildungs-романом, но и Künstler-романом, — романом о созревании художника, автора, писателя, человека Книги» [Жолковский 2019].

Однако герой «Двух капитанов» — творец как своей книги, так и всей своей жизни. В этом — один из метафорических аспектов семантики заглавия: «Александр Григорьев — не

только капитан по воинскому званию, не только капитан воздушного корабля, но и капитан своей собственной судьбы» [Литовская 2003]. Кроме того, «Два капитана» — «метафора, сближающая отдаленные друг от друга эпохи и события, требующая от читателя умение видеть сравнение, сопоставление двух судеб, в итоге которого прочитывается заветный смысл романа» [Новикова, Новиков 1986: 45]. Э. Я. Фесенко называет любимых героев Каверина героями-творцами и утверждает: «Что касается каверинских произведений, то в них реализуется общая идея бытия-в-творчестве»; по мнению исследователя, «этико-философские и этические представления Каверина о человеке связаны с типом человека-творца» [Фесенко 2006].

Именно творческая составляющая бытия героев является основным предметом нашего внимания. Цель данной статьи — выявить в романе и описать тексто- и смыслообразующие (миромоделирующие) метафорические поля, указывающие на Александра Григорьева как на творца своей судьбы и как на создателя книги о двух капитанах.

Анализ. Термин «метафорическое поле» используется в современной науке для описания развернутой метафоры: ядром поля является миромоделирующая/концептуальная метафора; «в линейной структуре текста ядерная метафора представлена частными метафорическими выражениями. <...> Метафорические выражения относятся к центру метафорического поля. Периферию метафорического поля в тексте составляют такие языковые единицы, которые одновременно могут интерпретироваться как принадлежащие и буквальному, и метафорическому плану»¹. На наш взгляд, к метафорическому полю примыкают находящиеся за

¹ Билоус Л. С. Текстоброуающая роль метафоры: на материале американской научно-фантастической литературы: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2001. С. 168–169.

его пределами неметафорические употребления слов, называющих, по терминологии Н. Д. Арутюновой [Арутюнова 1990], как основной субъект/определяемое, так и вспомогательный субъект (в данной работе соответственно — предмет и образ метафоры). Благодаря настойчивым повторам и ассоциативным связям с метафорическими контекстами такие слова поддерживают и расширяют сферу влияния развернутой метафоры.

В «Двух капитанах» миромоделирующими становятся метафоры, которые реализуют значение ‘жизнь — творчество’. Эти метафоры разворачиваются в тексте, повторяясь и превращаясь в лейтмотивы; они организуют многоуровневое текстовое пространство романа: «Одним из способов организации многослойного текста становится для Каверина... развертывание метафорических понятий или изменение их смысла» [Шиндина 2015].

Прежде всего к лейтмотивным тропам относится метафора «жизнь/мир — творчество», в которой происходит объединение двух начал — жизни и творчества. Это та концептуальная метафора, которая организует все текстовое пространство, вбирая в себя разные образы (*повесть, рассказ, история, театр, сцена, пьеса, игра, сказка* и др.). Элементами данной концептуальной метафоры являются конкретные метафоры «жизнь — книга / книга жизни» и «мир — театр», благодаря чему в романе формируется система «образных параллелей»: «Часть тропов повторяется, повторение сопровождается варьированием формы тропа при устойчивости определенной смысловой связи. Одновременно расширяется круг образов сравнения, конкретизирующих исходное устойчивое сопоставление» [Кожевникова 2009: 637]. И хотя метафорические архетипы «жизнь — книга» и «мир — театр» на разных этапах развития истории литературы и культуры формируют/реализуют разные значения, в «Двух капитанах» их связывает сема ‘творчество’.

Роман Каверина построен по законам автобиографического повествования, причем в «Двух капитанах» сразу два героя-рассказчика: Саня Григорьев и Катя Татаринова. В произведении такого типа не может не быть рефлексии пишущего над материалами книги — фактами жизни и их языковым

оформлением. И именно через размышления героя-повествователя вводится в роман причина создания книги. Так, Саня Григорьев не только прочитал «книгу жизни» капитана, но и написал (*рассказал*) ее, как бы выполняя завет капитана Татаринова: *Узнаю ли я когда-нибудь, что случилось с этим человеком, как будто поручившим мне рассказать историю его жизни, его смерти?*². В этом контексте *историю* можно воспринять одновременно и в прямом, и в переносном смысле: жизненные перипетии и повествование о них.

Если мотивация обращения Сани к созданию книги о капитане Татаринове раскрыта ближе к середине романа, то концептуальная метафора «книга жизни / жизнь — книга» — почти в самом конце, в пятой главе десятой части:

«Ты прочел жизнь капитана Татаринова, — так говорил я себе, — но последняя ее страница осталась закрытой»;

«Еще ничего не кончилось, — так я отвечал. — Кто знает, быть может, придет время, когда мне удастся открыть и прочесть эту страницу». Время пришло. Я прочел ее — и она оказалась бессмертной.

Хотя метафора «книга жизни» представлена в редуцированном виде (*прочел жизнь*), она одновременно демонстрирует тенденцию к развертыванию: *прочел жизнь* коррелирует со *страницу жизни*. Невербализованный компонент метафоры «книга жизни» не только легко восстанавливается из контекста, но и как бы подводит «творческие» итоги: Саня Григорьев прочел и рассказал историю капитана Татаринова, задумал и реализовал книгу своей жизни. Обобщающая метафора возникает не на пустом месте, с самого начала романа судьба героя-повествователя описывается в «творческих» терминах.

Отметим, что формированию и развертыванию текстового поля концептуальной метафоры романа способствуют и неметафорические контексты, в которых в прямом значении используются слова, определяющие образы метафор, например:

² Здесь и далее текст романа цит. по: Каверин В. Два капитана. М.: Астрель, 2011. 619 с.

Но все это вдруг представилось мне как бы какой-то *пьесой*, в которой *главное действующее лицо* появляется в *последнем акте*, а до сих пор о нем лишь говорят.

Слова как будто, представилось, как бы подчеркивают прямое употребление слов *история*, *пьеса*, *действующее лицо*, *последний акт*.

Истории жизни двух капитанов-творцов тесно переплетаются, и потому биографический роман оказывается автобиографическим:

Да, он был *главным действующим лицом* в этой *истории*, и если в ней так много места заняла моя юность, так это лишь потому, что самые интересные мысли приходят в голову, когда тебе восемнадцать лет.

В этом фрагменте нет сравнительных конструкций, капитан Татаринов воспринимается как герой романа Сани Григорьева, и слово *история* уже значит не 'действительность в ее развитии', а 'рассказ, повествование'³.

Интересно, что и свою жизнь герой-повествователь воспринимает как книгу:

Удивительно, как Петина история была похожа на мою! Я слушал его с грустным чувством, как будто вспоминал *старую книгу*, прочитанную еще в детстве и пережитую с горечью и волнением.

Однако Саня не только читает эту книгу, он и пишет ее вполне осознанно:

Но это был прекрасный год, потому что это был год мечтаний, который как бы пунктирной линией наметил мою будущую жизнь, год, когда я почувствовал, что в *силах сделать ее такой*, какой я хочу ее видеть.

По отношению к своей «книге жизни» Саня использует номинации *книга*, *повесть*, *рассказ*, *театр*, *сцена*, *пьеса*, *игра*, *сказка*. Если *книга*, *повесть*, *рассказ* не имеют в романе дополнительных содержательных или эмоционально-оценочных коннотаций, то слова тематического ряда *театр* (*сцена*, *пьеса*, *игра*) и *сказка* имеют.

В романе происходит переконцептуализация коннотативной окраски слова *театр* в переносном употреблении: в романе это

слово не содержит сем 'ложь', 'фальшь'. Оно указывает, скорее, на предчувствие того, что мечта на глазах у говорящего воплотится в жизнь: *...этот старый сквер... преобразается и становится, как театр. Сейчас мы встретимся. Вот и она!* Происходящее на «сцене» не воспринимается героями отстраненно: границы исчезают и или «зритель» становится действующим лицом, как в примере выше, или человеческие типы из пьесы «перемещаются» в действительность (*Как будто в театре вдруг зажгли свет и я увидел рядом с собой людей, которых только что видел на сцене*). Театр (свет рампы, взгляд со стороны) иногда помогает героям понять собственную жизнь:

И вот так же, как в моей воображаемой *пьесе*, все вдруг расставилось по своим местам, и совсем простые мысли пришли мне в голову о моем будущем и о моем деле.

Однако в романе есть эпизод, в котором акцентируется внимание именно на «сделанности» театрального действия:

Вы знаете, что мы сидели в Гришиной уборной в Московском драматическом театре. Но в эту минуту мне показалось, что все это происходит не в уборной, а на *сцене*, потому что едва Иван Павлыч произнес эти слова, как в комнату, нагнувшись, чтобы не удариться о низкий переплет двери, вошел фон Вышинирский.

Функция незначительного иронического снижения — в разграничении пьесы, где все всегда происходит «как надо», и действительности, которая не всегда подчиняется своим режиссерам-«жизнестроителям». Или, вернее, «пьесы жизни» двух капитанов пересекаются с той игрой, которую ведет Николай Антоныч, и его «режиссура», пусть на время, оказывается сильнее.

В романе есть и контекст, в котором слово, относящееся к театру, имеет распространенное значение 'лицедейство', 'лицемерие', 'ложь', 'фальшь': *Он стал похож на старого актера*. Но такие примеры единичны.

Отметим, что полисемант *игра*, реализуя разные смыслы, является точкой пересечения двух метафор: с одной стороны, игра — обязательное условие театрального действия (признаком сравнения метафоры «жизнь — игра» становится «творческое начало», целенаправленное созидание образа), а с другой — игра может быть

³ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. С. 222.

карточной, и тогда признаком сравнения будут «авантюризм», а также две разнонаправленные характеристики: «случайность» (в раздаче карт) и «расчет» (в умении использовать случайные карты).

Именно как карточную игру воспринимает жизнь антагонист Сани Ромашка:

Допустим, — хладнокровно отвечал он. — Но что значит подлость? Я смотрю на жизнь, как на *игру*. Вот сейчас, например. Разве сама судьба не сдала нам на руки *карты*?

Стремление использовать карты, которые сдает судьба, и «разыгрывать» чужие жизни, обеспечивая себе желаемое, роднит Ромашова с Николаем Антонычем, который обрек двоюродного брата капитана Татаринова на гибель, сделав его жену сначала вдовой, а затем и собственной женой. Деструктивное начало объединяет героев-разрушителей в противовес героям-творцам (не только двум капитанам, но и Кате, и доктору Ивану Ивановичу, и Петьке, и Сани, и судье Сковородникову, и тете Даше, и многим другим персонажам, близким по духу героям-повествователям Сани и Кате).

В «книгу жизни» главных героев органично вплетаются фрагменты из произведений писателей, путешественников, исследователей Севера. Так, в *тетрадке с цитатами из любимых книг* Кати, которые она перечитывает будучи уже взрослым человеком, есть высказывание Шекспира: *Мир — театр, люди — актеры*. На первом месте у Кати, как и у Сани, — творческое начало жизни, а не лицедейство, как принято считать в обществе. На наш взгляд, благодаря цитированию Шекспира метафора «книга жизни» расширяет сферу своего действия: она вбирает не только героев-творцов романа, но и мир в целом. Кроме того, несколько изменяется и углубляется семантическая перспектива метафорического поля, возникает вопрос: кто режиссер этого театра, если люди — актеры?

Отметим, что Ю. С. Степанов в книге «Константы: словарь русской культуры» дает систему значений метафоры «мир — театр», из которых в романе реализованы два. Первое — «с внешней стороны мир — не то, что внутри и по сути» [Степанов 2004: 950], «весь мир лицедействует» [Там же: 965]; но такое понимание, как мы показали,

встречается в романе чрезвычайно редко, а именно при характеристике героев-разрушителей. Второе значение представлено у Степанова цитатой: «Театр уподобляется чудодейственной мастерской, в которой испытываются всевозможные проекты жизни и отыскивается самый замечательный... Игра на то и игра, чтобы в ней можно было все переиграть по-новому, она потому и сродни борьбе, что не знает плена обстоятельств» [Там же: 965–966]. И хотя герои В. Каверина сразу пытаются строить жизнь «набело», творческая составляющая («чудодейственность») и отношение к игре как к борьбе несомненны. Ср.: *Бороться, бороться, пока не покинет надежда, — Что может быть в жизни прекрасней подобной игры?* — эти строки цитирует Саниа.

Дополнительные коннотации (жизнь, какой она должна быть) сближают в романе *театр* со *сказкой*. Сказка присутствует и как жанровый источник в сознании Каверина, и как объект осмысления его героев.

Обращение к сказкам традиционно в истории русской литературы, и эта традиция прочитывается у В. Каверина прежде всего в близости к идеалам народной сказки. Борьба добра и зла, справедливости и беззакония, «борьба между кривдой и правдой» становится писательским кредо⁴. Кроме того, любимые герои Каверина, как и сказочные персонажи, лишены «теневого» стороны (хотя говорить о примитивности характеров вряд ли возможно). В понимании любимых героев Каверина мы солидарны с Э. Я. Фесенко, которая считает, что «...каверинские “творцы” всегда душевно здоровы и целеустремленны», что «“творцы” В. Каверина всегда находятся в состоянии внутренней гармонии, их душевные и интеллектуальные силы направлены на поиски истины» [Фесенко 2006].

Сказка в романе — это и просто чудо, и идеальное измерение житнетворчества, воплощение мечты. С момента приобщения Сани к чтению сказки входят в роман именно в таких значениях: *Сезам — это*

⁴ Ровенко Н. В. Сказочный цикл Вениамина Каверина «Ночной Сторож, или Семь занимательных историй, рассказанных в городе Немухине в тысяча девятьсот неизвестном году»: проблематика и поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Петрозаводск: ПетрГУ, 2007. 19 с.

было чудо, заколдованное слово (о сказках из «Тысячи и одной ночи»); *Это настоящий «суп из колбасной палочки», как в сказке; И вдруг, как в сказке, все преобразилось!* В таком значении (сказка как воплощенное чудо) использует слово и Катя в «диалоге» с собой:

Завтра в путь — и все будет так, как ты приказала. Все будет прекрасно, потому что сказки, в которые мы верим, еще живут на земле.

Сравнительные обороты проводят границу между сказкой и реальностью, на сказку совершенно не похожей (речь идет о том, как в голодные годы детдомовцы добывают себе пропитание), а метафора, напротив, делает сказку гранью реальности.

Однако в жизни Сани и Кати не все складывалось так, как хотелось: экспедицию на Север, которая была полностью подготовлена, из-за происков Николая Антоныча неожиданно отменяют. Разочарование Сани раскрывается в рефлексии над «сказками»: *Всё это детские сказки, о которых давно пора забыть*. Об этом пишет в своей части книги Катя: *И я дала ему слово, что мы вместе забудем об этих «детских сказках», хотя была уверена в том, что он не забудет о них никогда*. Кавычки и указательное местоимение (*это детские сказки, этих «детских сказках»*) разрушают инерцию восприятия и актуализируют рефлексии как над образом метафоры (*сказки*), так и над предметом сравнения, определяемым (*всё это* — мечты).

«Сказка» как необходимое чудо вновь возникает в сознании героя, когда он уже нашел капитана Татарина и ищет Катю, с которой их развела война:

Кто же, если не она, говорил мне, что все будет прекрасно, если сказки, в которые мы верим, еще живут на земле?

Точное повторение метафорического выражения не только актуализирует предмет и образ метафорического сравнения (мечта — сказка), но и указывает на условия их воплощения в реальности: семантика глагола *верить* в данной метафоре дополняется и расширяется за счет ассоциативных связей с предшествующим контекстом — в нем появляется значение 'не забывать', 'помнить'.

Рефлексия над «сказкой» находит завершение на последних страницах романа в речи судьы — старика Сковородникова:

Мечты исполняются, и часто оказывается реальностью то, что в воображении представлялось наивной сказкой.

Здесь вербализовано тождество мечты и сказки, и несмотря на то что контекст не метафорический, он «работает» на поддержание общей картины мира: *сказки живут* (метафора) — *мечты исполняются* (прямое употребление). И хотя Сковородников использует конструкции, в которых не названы производители действия (*мечты исполняются, оказывается реальностью* и др.), все «чудеса» в романе рукотворные: *детские сказки, наивные сказки* воплотились в жизнь только благодаря активной жизненной позиции героя.

Таким образом, метафоры «жизнь — книга» и «мир — театр/сказка» организуют наиболее значимую подтекстовую информацию, поддерживающую явленную и в сюжете линию «жизнестроительства».

Выводы. Анализ семантики и структуры метафорического поля концептуальной метафоры «жизнь/мир — творчество» в романе Каверина «Два капитана» позволяет сделать следующие выводы.

Развертывание концептуальной, миромоделирующей метафоры происходит как за счет образных параллелей (системы метафор, образом которых являются слова с семей 'творчество': *книга, театр, сказка* и др.), так и вследствие частотности употребления неметафорических единиц, которые способствуют «укоренению» метафоры в тексте.

Благодаря расширению сферы действия метафоры за счет интертекстуальных включений (*Мир — театр, люди — актеры; Борются, бороться, пока не покинет надежда, — Что может быть в жизни прекрасней подобной игры?*) жизнь вообще воспринимается как творчество, гармонизирующее действительность, и происходит переконцептуализация метафор *театр, игра*, которые меняют отрицательную коннотативную окраску («лицедейство») на положительную («творчество»). Метафоры (книга жизни —) *театр* и (книга жизни —) *сказка* получают в контексте романа дополнительные содержательные коннотации «воплощение мечты, страстных желаний».

Концептуальная/миромоделирующая метафора «жизнь/мир — творчество» представляет ядро метафорического поля; его центр составляют метафоры «жизнь — книга / книга

жизни» и «мир — театр». Метафоры «жизнь — книга» и «мир — театр» реализуются в романе посредством широкого круга метафорических образов (*прочел жизнь, страницы жизни, закрытая страница, открыть и прочесть эту страницу, палимпсест*, (капитан Татаринов) *главное действующее лицо... этой истории* (в значении «рассказ, повествование»), *сказки... живут на земле, Мир — театр, люди — актеры* и др.). Периферию поля создают языковые единицы, которые одновременно могут быть интерпретированы как принадлежащие реальному и метафорическому планам, например *история* как «жизненные перипетии» и «повествование о них».

Интересно, что частотное в романе слово *книга* в метафорических контекстах не употребляется, однако его использование создает необходимую ауру, общий культурный фон, на котором и разворачиваются «творческие» метафоры. Слово *театр*, также частотное, используется и в прямом, и в метафорическом смыслах.

И хотя предмет и образ метафор, входящих в метафорическое поле «жизнь/мир — творчество», их основной и вспомогательный субъекты различаются, в признак сравнения каждой метафоры входит сема «творчество».

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
2. Жолковский А. К. Разбор трех разборов. Автоэвристические заметки // Летняя школа по русской литературе. 2019. Т. 15, № 2–3. С. 312–334.
3. Кожевникова Н. А. Образная параллель «строение — человек» в русской литературе XIX–XX вв. // Кожевникова Н. А. Избранные работы по языку художественной литературы. М.: Знак, 2009. С. 625–638.
4. Литовская М. А. Две книги «Двух капитанов» // Известия Уральского государственного университета. 2003. № 28. С. 211–220.
5. Новикова О., Новиков В. В. Каверин: критический очерк. М.: Советский писатель, 1986. 288 с.
6. Степанов Ю. С. Весь мир — театр // Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. С. 948–972.
7. Фесенко Э. Я. «Филология — интерпретационное знание» // Вопросы филологических наук. 2007. № 3. С. 75–82.

8. Фесенко Э. Я. Художественная концепция личности в произведениях В. А. Каверина. М.: URSS, 2006. 159 с.

9. Шиндина О. В. Отражение идей «философии общего дела» Н. Ф. Федорова в структуре художественного текста (на примере прозы В. Каверина) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, № 4. С. 60–64. <http://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-4-60-64>.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Metaphor and discourse. *Teoriya metafory = Metaphor theory*. Moscow: Progress, 1990. P. 5–32. (In Russ.)
2. Zholkovsky A. K. Analyzing three analyses. Autoheuristic notes. *Letnyaya shkola po russkoi literature = Summer school on Russian literature*. 2019;15(2-3):312–334. (In Russ.) <https://doi.org/10.26172/2587-8190-2019-15-2-3-312-334>.
3. Kozhevnikova N. A. Figurative parallel «structure — man» in Russian literature of the 19th–20th centuries. *Kozhevnikova N. A. Izbrannye raboty po yazyku hudozhestvennoi literatury = Selected works on the language of fiction*. Moscow: Sign, 2009. P. 625–638. (In Russ.)
4. Litovskaya M. A. Two books of «Two Captains». *Izvestiya Uralskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestiya. Ural federal university journal. Series 2: Humanities and arts*. 2003;28:211–220. (In Russ.)
5. Novikova O., Novikov V. V. Kaverin: Critical essay. Moscow: Soviet writer, 1986. 288 p. (In Russ.)
6. Stepanov Yu. S. The whole world is theater. *Konstanty: slovar russkoi kultury = Constants: Dictionary of Russian culture*. Moscow: Academic project, 2004. P. 948–972. (In Russ.)
7. Fesenko Eh. Ya. Philology — interpretive knowledge. *Voprosy filologicheskikh nauk = Questions of philological sciences*. 2007;3:75–82. (In Russ.)
8. Fesenko Eh. Ya. The artistic concept of personality in the works of V. A. Kaverina. Moscow: URSS, 2006. 159 p. (In Russ.)
9. Shindina O. V. Reflection of the ideas of N. F. Fedorova «philosophy of the common cause» in the structure of literary text (on the example of V. Kaverina prose). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov university. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2015;15(4):60–64. (In Russ.) <http://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-4-60-64>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Юрьевна Геймбук, доктор филологических наук, профессор

Elena Yu. Gejmbukh, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 01.12.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 01.12.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Уважаемые авторы и читатели!

Сообщаем, что общество с ограниченной ответственностью «Наш язык», издающее журналы «Русский язык в школе» и «Русский язык в школе и дома», получило лицензию на образовательную деятельность (№ 041746 от 22.10.2021).

14 февраля 2022 г. завершился первый онлайн-курс повышения квалификации «Обучение школьников речевой деятельности: воспитательный и развивающий аспекты» (16 час.), подготовленный сотрудниками нашего учебного центра и преподавателями кафедры риторики и культуры речи МПГУ.

В конце января начался онлайн-курс «Активные процессы в современном русском языке» (16 час.). Среди лекторов курса – члены редколлегии и постоянные авторы журнала: А. В. Зеленин, С. В. Иванов, М. Н. Приемышева, Л. В. Рацибурская, В. М. Пахомов. В основе курса – 6 ежемесячных вебинаров и круглый стол в рамках XIX Международных Березинских чтений, которые проводит Московский государственный лингвистический университет.

Надеемся, что вас заинтересует новый формат нашей деятельности и вы станете слушателями курсов повышения квалификации в «Учебном центре ООО «Наш язык»».

Информация о новых курсах публикуется на страницах общества и журнала в VK и FB.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-77-87>

Образные и стиливые черты судопроизводственного мышления в прозе Леонида Андреева

Александр Владимирович Леденёв

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; Совместный университет МГУ-ППИ в Шэньчжэнь, г. Шэньчжэнь, КНР, aledenev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9069-9369>

Аннотация. Цель статьи – описать влияние судопроизводственного мышления на стилистику и образный состав прозы Андреева. В работе дается теоретическое истолкование ведущих метафор-символов, связанных с судебной проблематикой: суда, приговора, защиты и обвинения. Прослеживаются параллели между биографией писателя и экзистенциальными темами его творчества, которые воспроизводятся Андреевым путем приложения узкопрофессиональных терминов к метафизической проблематике. Для выявления указанных параллелей используется традиционный литературоведческий анализ, направленный на обобщение эстетических взглядов писателя на литературу в свете юридической специфики его мышления. Отдельное внимание уделяется влиянию судопроизводственной стилистики на поэтику произведений Андреева. В результате применения средств лингвостилистического анализа, главным образом нацеленного на рассмотрение лексического и синтаксического строения текстов Андреева, автор статьи приходит к выводу о резкой переориентации художественной стратегии писателя. На место риторического экспрессионистского воздействия на сознание читателя автор поставил резкий, обрывистый синтаксис «Рассказа о семи повешенных». Изменилась форма манифестации судебной риторики. На смену орнаментальной суггестии прежних приемов пришло намеренно монотонное нанизывание «формул-приговоров». Строгая и сжатая обнаженная фраза стала способом трансляции стержневой писательской тенденции, указующей на недопустимость осуществления смертных казней. Для обоснования выводов используются методы статистического подсчета, применяется лингвостилистический анализ фрагментов «Рассказа о семи повешенных». Привлекается теоретический материал, который помогает осмыслить синтаксические особенности судебных обвинительных речей в применении к текстам Андреева. Литературоведческие обобщения, приведенные в работе, могут быть использованы на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: суд, судьба, приговор, обвинительная речь, синтаксис, лексика, экспрессионизм, суггестия, мировая воля

Для цитирования: Леденёв А. В. Образные и стиливые черты судопроизводственного мышления в прозе Леонида Андреева // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 77–87. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-77-87>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Figurative and stylistic features of judicial thinking in Leonid Andreev's prose

Aleksandr V. Ledenev

Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Moscow, Russia; MSU-FPI Joint University in Shenzhen, Shenzhen, China, aledenev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9069-9369>

Abstract. The paper aims to describe the impact of judicial thinking on the style and imagery of L. Andreev's prose. The research provides a theoretical interpretation of such central symbol-metaphors related to judicial issues as court, sentence, defence, and prosecution. The study draws parallels between the writer's biography and the existential themes which L. Andreev reproduces in his writings by applying specialised terminology to metaphysical problems. To identify the above-mentioned parallels, traditional literary analysis is employed. It aims to generalise the writer's aesthetic views on literature in the light of the judicial peculiarities of his thinking. Particular attention is directed to the influence of judicial stylistics on the poetics of L. Andreev's writings. As a result, the application of linguostylistic analysis (aimed mainly at examining the lexical and syntactic structure of L. Andreev's texts) enables the author of the paper to conclude that there is a sudden reorientation of the writer's artistic strategy. L. Andreev replaced the rhetorical expressionist impact on

the reader's mind with the sharp, abrupt syntax of the story "The Seven Who Were Hanged". The form of judicial rhetoric manifestation also changed. The author substituted the deliberately monotonous stringing of "formulae-sentences" for the ornamental suggestion of the previously used techniques. The concise and compressed bare phrase became the method of conveying the author's marked tendency that is indicative of the enormity of executions. The methods of statistical calculation and the linguostylistic analysis of excerpts from the short story "The Seven Who Were Hanged" were used to reinforce the derived conclusions. Additionally, theoretical material which helps to comprehend the specific features of courtroom prosecution speeches with regard to L. Andreev's texts is analysed. The literary generalisations provided in the paper can be used in Russian language and literature lessons.

Keywords: court, destiny, sentence, prosecuting speech, syntax, vocabulary, expressionism, suggestion, world will

For citation: Ledenev A. V. Figurative and stylistic features of judicial thinking in Leonid Andreev's prose. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(2):77–87. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-77-87>.

Введение. Творческое наследие Леонида Андреева отличается единством тенденции, целостным устремлением к единой сверхзадаче, которую писатель воплощал с бескомпромиссной твердостью и последовательностью. Проза Андреева, по преимуществу, — это проза отчаяния, манифестация несогласия, стенание, доведенное до предела. Пафос борьбы и сознание «неизбежности поражения» сформировали стилиевую специфику прозы Андреева. Не случайно герой раннего рассказа «Защита» — присяжный поверенный Андрей Павлович Колосов — признается, что «только в одном крике, продолжительном, отчаянном, диком, мог бы выразить свое чувство» и досадует на невозможность «безумной речи», от которой «свечи потухли бы от ужаса, и сами стены содрогнулись бы от жалости и горя» [Андреев 2007: 85]. В этом, однако, и состояла стратегия Андреева как художника. Эмоционально сгущая художественное пространство, писатель преследовал сразу несколько целей. С одной стороны, он стремился предоставить «защиту», выразить жалость к нравственно падшему, погибающему или приговоренному человеку, с другой стороны, показать неумолимость «железного предначертания», которое приговаривает как невинных, так и виновных. Сам Андреев в этом вопросе не мог быть беспристрастен, поскольку, испытывая ужас, всеми средствами художественной суггестии стремился воздействовать на читателя. В этом стремлении, надо полагать, и состояла центральная задача писателя.

В письме М. Горькому Андреев определял задачи литературы через юридический термин: «Ведь в книге — твой

обвинительный акт, в ней ты отрицаешь — понимаешь? Тебя отрицают со всем, что в тебе есть — с гуманизмом, социализмом, эстетикой, любовью» [ЛН 1965: 374]. Предреволюционный период развития русской литературы заставил многих писателей переосмыслить прежние нравственно-философские основания. Религиозные установки в глазах интеллигенции потеряли весомость и требовали либо реформации христианско-философских позиций в свете ницшеанской критики, либо последовательного отказа от Бога. Андреев пошел по атеистическому пути; однако падение ценностных парадигм, сопровождавшее кризисную эпоху, он воспринимал трагически остро.

Г. И. Чулков приводит характерное высказывание писателя: «“Нет никаких безусловных ценностей — утверждает Андреев — все относительно. Посмеяться можно над всем. Да и святынь никаких нет. Недурно было бы вообще все послать к черту”. Это было все сказано очень тонко и остроумно, а иными и не без демонической глубины. Леонид Андреев повторял то же самое, но при этом огорчался, скорбел и плакал: ему было жаль человека» [Чулков 2018: 82]. В понимании литературы как обвинения (обвинения небу на манер Мандельштама — «попрекнуть его тем, что оно пусто») Андреев отстаивает две точки зрения: безучастной природы, «уносящей все дела людей», и человека, неспособного осознать собственное исчезновение. Экзистенциализм Андреева в этом плане, без сомнения, — это гуманизм. В отношении своего героя автор занимает амбивалентное положение и выступает (метафорически выражаясь) в роли «адвоката» и «прокурора» одновременно. «Ответствуя» за героя

и сочувствуя его участи, он художественно доказывает безрезультатность любой борьбы: «приговор» во всех произведениях Андреева обязательно приводится в действие.

Показательно и судебное определение литературы – *обвинительный акт*. На метафорах судопроизводства зиждется основной метафизический заряд андреевской прозы. «Грозная темная сила», «древний седой закон», «Некто в сером» и другие метафоры-аллегории, которые служат образной репрезентацией шопенгауэровской мировой воли, в совокупности несут на себе печать судопроизводственного мышления, органического для Андреева как художника. В письме от 1915 г., адресованном Совету присяжных поверенных г. Москвы, он писал: «Юридической практики я не имею и уже 16 лет занимаюсь литературой. <...> Однако и в труде моем я не отхожу от тех начал и вопросов, которые связаны с моей принадлежностью к сословию, являющемуся одним из проводников в русскую жизнь начал справедливости и права» [Андреев 2014: 589].

Анализ. Писатель имел хорошее юридическое образование. По окончании гимназии Андреев поступил на юридический факультет Петербургского университета, но, не имея средств к «уплате за слушание лекций», был вынужден оставить обучение и был отчислен. Тем не менее он возобновил юридическое образование на втором курсе Московского университета и закончил его в мае 1897 г., таким образом получив возможность приступить к работе в правовой сфере. Литературной работе Л. Андреева предшествовала недолговременная юридическая практика в должности помощника присяжного поверенного, к которой он, однако, довольно скоро охладел. Писатель предпочел адвокатской деятельности живую репортерскую работу на страницах газет «Курьер» и «Московский вестник». В качестве корреспондента Л. Андрееву (публиковавшемуся в ту пору под псевдонимом Джемс Линч) удалось напечатать более 220 фельетонов (рубрики «Впечатления» и «Мелочи жизни»). Многие его газетные работы были написаны по результатам судебных заседаний, в которых он принимал непосредственное участие в качестве юриста (в основном выступая на стороне защиты).

Судебная хроника, пришедшаяся на годы андреевской практики, публиковалась отдельными статьями в газете «Новости дня». Позднее на страницах газеты «Курьер» его отчеты-корреспонденции (рубрика «Из зала суда») стали появляться с заметной регулярностью и отличались, по отзыву современника, «хорошим литературным языком», отсутствием «шаблонного вступления»: репортаж «начинался прямо с обвинительного акта, изложенного в виде рассказа» [Андреев 2014: 581]. Сотрудничество с литературно-политической газетой «Курьер», продлившееся пять лет (с 1898 по 1902 г.), стало для Андреева не только творческой платформой для оттачивания писательского мастерства, но и плодотворным источником жизненного опыта и ресурсом для непосредственных наблюдений. Недовольный «мелкотемьем», позицией должностования перед цензором газеты А. Р. Генцом, настроенный писать о «проклятых вопросах» («о Боге, о смерти, о нравственности»), он многое почерпнул в ходе судебной работы и нашел себе более чем подходящий материал для литературного творчества [Там же: 595].

Так, на следующий день после публикации «Защиты» на страницах «Курьера» (1898 г.) автор делает в дневнике запись, удостоверяющую, что темой для его рассказа послужила «судейская жизнь» [Андреев 2007: 725]. Сопоставление газетной хроники и литературных произведений, проведенное Л. А. Иезуитовой¹, позволяет также установить «судебное» происхождение пьесы «Каинова печать (Не убий)», которая очевидно пересекается с отчетами: «Дело княгини Енгальцевой», «Убийство», «Убийство из ревности» и отличается, по признанию автора, лишь незначительной «переменой фамилий и имен героев» [Андреев 2014: 608]. Аналогичное происхождение обнаруживают рассказы «Христиане» (по мотивам фельетона «Редкий случай») и «В Сабурове», где автор почти полностью сохранил исходную фабульную канву очерка «Подсудимый крестьянин Степан Михеев» [Там же: 612].

Л. А. Иезуитова, исследовавшая «газетный» период творчества Л. Андреева,

¹ Иезуитова Л. А. Творчество Леонида Андреева (1892–1904): дис. ... канд. филол. наук. Л., 1967. 350 с.

полагает, что писатель схожим образом переработал более десяти репортажей². Таким образом, «Защита», «Христиане» и «В Сабурове» составляют лишь незначительное звено в длинной цепи литературных произведений, посвященных судопроизводственной проблематике. Перенос сюжет из газетного пространства в литературное, Андреев, как правило, лишь отталкивается от фабульной основы того или иного процесса, но при этом радикально укрупняет и обостряет проблематику, подключая ресурсы вымысла. Общий антураж судебного следствия, однако, часто сохраняется и формирует художественный мир отдельных произведений. Так, рассказ «Мысль» замкнут в нарративную рамку, воссоздающую дело об убийстве Алексея Константиновича Савелова, и рукопись Керженцева, составляющая повествовательную сердцевину рассказа, является материалом, «легшим в основу судебной экспертизы». Рассказ начинается с сухих предварительных замечаний о содержании «процесса» и заканчивается в зале суда. Художественное повествование приобретает, таким образом, форму судебного следствия. Подобным образом выстраивается сюжет многих произведений Андреева, периодически прибегающего к обоснованию сюжетного происшествия на почве «процессуальных актов». Таковы «Мои записки», «Рассказ о семи повешенных» и др.

Произведения, события в которых происходят за пределами судебных помещений, также содержат те или иные юридические коннотации или включения из законодательной сферы. Например, рассказ «Тьма» об эсере, скрывающемся в доме терпимости, завершается диалогом с судебным приставом; и даже канонический евангельский сюжет суда над Иисусом Христом на фоне остального творчества Л. Андреева приобретает мрачные судебные оттенки и принимает форму «обвинительного приговора», важнейшей метафизической категории его прозы. В текстах Андреева самому слову *судьба* возвращается его корневое этимологическое значение (ср. тавтологию *судьба осудила на век* [Андреев 2014: 45]), и поэтому

фатальное стечение обстоятельств, приводящее к кончине героя, раскрывается через судопроизводственные метафоры: обвинения, защиты, суда или приговора.

В произведениях Андреева «приговорены» к смертным мукам все герои, и список «приговоренных» не ограничивается персонажами, действительно осужденными на казнь («Рассказ о семи повешенных») или на пожизненное заключение («Мысль» и «Мои записки»). Приговор — это стержневая категория поэтического мышления Л. Андреева. В ней сосредотачиваются основные экзистенциальные послышки его прозы: тупик, беспомощность человека в его безрезультатной борьбе с судьбой, роковая предначертанность существования.

Характерной чертой стиля Л. Андреева являются предельно жесткие инициальные предложения, открывающие тот или иной рассказ. Уже первое предложение рассказа нередко заключает в себе беспощадную отточенную формулу всей дальнейшей сюжетной перспективы: *Временами Сашке хотелось перестать делать то, что называется жизнью* («Ангелочек»); *Над всей жизнью Василия Фивейского тяготел суровый и загадочный рок. Точно проклятый неведомым проклятием, он с юности нес тяжелое бремя печали...* («Жизнь Василия Фивейского»). Первое предложение в прозе Андреева зачастую звучит как приговор и дает фабульный толчок к спланированному финалу — сообщению о смерти, сумасшествии или заточении в тюрьму. Парадоксально, но и сами герои в основном подозревают о своей грядущей судьбе. Отец Василий, поспешно возвращаясь с покоса по направлению к пожару, вспыхнувшему на краю города, будто заранее догадался обо всем: *и о том, отчего должен был произойти пожар, и о том, что все имущество и попадья должны были погибнуть, а идиот и Настя уцелеть, и был у него такой вид, точно он уже знал то, что ему рассказывают, и только проверял рассказ*³.

Сходным образом развернут сюжет «Губернатора». Если в «Жизни Василия

³ Андреев Л. Н. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Рассказы 1904–1907. М.: Художественная литература, 1990. С. 526 (Андреев-1990).

² Иезуитова Л. А. Указ. соч.

Фивейского» образ суда и судьи не реализуется в образной системе произведения, оставаясь *темной и незримой силой*, то в «Губернаторе» автор неоднократно персонафицирует *седой, древний закон* и прямо сравнивает его с верховным судьей: *Зачем разжалобливать судью? <...> Он (губернатор. — А. Л.) впервые подумал о каком-то судье и удивился, откуда его взял, и, главное, взял так, как будто это вопрос давно уже решенный*⁴. Именно этот законный судья, облеченный огромными и грозными полномочиями, и приводит приговор в действие, наказывая губернатора за расстрел мятежных рабочих. Аналогичный образ судьи различим и в риторическом вопросе Керженцева («Мысль»): *Не кажется ли вам, что уже не мною только был осужден на смерть Алексей, а и кем-то другим?*⁵

Образ «судьи» в прозе Андреева практически не имеет точек схождения с религиозным пониманием наказания и суда: андреевский вершитель судьбы наказывает виновного (губернатор) и невиновного (отец Василий) с одинаковой легкостью. «Судья», порою вслепую осуждающий человека на смерть и горе, в мировоззрении Андреева ничем не связан с Богом и хрестоматийной формулой «Мне отмщение, и Аз воздам». Для Андреева судьба — своего рода суд, выносящий приговор человеку. Это, по сути, поэтический эквивалент «мировой воли» в философии А. Шопенгауэра, концентрирующий в себе одно из тех «еретических» отклонений, которые вообще были свойственны художественному сознанию писателя. Всепроникающая судьба, стихийная сила мировой воли, охватывающая все сущее, стояла, в сознании Андреева, «по ту сторону» божественного предопределения и поэтому не осуществляла «справедливого правосудия» в теологическом смысле слова — наказание выходило прямо из ее непознаваемой природы и происходило «по прихоти», не определяемой человеческим разумением. Иными словами, одна из главных судопроизводственных метафор, метафора «судьи», служила поэтическим воплощением шопенгауэровского учения, приверженцем которого Андреев, по собственному признанию, оставался до конца жизни.

Большинство сюжетов Л. Андреева крайне схематичны. «Характеры», «конкретно-бытовой» ряд и даже «злободневность», в которой упрекала Андреева современная ему критика, служат лишь почвой, на которой разворачивается метафизический сюжет. В персонаже автора интересует не «характер», «типологические черты», а антропологическая сущность: герой у него — «человек вообще», а не конкретная данность. В связи с этим психологические черты андреевских персонажей подчас растворяются в идее, формой выражения которой они служат. Эмблематичность персонажей и ситуаций была для Андреева необходима как средство постановки проблем экзистенциального порядка — в движении от конкретики к обобщению; лишь немногие из произведений смогли выдержать баланс между пунктирной условностью его «символизма» и уклоном в «реалистическую» фиксацию историко-бытовых явлений. В этом смысле замечательна его повесть «Рассказ о семи повешенных», которая интересна не только исторической прототипичностью изложенного сюжета, но и характером применения «судопроизводственных» приемов.

В общественно-политическом плане «Рассказ о семи повешенных» — это выразительный жест несогласия с установившимися порядками пореволюционной России, гуманистический протест против смертных казней, активно приводимых в действие правительством в 1906–1908 гг. В письменном разъяснении американскому переводчику повести Г. Бернштейну Андреев объяснял, что его произведение должно «указать на ужас и недопустимость смертной казни — при всяких условиях» [Андреев 2013: 602]. Недаром уже в одном из первых отзывов отмечалось, что в повести Андреева «чувствуется дыхание газетной хроники» [Там же: 622]. Сам писатель позже разочаровался в односторонней трактовке произведения как публицистического памфлета и пренебрежительно отзывался о своей повести как о «простой и точной корреспонденции о повешенном человеке» [Там же: 626]. Произведение Андреева действительно отличается «точностью» и «простотой» и характеризуется переменой в стиле и даже в подходах к решению главных философских вопросов.

⁴ Андреев-1990. С. 117.

⁵ Там же. С. 405.

Интересно в этом плане проследить авторское отношение к изображаемому предмету через совокупность художественных средств, которые составили «судебный» инвентарь его творчества.

В «Рассказе о семи повешенных» прослеживается тот же прием «формулы-приговора», что и в ранних произведениях, но в данном случае он вынесен в название глав: «В час дня, ваше превосходительство!», «К смертной казни через повешение». В первом случае название само по себе еще не несет отрицательных коннотаций, однако по прочтении главы предупреждение от начальника охраны становится приговором, эквивалентным по смыслу названию следующей главы — «К смертной казни через повешение». Андреев неоднократно пояснял, что смертная казнь именно тем противна «основному закону бытия», что человек «не должен знать дня и часа своей смерти» [Андреев 2013: 618]. Сановник умирает в момент, когда узнает точное время предполагаемого убийства, и не выдерживает знания того, что в определенный срок он мог быть уже мертв *наверно* (по выражению Достоевского).

Как уже говорилось, герои Андреева в основном догадываются о событиях, которые должны принести им горе, но в случае «Рассказа о семи повешенных» они узнают об этом с юридической точностью, и в этом состоит особый «неиносказательный» трагизм. Позиция всезнающего автора в отношении героя не меняется (автор по-прежнему приговаривает героя к смерти и по-прежнему сострадает герою), но изменяется стиль, по-другому раскрывается «судебная риторика».

Суконная судопроизводственная речь служит, например, деловым введением в суть процесса:

За две недели перед тем, как судили террористов, тот же военно-окружной суд, но только в другом составе, судил и приговорил к смертной казни через повешение Ивана Янсона, крестьянина [Андреев 2013: 56] —

и с той же безучастной интонацией произносится приговор Цыганку:

Тем же присутствием военно-окружного суда, которое судило Янсона, был приговорен к смертной казни через повешение крестьянин Орловской губернии, Елецкого уезда, Михаил Голубец, по кличке Мишка Цыганок, он же

Татарин. Последним преступлением его, установленным точно, было убийство [Там же: 65].

В рассказе присутствует множество маркеров судопроизводственного лексикона: *совершил поджог, покушение на вооруженный грабёж, бил [лошадь] в тяжелом состоянии похмелья* и др., которые в основном служат противопоставлению безличного закона (протокольного языка) живому человеческому переживанию. Такой же отстраненный сухой язык характерен для речи повествователя во время судебного заседания. Наблюдения регистрируются, напоминая по жанру судебный отчет: *На все вопросы на суде он, вскакивая быстро, отвечал коротко, твердо и даже как будто с удовольствием* [Там же]. Протоколирование распространяется и на портретную характеристику: *Цыганком его прозвали за внешность и воровские ухватки. <...> Взгляд у него был короткий, но до жуткости прямой и полный любопытства* [Там же]. Судебная фразеология в подобных фрагментах обогащается литературными описаниями (что отдаленно напоминает беллетризованные корреспонденции Андреева в журнале «Курьер») и развивается в сугубо поэтических картинах (ср. изображение *дикого разбойничьего посвиста* Цыганка). Что касается синтаксической структуры протокольных формулировок, то можно сделать вывод, что одним из способов передачи сухого процессуального языка или, по крайней мере, процессуальных интонаций является бессоюзное сочинение.

Характерно, что со следующей главы речь повествователя, который переходит на точку зрения героев, становится сочувственной:

Приговор относительно пяти террористов был объявлен в окончательной форме и в тот же день подтвержден. Осужденным не сказали, когда будет казнь, но по тому, как делалось обычно, они знали, что их повесят в эту же ночь или, самое позднее, в следующую [Там же: 70].

Если в случае Янсона и Цыганка повествователь вслух произносит приговор военно-окружного суда, то в случае заседания с революционерами он лишь осведомляет читателя о нем, а сам приговор не озвучивает. Далее говорится: *Осужденным не сказали, когда будет казнь* [Там же] — появляется неопределенно-личная модальность,

которой повествователь будет придерживаться до конца повести. Автор сужает кругозор и погружается в чужую точку зрения; «судопроизводственное» же выходит на «неопределенно-личный» план. С этим связывается и другая, пожалуй, главная стиливая черта произведения.

Прямолинейная обнаженность фразы — так можно охарактеризовать стиль «Рассказа о семи повешенных». Слова повествователя из «Жизни Василия Фивейского» с уверенностью можно спроецировать на самого писателя: *Как будто так огромно было несчастье, что нельзя уже и не нужно было одеваться гордостью и скользкими, лживыми словами, за которыми прячут люди свои чувства*⁶. Слово, по Андрееву, должно было стать чистым аффективом: *Меня не надо вешать*. Инфантильный аграмматизм Янсона как раз и состоит в том, чтобы упразднить в слове его формальную связность: умножить аффективное содержание слова путем удаления грамматического единства высказывания, показать противозаконность в самом языке. Речь Янсона нацелена на разоблачение безличных судопроизводственных формул:

— Она сказала, что меня надо вешать.

— Какая такая она? — густо, басом, спросил председатель, читавший приговор [Андреев 2013: 58].

Две инстанции здесь противопоставлены очевиднейшим образом: причем одна не слышит другую. Внешняя сжатость в выражениях по типу: *Меня не надо вешать* обратно пропорциональна эффекту, достигаемому в результате их применения: краткость приговора, воплощаемая в строгой формуле, действует гораздо сильнее, нежели утрированный пафос книжных и излишне патетических сравнений, которые порой действовали против самого автора. В «Рассказе...» писатель по-другому относится к слову. С помощью формул-приговоров Андреев стремится снять «литературные приличия», нарушить конвенции того, как и насколько «прямо» можно говорить о смерти: «Было страшно произнести слово, как будто каждое слово в языке потеряло свое значение и значило только одно: смерть» [Там же: 72]. Только в таком виде проблематика повести

могла найти себе естественное художественное выражение. В интервью «Петербургской газете» Андреев рассуждал: «Каждое произведение должно быть написано в том стиле, какой для него требуется. “Голод” нельзя было писать без стилизации. “Семь повешенных” нельзя было писать иначе, как в реальных тонах» [Там же: 627].

Для «Рассказа о семи повешенных» свойственно предельное заострение внимания на проблеме смерти. Как мы выяснили, одним из способов воплощения эмоционального состояния персонажей (и, следовательно, способов художественного осмысления смерти) является лексико-семантический подбор: истребление «человечности» в языке путем введения юридической фразеологии. Приведем пример:

Когда был объявлен приговор: к смертной казни через повешение, Янсон вдруг заволновался. Он густо покраснел и начал завязывать и развязывать шарф, точно он душил его [Там же: 58].

Герой психологически реагирует на приговор, бессознательно ощущая на себе действие виселицы: одно противопоставляется другому.

В столкновении живого неверного человеческого языка и безличного судебного приговора высказывается принципиальное неприятие смертной казни со стороны Андреева. Однако лексика не является единственным средством трансляции авторской тенденции: среди андреевских приемов стоит упомянуть также и приемы синтаксического характера. Например, актуализация той же темы «бесчеловечности» происходит за счет бессюжного синтаксического нанизывания лексики, обозначающей акты физического насилия. Например:

Смерть... становилась также чем-то механическим и только поэтому страшным. Берут, хватают, ведут, вешают, дергают за ноги. Обрезают веревку, кладут, везут, закапывают [Там же: 89] — или параллельных конструкций:

Попробовал ходить по камере — странно, что ходит. Попробовал сидеть — странно, что сидит. Попробовал выпить воды — странно, что пьет, что глотает, что держит кружку, что ест пальцы, и эти пальцы дрожат. Поперхнулся, закашлялся и, кашляя, думал: «Как это странно, я кашляю?» [Там же: 85–86].

⁶ Андреев-1990. С. 522.

Данные примеры весьма показательны: тупой ужас, испытываемый героями, передается писателем через бессоюзное сочинение однородных сказуемых неопределенно-личной модальности (*берут, хватают* и др.) как безличной (бесчеловечной) последовательности насильственных действий. Во втором случае параллельная синтактика регистрирует психологическое состояние персонажа: «остраненное» восприятие бытовых предметов, недоумение перед действительностью в свете ощущения близкой смерти. В другом месте аналогичное душевное состояние передается через речевой «обрыв»: *А какое, впрочем, мне дело, что лампа коптит, когда...* [Андреев 2013: 110].

Повествовательная структура произведений Андреева в целом отличается богатством различных синтаксических вариаций, формальной оснащённостью речи: инверсиями, повторами, лейтмотивами. В «Рассказе о семи повешенных» Андреев отходит от орнаментальных приемов воздействия на читателя, и нам надо упомянуть несколько из его прежних техник в целях истолкования стиля повести. В основном Андреев не отрекается от художественных стратегий прошлого, но только корректирует и подстраивает стиль под новый предмет изображения; в некоторых случаях он отказывается от стилизации, характерной для его сборников первой половины 1900-х гг. Сравним «Рассказ...» с «Жизнью Василия Фивейского»: оба хранят на себе следы судебной риторики, однако выраженной в диаметрально противоположной форме.

По замечанию В. В. Виноградова, основной эффект судебной риторики заключается в равномерном «синтаксическом движении», градационной разработке высказывания, направленного к конечному выводу: «В патетической речи всегда важна бывает интонация эмоционального нагнетания, подъема. Она связана с фигурой лексических повторений или тавто-семантических вариаций, сцеплений синонимов — словом, с рядом приемов лексического напряжения» [Виноградов 1971: 131]. «Жизнь Василия Фивейского» в отличие от «Рассказа о семи повешенных» — это развернутый (протяженный во времени) сюжет, представленный в виде последовательности

драматизированных картин, где легко обнаружить синтаксическое устремление сюжета к единому выводу (в то время как синтаксическая связь событий в «Рассказе о семи повешенных» не отличается подобной последовательностью: повествование разбито на синхронные линии, которые сходятся в последней главе).

«Жизнь Василия Фивейского» в этом смысле представляет собой медленное и постепенное развитие событий, заключенных в цепочку отдельных глав, и этим обнаруживает сходство с композицией обвинительных (или защитительных) речей. Такие черты поэтики «Жизни Василия Фивейского», как лейтмотивная организация текста, извилистый синтаксис с «бедным» словарем частых и умышленных лексических повторов, а также серийная структура сравнений, обводящая нужный образ орнаментальной виньеткой уподоблений, — всё это, несомненно, следует расценивать как приемы сознательной суггестии и эмоционального воздействия на читателя. В случае же «Рассказа о семи повешенных» повествование представляет собой, скорее, протокол с периодическими вкраплениями лирико-философских пассажей, реалистическую регистрацию внутренней жизни, что не характерно для «риторического» стиля «Жизни Василия Фивейского».

Расхождения между двумя произведениями неоспоримы. Если в раннем тексте Андреев действует наиболее «литературно» и «художественно», прибегает к синтаксическому плетению, гиперболическому заострению магистральных символических представлений (например, *полуробенка-полузверя, метели* и многих других), то во втором случае писатель будто бы чувствует невозможность «литературности», и его интонации становятся обрывисты, резки, «оглушены» от ужаса. Экспрессивная чрезмерность, характерная для Андреева, насильно сжимается в рамках строгой процессуальной речи. Строгость судебных интонаций подкрепляется нагнетанием повторов, и в «Рассказе...» эти повторы громоздки, а не орнаментальны: единственный глагол *вешать* и его дериваты произносятся в повести более 50 раз (не считая синонимических вариантов, типа: *вздернуть, казнить* и др.). Например: *Да*

поймите же вы, что меня вешать будут! Вешать! Понимаете или нет? Вешать! [Андреев 2013: 74].

Подобная обнаженность речи может показаться отказом от «стиля», в то время как в действительности она является лишь переустройством форм выражения. Когда Д. С. Мережковский утверждает, что «в повести Андреева важно не как, а что», что произошедшее «не рассказано, а пережито, не прочитано, а испытано», что «это не о том, а *то самое*» [Мережковский 1991: 42], мы все-таки должны уточнить, что дело состоит не в отрицании стиля, а только в его переориентации, связанной с редукцией «литературных» эффектов. Ужесточение речи, проведенное Андреевым в «Рассказе...», не отменяет полностью экспрессионистических зарисовок синтаксического толка, и Андреев уверенно продолжает ими пользоваться. В тексте периодически возникает синтактика лирического характера, мелодика, призванная создать тревожное настроение. Например: *А в тюрьме идет своя жизнь, глухая и чуткая, слепая и зоркая, как сама вечная тревога. Где-то ходят. Где-то шепчут. Где-то звякнуло ружье. Кажется, кто-то крикнул. А может быть, и никто не кричал — просто чудится от тишины* (анафорический ряд, открывающийся неопределенными локативными наречиями *где-то*, образует восьмистопный хорей) и характерный повтор через два абзаца: *Где-то ходят. Где-то шепчут. И уже впрягают коней в черные без фонарей кареты* [Андреев 2013: 82]. Тем не менее даже в этом случае несложно заметить, что Андреев избегает растянутых построений. Несмотря на усеченный синтаксис и краткость предложений, «литературность» находит выражение в околных средствах: метризации, параллельных формах размещения словесного материала, лексических повторах.

Проза Андреева изобилует подобными рефренами, но в «Рассказе о семи повешенных» их количество значительно уменьшается, текст становится «прямее» и проще. Прежняя развернутая синтаксическая суггестия трансформируется в повтор. И все же неверно полагать, что в «Рассказе о семи повешенных» Андреев окончательно отрекается от «надрывов» и «чрезмерностей» (как, например, указывал М. Соколовский

[Андреев 2013: 625]), они не исчезают: просто аффективная энергия слова уходит внутрь. Диссонанс по-прежнему звучит, но почти полностью пропадает его экспрессионистическая «сделанность», «неестественность», в которой не раз упрекали писателя.

В письме Горькому от 11 февраля 1908 г. Андреев признавался: «Вот во мне уже с полгода резко намечается какой-то кризис, намечается столь ощутительно, что я не могу писать ничего серьезного: от старого я отошел, а к новому дороги не знаю». Это касалось не только стилистического переустройства, но и пересмотра жизненных установок: «Живя в лесу виселиц, я чувствую и радость, и непоколебимую уверенность в победе жизни» [ЛН 1965: 302–304]. Иными словами, душевные изменения, произошедшие в сознании писателя, повлекли за собой переработку принципов письма и стали причиной не только смещения речи к строгости судебного стиля, но и причиной введения ясных музыкальных фрагментов, придавших тексту интонационное многообразие.

Тем не менее судопроизводственный стиль не доминирует в «Рассказе о семи повешенных». Жестокость и музыкальность борются в нем на уровнях формы и содержания: мы можем наблюдать совмещение радикальной суровости речи (сжатой обнаженной фразы) и мелодичной живописи, будь то внутренние представления Вернера или светлый весенний пейзаж, завершающий повесть. В «Рассказе о семи повешенных» пессимизм Андреева пресекается, открываясь религиозному просветлению. Ужесточение стиля, внешнее давление приговора со стороны суда парадоксальным образом порождают рост внутренней свободы приговоренных, признающих, что «смерти нет», что любовь преодолевает бессмысленность существования. Кошмарная атмосфера заточения, доведенная в повести до предела, оказывается открыта жизни, наполнена приятием, нежели радикальным отказом. В этом Андреев действительно «отошел от старого».

Выводы. На материале выступлений А. И. Урусова, В. Д. Спасовича и других мастеров обвинительных и защитительных речей акад. В. В. Виноградов приходит к выводу, что убедительность и эффективность выступления заключается главным образом

не в формальном содержании логических посылок, а в «мелодике синтаксических форм», апеллирующих к эмоциональному восприятию слушателя. Ученый пишет: «Семантика ораторской речи обусловлена синтаксисом едва ли не более, чем лексикой» [Виноградов 1971: 132]. «Логические формы лишь тогда не затеяют разнообразия словесной стихии, когда они в ней искусно растворены» [Там же: 134].

Если вернуться к исходному тезису о том, что в развертывании художественного мира Андреев всегда стремился эмоционально убедить читателя в злонамеренности мирового устройства, доказать при помощи поэтических средств безрезультатность бунта, то одним из магистральных способов косвенного воздействия на читателя в таком случае следует признать синтаксис и словесный повтор. «Жизнь Василия Фивейского» в этом плане предоставляет образцовый пример сознательной синтаксической суггестии. Осуществленная при помощи многочисленных словесных повторов, орнаментальных сцеплений «образов-символов», патетической разработки фраз при низкой вариативности лексического набора, она направлена на расстановку эмоционально-экспрессионистских эмфаз на основных сюжетных событиях (эквивалентных в данном случае «обвинительным силлогизмам»). В «Жизни Василия Фивейского», внешне никак не связанной с судопроизводством, Андреев применяет техники, унаследованные из практики лучших судебных ораторов своего времени.

Что касается языка «Рассказа о семи повешенных», то он более, чем другие произведения Андреева, наследует формы суконного протокольного языка, но в данном случае речь героев, лирические зарисовки видений и внутренних представлений (Вернера и Муси) противостоят судопроизводственной лексике, бессюзной синтактике и прямым словесным повторам. По этой причине «Рассказ о семи повешенных» следует считать переходом от стратегии развернутой риторической суггестии (прежнего экспрессионизма) к диалектике личного (аграмматизм Янсона) и безличного (процессуальный язык), формирующей иной тип экспрессионизма: внешне

сдержанный, но чрезвычайно аффективный внутри.

Если же обратиться к более широкому обзору творчества Андреева, взятого под углом судопроизводственной проблематики, можно прийти к выводу, что профессиональная деятельность в качестве присяжного поверенного оставила глубокий след в художественном мышлении писателя. Символы, поставленные во главу угла, идеи, доминирующие как в пьесах, так и в прозаических произведениях, целый ряд сюжетов («Рассказ о семи повешенных», «Мысль», «Мои записки», «Губернатор», «Тьма», «Жизнь человека» и др.) тем или иным образом связаны с тематикой судопроизводства или же подразумевают образы «суда» или «приговора» в сугубо философском значении («Губернатор»). Метафизический образ суда служит постоянным тематическим фоном произведений писателя, метафорически оформляя «древний седой закон», ставший в прозе Андреева художественным эквивалентом безличной мировой воли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л. Н. Полное собрание сочинений: в 23 т. Т. 1. М.: Наука, 2007. 805 с.
2. Андреев Л. Н. Полное собрание сочинений: в 23 т. Т. 6: Художественные произведения 1908 года. М.: Наука, 2013. 758 с.
3. Андреев Л. Н. Полное собрание сочинений: в 23 т. Т. 13: Статьи 1895–1900. М.: Наука, 2014. 788 с.
4. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.
5. Демидова С. А. Человек бунтующий: экзистенциальная концепция бунта у Леонида Андреева и Альбера Камю // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2018. Т. 43, вып. 1. С. 118–123. [dx.doi.org/10.24866/1997-2857/2018-1/118-123](https://doi.org/10.24866/1997-2857/2018-1/118-123).
6. Келдыш В. А. О «Серебряном веке» русской литературы: общие закономерности. Проблемы прозы. М.: ИМЛИ РАН, 2010. 511 с.
7. Козьменко М. В. Артур Шопенгауэр в ранних дневниках и позднейших произведениях Леонида Андреева: к проблеме корреляции философской и художественных картин мироздания // Известия Российской академии наук. 2010. Т. 69, вып. 6. С. 21–30.

8. Литературное наследство. Т. 72: Горький и Леонид Андреев: неизданная переписка. М.: Наука, 1965. 630 с. (ЛН).

9. Мережковский Д. С. В тихом омуте: статьи и исследования разных лет. М.: Советский писатель, 1991. 489 с.

10. Михеичева Е. А. Леонид Андреев судебный репортер. Дело Скитских // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. Т. 71, № 2. С. 144–147.

11. Плешков А. А. Тропами экзистенциализма: Леонид Андреев как философский писатель // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 109–120.

12. Титаренко С. Д. Творчество Леонида Андреева в зеркале символистской антропологии и философии искусства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Язык и литература. 2018. Т. 15, № 1. С. 136–146. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu09.2018.111>.

13. Чулков Г. И. Годы странствий. М.: Юрайт, 2018. 220 с.

14. Шишкина Л. И. Творчество Леонида Андреева в контексте культуры XX века. СПб.: СЗАГС, 2009. 219 с.

REFERENCES

1. Andreev L. N. Complete works: in 23 vol. Vol. 1. Moscow: Science, 2007. 805 p. (In Russ.)
2. Andreev L. N. Complete works: in 23 vol. Vol. 6: Works of art in 1908. Moscow: Science, 2013. 758 p. (In Russ.)
3. Andreev L. N. Complete works: in 23 vol. Vol. 13: Articles 1895–1900. Moscow: Science, 2014. 788 p. (In Russ.)
4. Vinogradov V. V. On the theory of artistic speech. Moscow: The higher school, 1971. 240 p. (In Russ.)
5. Demidova S. A. The rebellious man: the existential concept of rebellion of Leonid Andreev and albert Camus. *Gumanitarnye issledovaniya*

v Vostochnoi Sibiri i na Dalnem Vostoke = Humanities Research in the Russian Far East. 2018;43(1):118–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.24866/1997-2857/2018-1/118-123>.

6. Keldysh V. A. О «Silver Age» of Russian Literature: General Patterns. Problems of prose. Moscow: IMLI RAN, 2010. 511 p. (In Russ.)

7. Kozmenko M. V. Arthur Schopenhauer in the early diaries and later works of Leonid Andreev: on the problem of the correlation of philosophical and artistic pictures of the universe. *Izvestiya Rossijskoi akademii nauk. = News of the Russian Academy of Sciences*. 2010;69(6):21–30. (In Russ.)

8. Literary heritage. Vol. 72: Gorky i Leonid Andreev: unpublished correspondence. Moscow: Science, 1965. 630 p. (In Russ.)

9. Merezhkovsky D. S. In a still water: articles and studies of different years. Moscow: Soviet writer, 1991. 489 p. (In Russ.)

10. Mikheicheva E. A. Leonid Andreev as a court reporter. «Skitskikh's case». *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes of Orel state university*. 2016;71(2):144–147. (In Russ.)

11. Pleshkov A. A. By the paths of existentialism: Leonid Andreev as a philosophical writer. *Voprosy filosofii = Philosophy issues*. 2012;9:109–120. (In Russ.)

12. Titarenko S. D. Leonid Andreev's creative works in the mirror of symbolic anthropology and philosophy of art. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Seriya: Yazyk i literatura = Vestnik of Saint Petersburg university. Language and literature*. 2018;15(1):136–146. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/11701/spbu09.2018.111>.

13. Chulkov G. I. Years of wandering. Moscow: Yurright, 2018. 220 p. (In Russ.)

14. Shishkina L. I. Creativity of Leonid Andreev in the context of the culture of the 20th century. Saint-Petersburg: SZAGS, 2009. 219 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александр Владимирович Леденёв, доктор филологических наук, профессор

Aleksandr V. Ledenev, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 03.09.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 15.10.2021.

The article was submitted 03.09.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 15.10.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-88-97>

Языковые маркеры «поколения миллениалов»

(на примере заимствованных наименований лиц в русском языке)

Анна Романик

Университет в Белостоке, г. Белосток, Польша, a.romanik@uwb.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-2733-6503>

Аннотация. Статья посвящена анализу новейших англицизмов со значением лица. Их появление в современном русском языке вызвано собственно лингвистическими причинами, а также глобальными изменениями в политической и экономической жизни государства в целом и в общественно-культурной сфере деятельности каждого человека. С наступлением XXI в. в России начинается время молодых людей новой генерации, называемых «миллениалами», которые сформировали своеобразные траектории развития социума и его менталитета. Собранные языковые единицы являются вербальной иллюстрацией действительности начала третьего тысячелетия – времени, в котором исследуемые заимствования появились в русском языке. Эмпирический материал был извлечен из «глянцевой» периодики – русскоязычных изданий, опубликованных за последние пять лет. Данные журналы являются платформой интенсивного трансфера иноязычных, в том числе и многочисленных наименований лиц. Цель исследования – классифицировать материал по тематическому признаку, охарактеризовать собранные единицы с точки зрения семантики, морфологии и графики, а также представить обобщенную лингвосоциологическую картину нового поколения россиян – «поколения миллениалов». Для реализации поставленных задач использовался метод сплошной выборки эмпирического материала, который был подвергнут синхронному анализу с учетом дескриптивного, классификационного и контекстуального способа презентации полученных результатов. Проведенный анализ показал, что исследуемые новейшие наименования лиц появляются, главным образом, в виртуальном лингвопространстве, в сегменте быти-и фэшн-индустрии, бизнеса, рынка труда, массмедиа, шоу-бизнеса, туризма и др. Многие единицы называют новые социокультурные явления, характеризующие «поколение миллениалов», однако немалый пласт лексики составляют избыточные заимствования, которые имеют исконные соответствия и используются в текстах глянцевых журналов для стилистической маркировки, придания высказыванию «космополитического» характера, престижности и т. д.

Ключевые слова: англицизм, глянцевый журнал, медийный дискурс, наименования лиц, поколение миллениалов, русский язык, феминитив

Для цитирования: Романик А. Языковые маркеры «поколения миллениалов» (на примере заимствованных наименований лиц в русском языке) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 88–97. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-88-97>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The linguistic markers of the "millennial generation"

(exemplified by borrowed person-denoting nouns in the Russian language)

Anna Romanik

The University of Białystok, Białystok, Poland, a.romanik@uwb.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-2733-6503>

Abstract. The paper is devoted to the analysis of the latest anglicisms (English borrowings) with the meaning of person. The emergence of such lexemes in the Russian language is caused by proper linguistic reasons as well as the global changes in the political and economic life of the country in general and in the socio-cultural sphere of every person's activity. With the onset of the 21st century in Russia, there comes a time of a new generation of young people called "millennials". They have formed original trajectories for the development of society and its mentality. The collected linguistic units are a verbal illustration of the reality at the beginning of the third millennium, i. e. the time when the examined borrowings appeared in the Russian language. The empirical data was obtained from "glossy" periodicals, namely publications in Russian printed over the last five years. Such magazines are a platform for an intensive transfer of borrowings, including numerous person-denoting nouns. The paper aims to classify the data according to the thematic principle, to characterise the collected units from the standpoint of semantics, morphology, and graphics. Finally, the purpose is to present a generalised linguo-sociological picture of the new generation of Russians – the millennial generation. To achieve the objectives, the method of continuous sampling of the empirical data was used. The gathered linguistic material was interpreted with the help of synchronic analysis taking into consideration the descriptive, classification, and contextual ways of presenting the obtained results. The performed analysis has shown that the latest person-denoting nouns mainly appear in the virtual linguistic space, in the segments of the beauty and fashion-industry, business, labour market, mass media, show business, tourism, and others. Many linguistic units name new sociocultural phenomena characterising the "millennial generation". However, excessive borrowings constitute a significant vocabulary layer. These words have native equivalents and are used in glossy magazines for stylistic marking, making texts sound more "cosmopolitan", for prestige and other purposes.

Keywords: anglicism, glossy magazine, media discourse, person-denoting nouns, millennial generation, Russian, feminine

For citation: Romanik A. The linguistic markers of the "millennial generation" (exemplified by borrowed person-denoting nouns in the Russian language). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):88–97. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-88-97>.

Введение. Вопросы взаимодействия социокультурных и языковых процессов находятся в центре внимания многих лингвистов. Популярным предметом новейших исследований интеракции «действительность — язык» является глобализация, влияющая на развитие и изменения систем разных национальных языков. Интеграция и унификация мира служат стимулом для процесса заимствования — главным образом, англоамериканизмов. Этот факт обусловлен статусом английского языка, которому приписывается функция современно-го *lingua franca*.

Настоящая статья посвящена новейшим заимствованиям из английского языка — наименованиям со значением лица. Как замечает Т. Гуральник, «концепт “человек” является ключевым концептом любой культуры» [Гуральник 2005: 187], а номинациям со значением лица принадлежит особое место в лексической системе любого национального языка. По словам О. Григоренко, например, в среде агентивной лексики иноязычного происхождения англицизмы составляют преобладающую часть [Григоренко 2012: 49]. Исследование выбранной группы слов обусловлено их смысловой и коммуникативной значимостью. А. Зеленин и Т. Буцева полагают, что

«наименования лиц всегда представляют яркий, интересный социолингвистический срез состояния общества или в период бурных социальных потрясений, или в процессе стабилизации и установления социальных, профессиональных, межличностных стандартов» [Зеленин, Буцева 2020: 99]. Появление в современном русском языке наименований субъекта иноязычного происхождения, безусловно, связано с изменениями в общественно-культурной сфере деятельности человека, а также вызвано рядом лингвистических причин, например необходимостью номинации или модой на английский язык.

Собранные единицы являются иллюстрацией нового времени и нового поколения людей, которое будем условно называть «поколением миллениалов», т. е. людей третьего тысячелетия. Эмпирический материал был извлечен из «глянцевой» периодики — русскоязычных изданий международных журналов («Cosmopolitan», «Elle», «Glamour», «Vogue», «Домашний очаг»), а также собственно русской прессы («Красота и здоровье», «Стильные прически»), опубликованных в 2016–2021 гг. Выбор дискурса гламурной прессы как источника материала не случаен. Во-первых, данный тип массмедиа является платформой

интенсивного трансфера иноязычий, в том числе и многочисленных наименований лиц. Во-вторых, предполагается, что значительную группу участников выбранного дискурса (редакторов и целевой аудитории) составляют люди молодого или среднего возраста, представители поколения миллениалов. В данной работе сделана попытка представить обобщенную лингвосоциологическую картину нового поколения россиян — поколения миллениалов, описать значения заимствованных слов-номинантов лица, определить тематические зоны их использования, а также указать морфологические, графические и причинно-функциональные особенности исследуемых единиц.

Заимствованные наименования лиц в русском языке являются предметом исследования многих ученых. Этой проблематикой занимались, например, Н. А. Бекетова, А. И. Дьяков, А. В. Зеленин и Т. Н. Буцева, К. Кулиговская, А. Романик, О. М. Хомищев, С. Янурик. Следует отметить, что ученые преимущественно делают акцент на иноязычных названиях профессий или на гендерном аспекте номинаций. При этом лингвосоциологическая сторона данного вопроса остается недостаточно изученной и требует дальнейших исследований.

Для реализации поставленных задач использовался метод сплошной выборки фактографического материала, который подвергнут синхронному анализу с учетом классификационного, дескриптивного и контекстуального способов презентации полученных результатов. Для определения значений некоторых исследуемых единиц был использован «Словарь новейших иностранных слов» Е. Н. Шагаловой¹. Значения не зафиксированных в лексикографических справочниках англицизмов устанавливались с помощью массмедийных ресурсов — исследуемой периодики и онлайн-сайтов.

Анализ. 1. Российское «поколение миллениалов». Исследуемый автором вопрос заимствования реализуется в контексте конкретного дискурсивного пространства,

которое в заглавии статьи определяется как язык «поколения миллениалов». Следует выяснить, что понимается под этим ключевым термином.

Термин «миллениалы» (от лат. *millennium* — тысячелетие) ввели в научную номенклатуру в конце XX в. американцы Нил Хоув и Уильям Штраус для обозначения детей, родившихся после 1981 г. и заканчивающих среднюю школу на рубеже столетий [Howe, Strauss 2000]. Как пишет М. Ядова, «в зависимости от региональной специфики взросления характеристики миллениалов разных стран варьируются» [Ядова 2019: 140–141]. На основании этого факта один из ведущих российских исследователей миллениалов социолог В. Радаев предложил собственную классификацию российских поколений и описал существенные явления, связанные с происшедшим на рубеже XX–XXI вв. в России социальным переломом. Ученый уточняет, что российское «поколение миллениалов» (иначе поколение Y) «родилось преимущественно в период реформ (1982–2000), но их взросление происходило в России уже в куда более стабильный и относительно благополучный период — с начала нового тысячелетия» [Радаев 2018: 18]. Это не последнее поколение, за ним появляется самое молодое «поколение Z» (иначе центиниалы), которое только начинает взрослеть.

Миллениалами принято считать молодых людей с другими поведенческими практиками и способами восприятия окружающего. Они входили во взрослую жизнь «в самый комфортный период во всей новейшей истории России» [Радаев 2019: 9], без громких политических и экономических событий, поэтому их мировоззрение намного отличается от предыдущих поколений советского времени (от старших возрастных когорт). Одним из важнейших факторов формирования социологического портрета миллениалов является «цифровизация» и ориентация на новые технологии [Ядова 2019: 141]. Им пришлось жить в эпоху массового распространения многих технологических новшеств, облегчивших способ коммуникации не только в локальном, но и в глобальном масштабе, в связи с этим они «намного активнее предшествующих поколений пользуются компьютером, Интернетом, мобильными телефонами и социальными сетями»

¹ Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС школа, 2017. 571 с.

[Ядова 2020: 183]. Отсюда и другие определения миллениалов: «поколение гаджетов», «цифровое поколение».

Считается, что по сравнению со своими родителями и дедами миллениалы более активны в проведении досуга: занимаются разными видами спорта, творчеством, путешествуют, уделяют время развлечениям, заботятся о своей внешности, являются активными соучастниками поп-культуры и т. д. Их отличает приверженность к здоровому образу жизни и стремление охранять окружающую среду. Надо также отметить, что описываемое поколение молодых людей ассоциируется с культом массового потребления, иногда совсем не осознанного, автоматического. Российским миллениалам свойствен космополитизм, открытость, толерантность и желание принимать участие в глобализационных процессах.

Представленный обобщенный портрет российского «поколения миллениалов», конечно, нельзя считать полным и объективным. Тем не менее он определяет новые образцы поведения, социальные и ментальные изменения, духовные и материальные ценности, свойственные значительной группе людей — представителей нового тысячелетия. Бесспорно, исследуя лексический пласт языка конкретного периода, нельзя поставить четкую межпоколенческую границу (ведь в настоящее время общество составляют люди разных поколений, в том числе самые активные так называемые поколения X, Y, Z), но в данной работе внимание сосредоточено на англицизмах, которые появились или активизировались в русском языке в XXI в.

2. Английские наименования лиц в современном русском языке. Собранные наименования лиц образуют группу англицизмов, которые являются вербальными маркерами обобщенного образа российского поколения миллениалов. Они возникают в разных сферах деятельности человека. Распределение языкового материала по тематическим группам оказалось затруднительным, так как многие неологизмы одновременно относятся к разным зонам, например слово *бьюти-блогер* можно классифицировать как наименование сферы интернет-пространства или бьюти-индустрии. В связи с этим предложенная ниже систематизация лексики по обобщенному

лексико-семантическому признаку (по сфере употребления) имеет субъективный характер и ее нельзя считать окончательной, поскольку целью предпринятого анализа является презентация не количественных, а качественных данных, иллюстрирующих важные вопросы современного заимствования.

В ходе исследования обнаружена многочисленная группа заимствованных из английского языка наименований участников виртуального общения. Это слова, появившиеся в результате развития компьютерных и мобильных технологий, увеличения возможности коммуникации посредством всемирной паутины, активного использования мессенджеров и социальных сетей и т. д. Последние в России появились в первом десятилетии XXI в., например в 2006 г. стали активными «ВКонтакте» и «Одноклассники», русскоязычная версия сайта «Фейсбук» была запущена в 2008 г., «Твиттер» с исконным интерфейсом — в 2011-м, а Инстаграм (приложение для обмена видеозаписями и фотографиями) — в 2010 г. [Радаев 2020: 36–37]. Роль социальных сетей и других интернет-приложений в развитии языка неопределима. Они также являются каналом интенсивного заимствования англицизмов, так как благодаря компьютерным технологиям возникает процесс глобальной коммуникации и интеграции разных народов, в которой именно английский язык выполняет функцию унифицированного международного языкового кода [Crystal 2003]. Согласно Н. С. Валгиной, «новый тип деятельности не может не отразиться на языке, и современный русский язык находится не в стороне от этого международного процесса» [Валгина 2003: 120]. Многие наименования лиц английского происхождения появились в дискурсе виртуального общения вследствие необходимости номинации новых артефактов.

Примером данной группы слов могут служить следующие единицы: *инфлюенсер* ‘в социальных сетях — пользователь, оказывающий заметное влияние на своих подписчиков’; *Вероника Хейлбрюннер* — одна из первых *инфлюенсеров* *уличного стиля*, *наплевавших на правило, что одежда, в которой ты ходишь на показы, должна быть красивой* («Elle», декабрь 2017, с. 51);

контент-менеджер 'редактор сайтов, отвечающий за их наполнение текстовой и графической информацией': *Сейчас много как технических, так и гуманитарных вакансий подобного рода (тестировщики, копирайтеры, контент-менеджеры и т. д.)* («Домашний очаг», май 2017, с. 171); *краудфандер* 'человек, ведущий в Интернете сбор денежных средств на благое дело': *Обожают устраивать кик-оффы в джелатерии при коворкинге краудфандеров, где рассказывает об айдентике бренда и конверсии лендинга* («Cosmopolitan», апрель 2020, с. 79); *пранкер* 'человек, практикующий пранк — телефонное хулиганство, розыгрыш, нередко демонстрируемый в Интернете': *Такие люди называют себя пранкерами* (от англ. *prank* — «прикол») и в России прочно ассоциируются с телефонными шутками («Elle», апрель 2017, с. 160); *фолловер* 'лицо, подписавшееся на ленту сообщений пользователя в социальной сети': *Модный горнолыжный дресс-код: как одеться, чтобы вам покорились любые склоны, тысячи фолловеров и десятков-другой симпатичных курортников* («Glamour», январь 2018, с. 161); *френд* 'понятие в блогосфере, использующееся для обозначения пользователей, чьи записи интересны для автора блога': *Подпишитесь на аккаунты с аудиторией, похожей на вашу, ставьте лайки, жгите в комментариях — в общем, не стесняйтесь отбивать чужих френдов* («Glamour», июнь 2018, с. 131); *хейтер* 'человек, публикующий в интернете ненавистные, крайне критические комментарии': *Ким Кардашьян не пропала из СМИ весь год, но главным событием стало ее ограбление в Париже: переживали даже хейтеры реалити-звезды* («Glamour», январь 2017, с. 22).

Обилием англицизмов со значением лица характеризуется также фэшн- и бьюти-индустрия. По словам Н. Кулешовой, модная промышленность — это огромная международная корпорация со своим международным языком моды, в котором важную конституирующую особенность представляют заимствования [Кулешова 2011: 61]. Их популярность в исследуемой «глянцевой» периодике не удивляет, так как именно тематический профиль выбранных журналов фокусируется, главным образом, на моде и красоте. Издавна язык русской моды формировался под сильным влиянием

заимствований. Заметный след в данном дискурсе оставила галломания, а сегодня несомненным лидером языкового воздействия является английский язык, который И. Балтеиро и М. Кампос [Balteiro, Campos 2012: 239] называют «трессеттером» в языке моды.

В группе слов данной тематической зоны находятся как наименования профессий, так и номинации разных типов людей, определяющих отношение к моде и к миру красоты. Примерами агентивных англицизмов могут служить следующие единицы: *байер* 'специалист, отвечающий за формирование ассортимента магазина; закупщик': *Коллекция выглядела не просто современной, но едва ли не актуальней многих других. Что немедленно было подмечено байерами со всех концов света* («Vogue», февраль 2018, с. 66); *броу-мастер* 'специалист, профессиональная деятельность которого сводится к уходу за бровями, их оформлению и моделированию': *Рисуйте форму бровей, которая нравится именно вам, а не броу-мастеру, — с тинтом Tattoo Brow от Maybelline легко самой покрасить брови, как в салоне* («Красота и здоровье», декабрь, № 12(213) 2017, с. 17); *броу-стилист* 'специалист по архитектуре бровей': *Если хотите попасть в руки звездного броу-стилиста Ольги Блох, записывайтесь заранее!* («Домашний очаг», апрель 2018, с. 37); *лэшмейкер* 'мастер, специализирующийся на профессиональном наращивании ресниц': *Наращивание уже не в моде — заверила меня визажист, бровист и лэшмейкер Brow & Beauty Bar Moscow Аида Магомедова* («Cosmopolitan. Beauty», март 2017, с. 74); *нейл-дизайнер* 'мастер маникюра, специализирующийся в декорировании ногтей': *Нейл-дизайнеры справлялись со сложной задачей: расписать ногти в тематиках «История государства Московского» и «Война и мир» с отсылкой к знаменитому роману* («Стильные прически», № 1—2 2018, с. 54); *нейл-блогер* 'хозяин блога по нейл-арту': *Ищите вдохновения в инстаграмах у нейл-блогеров* («Glamour Pad», декабрь 2017, с. 178); *шопер* 'консультант по стилю, моде и покупкам, помогающий клиентам подбирать и покупать одежду': *Впрочем, все эти луки с «небрежно накинутыми пуховиками» вряд ли сэкономят бюджет на персонального шопера — попробуйте замиксовать*

подиумное платье с огромной дутой курткой («Elle», декабрь 2018, с. 51).

В сфере моды и красоты зафиксированы также единицы, которые называют обобщенный тип личности, непосредственно связанный с модой и выражающий определенное отношение к ней, например: *fashion victim* ‘жертва моды’: *Я была fashion victim в лучшем смысле слова, мне нравилось наряжаться* («Vogue», ноябрь 2018, с. 198); *трендсеттер* ‘основатель новой моды, новой тенденции, направления’: *Трендсеттером может стать каждый — модель с подиума, блогер из Instagram, симпатичная соседка* («Cosmopolitan», январь 2020, с. 119); *фэшюнист* ‘человек, который всерьез интересуется модой, ее направлениями, историей’: *До статуса фэшюниста ей еще очень далеко, но кто знает — возможно, однажды ее балетки и узкие джинсы с прорезами займут место по соседству с выходными костюмами Елисаветы* («Vogue», июнь 2018, с. 53).

В ходе исследования отмечены также англицизмы с семантикой лица, связанные с бизнес-сферой, рынком труда и карьерой (профессиональной деятельностью). После значительных политических и экономических преобразований в России на рубеже XX–XXI столетий рынок труда также подвергся революционным изменениям. Он формировался под влиянием глобализационных процессов, технологической модернизации (цифровизации и компьютеризации), активности предпринимателей и внештатных сотрудников. В числе данной группы номинантов, например: *стартапер* ‘основатель инновационного бизнеса, работающий над реализацией уникальной идеи’: *Похожая ситуация и со стартаперами — им сложно работать в условиях выстроенных процессов, для них они — рутина, тогда как запуск нового бизнеса — адреналин* («Cosmopolitan», май 2017, с. 122); *супервайзер* ‘сотрудник, контролирующий чью-либо деятельность, работу’: *В восемнадцать лет она была полностью независимой: «жила с парнем в отдельной квартире, работала в магазине Levi’s — за четыре года прошла путь от обычного кассира до супервайзера»* («Vogue», май 2018, с. 51); *фандрайзер* ‘специалист по привлечению средств в некоммерческую организацию’: *В Штатах вам дают списки*

локальных организаций, которым вы можете помочь как волонтер или фандрайзер («Vogue», декабрь 2020, с. 126); *фрилансер* ‘внештатный работник’: *А Леша вообще фрилансер, он не сможет содержать семью без стабильного дохода!* («Cosmopolitan», май 2017, с. 180); *трендвотчер* ‘специалист, отслеживающий появление новых тенденций среди потребителей’: *Ксения Лери, трендвотчер: «Я долго была дизайнером... Сейчас у меня свое агентство Trendsquire. Мы первыми в России начали профессионально анализировать тренды в дизайне одежды и интерьеров»* («Cosmopolitan», декабрь 2017, с. 164).

Отдельную группу единиц составляют наименования лиц английского происхождения, определяющие обобщенный тип человека (индивида или коллектива). В семантическом плане такие неологизмы тесно связаны с социокультурными новостями в российском обществе, выражают философию, мировоззрение данного типа личности или коллектива, его поведенческие особенности (способ жизни), а также, в некоторых случаях, тесно связаны с имиджем, физическими чертами людей. Данные номинации, несомненно, маркируют определенный период новейшей истории. Репрезентантами этой группы являются, например: *даунишфтер* ‘человек, живущий ради себя, склонный отказаться от пропагандируемых общепринятых благ’: *Успех может выглядеть совершенно по-разному: Например, как селфи загорелого даунишфтера на фоне индейских пальм* («Elle», май 2017, с. 113); *ламберсексуал* ‘мужчина с бородой, идеальной стрижкой, хорошего телосложения, предпочитающий грубоватый стиль в одежде’ и *метросексуал* ‘мужчина, тщательно следящий за своей внешностью и являющийся активным потребителем косметики, модной одежды и других модных вещей’: *Мужчины еще пока воровато озираясь, привыкают записываться в барбер-шопы и посещать салоны красоты, хотя вслух издеваются над ламбер-, метро- и прочими павлиносекуалами, ведь самый большой наш страх — показаться слишком ухоженным и вызвать у окружающих сомнения в железобетонной традиционности нашей ориентации* («Cosmopolitan», апрель, ч. I, 2018, с. 118); *каучсерфер* ‘тот, кто путешествует по системе каучсерфинга

(обмен гостеприимством, предоставление еды и/или жилья) по всему миру': *Я и сейчас так езжу, останавливаясь у **каучсерферов**, а передвигаюсь с попутчиками, которых нахожу на blablacar.com* («Cosmopolitan», октябрь 2017, с. 205); *фудсейвер* 'участник движения фудшеринга, который «спасает» еду из магазинов и ресторанов от помойки и утилизации': *Фудсейверы договариваются с заведениями общепита и другими предприятиями о вывозе пригодных к употреблению товаров и блюд и раздают их благотворительным организациям или малоимущим (можно и себе забрать, главное не выбрасывать)* («Cosmopolitan», август 2018, с. 173); *it girl* 'модная, успешная девушка, светская львица, новая икона стиля': *И вот, сидя в ресторане She между московской it girl, модным дизайнером и владелицей ювелирного бренда, я понимаю — навигатор светского интернета сменил курс* («Vogue», май 2021, с. 138); *russian girl* 'девушка, образ которой отражает стереотипные внешние и внутренние черты, приписываемые русским женщинам': *Перед заветным путешествием в Страну восходящего солнца Брэанна собирается навестить меня в Москве: «почувствовать крещенские морозы, закутавшись в меховые платки, как настоящая **russian girl**»* («Vogue», июнь 2018, с. 55)].

Интересный пласт анализируемой группы лексических единиц составляют неологизмы со значением собирательности, например: *ЛГБТ-сообщество* 'сообщество лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров и людей прочих ориентаций и гендеров, объединяемое общими интересами': *Что касается художников, то они всегда были про правильный образ мыслей — первыми поддерживали движение за гражданские права чернокожих в США и ЛГБТ-сообщество, первыми выступили с критикой экологической политики Трампа, заявившего, что глобального потепления не существует* («Elle», июль 2018, с. 59); *миллениалы, поколение X, поколение Y, поколение Z: В английском алфавите X, Y, Z плетутся в хвосте, а в модном бизнесе они сейчас на переднем плане. Именно этими буквами обозначены три поколения активных покупателей люкса. Люди X, они же поколение Pepsi, — это те, кому сейчас от 36 до 45 лет. Миллениалам-игрекам — от 25 до 35. Представителям поколения Z — от 16 и чуть больше* («Vogue», июнь 2018, с. 56).

К последней группе типовых номинаций относятся также единицы, которые не называют новые атрефакты, а лишь являются синонимическими «модными и более современными» соответствиями уже известных типов людей, например: *контрол-фрик* 'маньяк контроля': *Я настоящий **контрол-фрик*** («Cosmopolitan», ноябрь 2017, с. 198); *томбой* 'пацанка': *Робби — **томбой**, сорванец. Она играет в хоккей на траве, а одеваться предпочитает в мешковатые майки и комбинезоны* («Elle», апрель 2018, с. 158); *фрик* 'странный человек, чудак; человек, который выделяется своим внешним видом, манерой одеваться, вызывающим поведением, взглядами на окружающий мир': *Чтобы не превратиться из модницы во **фрика**, космические детали стоит дозировать* («Glamour», январь 2018, с. 41).

Необходимо обратить внимание и на наименования лиц, указывающие на родственную, гендерную принадлежность или социальное положение (*бойфренд, герл, мэн, сиблинг, сингл/single*). В гламурной периодике высокой фреквентативностью характеризуется англицизм *бойфренд*, который почти полностью вытеснил из употребления русские эквиваленты *парень, возлюбленный, ухажер*. Частотность употребления остальных англицизмов данной группы в журнальных текстах намного ниже — в исследуемом дискурсе доминируют их русские синонимы.

Кроме вышеперечисленных тематических групп наименования лиц можно встретить также в сферах туризма и развлечений (*батлер, джетсеттер, каучсерфер, тревел-инфлюенсер, тревел-блогер*), искусства, поп-культуры (*перформер, саунд-дизайнер*), спорта (*дайвер, фрирайдер, хендбайкер*), массмедиа, рекламе (*бренд-менеджер, бренд-директор, колумнист, копирайтер, промоутер*) и др.

В морфологическом плане самую большую группу исследуемых номинантов со значением лица составляют англицизмы, выраженные нарицательными именами существительными, получившими в русской грамматической системе категорию мужского рода в генерической функции, т. е. использующиеся одновременно для обозначения лиц мужского и женского пола. Как известно, в английском языке существительные не обладают категорией рода,

на биологический пол указывает семантика слова. Гендерная маркировка, точнее, феминизация наименования реже реализуется аналитическим способом посредством генерализаторов (*woman, girl*) [Лутфуллина, Замалютдинова 2021: 189]. А. Дьяков пишет, что «для восполнения нехватки английской родовой идентификации русский язык использует богатство своего морфемного состава» [Дьяков 2019: 48]. Исследования некоторых лингвистов [Янурик 2015: 77; Хомицевич 2019: 228–229] показывают, что в русском языке образование женских коррелятов от заимствованных наименований лиц мужского рода происходит при помощи феминных аффиксов (наиболее продуктивные *-ш(a)*, *-к(a)*), но в дискурсе глянцевого журнала феминитивы используются в текстах очень редко. Обычно гендерная идентификация англицизма происходит в контексте и определяется другими словами, указывающими на пол субъекта (*Только посмотрите, как преобразилась популярная модель и блоггер Наталья Чуйко @chuiiko_model!* («Стильные прически», № 1–2 2018, с. 25); *Певица, бьюти-блоггер — Наташа уже давно записывает не только песни, но и ролики о макияже и уходе за собой* («Glamour», июнь 2018, с. 51). Номинаций собственно женского пола значительно меньше. Обычно они включают в свой состав английский компонент *girl*/*girl*, например: *gepl, girl power, insta-girl, it girl, russian girl*.

Отдельного внимания заслуживает графический аспект исследуемых слов. Как замечает Е. Маринова, «для подавляющего большинства иноязычных слов, проникающих в наш язык, русское письмо, с его исконным кириллическим алфавитом, оказывается чужеродной средой, и потому графическая адаптация, изменение буквенного состава лексической единицы в русском языке представляет собой значительный этап в ее освоении» [Маринова 2012: 162–163]. Отдельной проблемой заимствования англицизмов является столкновение двух кардинально разных алфавитов и разных грамматических систем. Большинство англицизмов в современном русском языке переходит из латиницы в кириллическую графику, подвергаясь транскрибированию (ориентация на звуковой состав), реже — транслитерации (ориентация на

буквенный состав), доказательством чего являются приведенные примеры заимствованных наименований лиц. Собранный языковой материал содержит также единицы, сохраняющие в русском языке оригинальную графику языка-источника — латиницу. Они используются в текстах глянцевого журнала с целью языковой экономии, стилизации текста, манипуляции человеческим сознанием, для придания высказыванию престижности или выражения космополитического мировоззрения и создания иллюзии участия в процессе глобализации.

Выводы. В заключение можно отметить, что наименования лиц английского происхождения занимают значительное место в лексической системе русского языка. Многие исследуемые номинанты отражают новые явления, ставшие ярким маркером анализируемого периода: выражают мировоззрение, иерархию ценностей и стиль жизни россиян, создают социологический портрет поколения людей XXI в., условно определяемого как «поколение миллениалов». Глянцевые журналы оказались источником англицизмов, именующих человека. Систематизация лексики по тематическому признаку позволила выделить сферы репрезентации новейших наименований лиц. Отобранные номинанты появляются, например, в виртуальном лингвопространстве, они связаны также с сегментом бьюти- и фэшн-индустрии, бизнеса, рынка труда, массмедиа, шоу-бизнеса, туризма и определяют обобщенные типы людей. Кроме неологизмов, называющих новые реалии, немалый пласт лексики составляют также избыточные заимствования, которые имеют свои исконные аналоги и используются в текстах глянцевого журнала для стилистической маркировки, с целью придания высказыванию «космополитического» характера, престижности и т. д. Иллюстративный материал в большей степени представлен прямыми заимствованиями, а также вкраплениями в графике оригинала (в латинице), которые в медийном дискурсе отличаются высокой частотностью употребления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекетова Н. А. Наименования лиц в языке газеты // Журналистика и медиаобразование: сб. трудов II Международной научно-практической

конференции, Белгород, 1–3 октября 2007 г.: в 2 т. Т. 2 / под ред. А. П. Короченского. Белгород: БелГУ, 2007. С. 130–133.

2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003. 304 с.

3. Григоренко О. В. Иноязычные заимствования со значением лица в русском языке конца XX – начала XXI вв. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. С. 47–54.

4. Гуральник Т. А. Неологизмы со значением лица в американском варианте английского языка // Современные методы и технологии исследования германских языков: международный сборник научных статей / под ред. С. И. Дубинина. Самара: Самарский гос. ун-т, 2005. С. 185–193.

5. Дьяков А. И. «Англицизмы» – наименования лица // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 8–2(86). С. 47–51. <https://doi.org/10.23670.1RJ.2019.86.8.040>.

6. Зеленин А. В., Буцева Т. Н. От сидимцев до коронапофигистов (наименования лиц в период пандемии коронавируса) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 97–106. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-6-97-106>.

7. Кулешиова Н. А. Язык моды в эпоху глобализации (об англо-американских заимствованиях в русской, испанской и французской версиях журнала Vogue) // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2011. № 1. С. 52–61.

8. Лутфуллина Г. Ф., Замалютдинова Э. Р. Маркирование женского рода в наименованиях лица в английском и татарском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 1. С. 186–190. <https://doi.org/10.30853/phil201002>.

9. Маринова Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка. М.: Флинта: Наука, 2012. 292 с.

10. Радаев В. В. Миллениалы: как меняется российское общество. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 224 с.

11. Радаев В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>.

12. Радаев В. В. Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Первая часть) // Социологический журнал. 2020. Т. 26, № 3. С. 30–63. <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7395>.

13. Хомичевич О. М. Новые иноязычные наименования лиц женского пола в современном русском и сербском языках // Инновационные процессы в научной среде: материалы Международной

(заочной) научно-практической конференции, 15 июня 2019 г., г. Прага, Чехия / науч. ред. А. И. Восстречов. Нефтекамск: Научно-издат. центр «Мир науки», 2019. С. 228–234 [Электронный ресурс]. URL: http://science-peace.ru/files/IPNS_2019.pdf (дата обращения: 21.08.2021).

14. Ядова М. А. Миллениалы: социологический портрет поколения // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология. 2019. № 3. С. 140–144. <https://doi.org/10.31249/rsoc/2019.03.09>.

15. Ядова М. А. Поколение миллениалов в российском обществе: в поисках другой молодежи // Полис. Политические исследования. 2020. № 6. С. 181–188. <http://doi.org/10.17976/jpps/2020.06.14>.

16. Янурик С. Новые английские заимствования со значением лица в современном русском языке // Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV). 2015. № 18. С. 69–78.

17. Balteiro I., Campos M. A. False anglicisms in the Spanish language of fashion and beauty // Ibérica. 2012. No 24. С. 233–260.

18. Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

19. Howe N., Strauss W. Millennials rising: The next great generation. New York: Vintage Books, 2000. 415 p.

20. Kuligowska K. Названия лиц в русской лексике начала XXI века // Acta Neophilologica. 2017. Vol. 1(XIX) С. 207–216. <https://doi.org/10.31648/an.681>.

21. Romanik A. Angielskie nazwy zawodów w języku rosyjskich mass mediów // Studia Wschodniosłowiańskie. 2014. No 14. С. 249–259. <https://doi.org/10.15290/sw.2014.14.19>.

REFERENCES

1. Beketova N. A. Names of persons in the language of the newspaper. *Zhurnalistika i media-obrazovaniye: sb. trudov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Journalism and media education: sb. proceedings of the II International Scientific and Practical Conference*, Belgorod, October 1–3, 2007; in 2 vol. Vol. 2 / A. P. Korochensky (ed.). Belgorod: BelGU, 2007. P. 130–133. (In Russ.)

2. Valgina N. S. Active processes in modern Russian. Moscow: Logos, 2003. 304 p. (In Russ.)

3. Grigorenko O. V. Borrowed words with a meaning of person in the Russian language at the end of 20th – beginning of 21st century. *Vestnik IGLU = Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*. 2012;3:47–54. (In Russ.)

4. Guralnik T. A. Neologisms with the meaning of a person in the American version of the English

language. *Sovremennye metody i tekhnologii issledovaniya germanskikh yazykov: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh statei* = *Modern methods and technologies for the study of Germanic languages: international collection of scientific articles* / S. I. Dubinin (ed.). Samara: Samara State University, 2005. P. 185–193. (In Russ.)

5. Dyakov A. I. English borrowed words denoting a person. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* = *International Research Journal*. Issue 2. 2019;8(86):47–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670.1RJ.2019.86.8.040>.

6. Zelenin A. V., Butseva T. N. From Sididoms to Coronapofigists (Names of Persons During the Coronavirus Pandemic). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2020;81(6):97–106. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-6-97-106>.

7. Kuleshova N. A. The language of fashion in the era of globalization (about Anglo-American borrowings in the Russian, Spanish and French versions of Vogue). *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika* = *Bulletin RUDN. Series: Linguistics*. 2011;1:52–61. (In Russ.)

8. Lutfullina G. F., Zamilutdinova E. R. Means to indicate feminine gender of person in the English and Tatar languages. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*. 2021;14(1):186–190. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil201002>.

9. Marinova E. V. Loan words in modern Russian. Moscow: Flinta: Science, 2012. 292 p. (In Russ.)

10. Radaev V. V. Millennials: how Russian society is changing. Moscow: Higher School of Economics National Research University, 2019. 224 p. (In Russ.)

11. Radaev V. V. Millennials compared to previous generations: an empirical analysis. *Sotsiologicheskie Issledovaniya* = *Social Researches*. 2018;3:15–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>.

12. Radaev V. V. The divide among the millennial generation: historical and empirical justifications. (Part one). *Sotsiologicheskii Zhurnal* = *Sociological Journal*. 2020;26(3):30–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7395>.

13. Khomitsevich O. M. New foreign language names for females in modern Russian and Serbian languages. *Innovatsionnye protsessy v nauchnoi srede* = *Innovative processes in the scientific environment: Materials of the International (correspondence) Scientific and Practical Conference*, June 15, 2019, Prague, Czech Republic / A. I. Vostretsov (ed.). Neftekamsk: Scientific and publishing house center "World of Science", 2019. P. 228–234 [Electronic resource]. URL: http://science-peace.ru/files/IPNS_2019.pdf (accessed: 21.08.2021) (In Russ.)

14. Yadova M. A. Millennials: sociological portrait of a generation. *Sotsialnye i humanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubiezhnaya literatura. Seriya 11: Sotsiologia* = *Social and humanities. Domestic and foreign literature. Series 11: Sociology*. 2019; 3:140–144. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rsoc/2019.03.09>.

15. Yadova M. A. Generation of millennials in Russian society: in search of another youth. *Polis. Political studies*. 2020;6:181–188. (In Russ.) <http://doi.org/10.17976/jpps/2020.06.14>.

16. Yanurik S. New English borrowed words denoting persons in present-day Russian. *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLY-SLAV)*. 2015;18:69–78. (In Russ.)

17. Balteiro I., Campos M. A. False anglicisms in the Spanish language of fashion and beauty. *Ibérica*. 2012;24:233–260. (In Engl.)

18. Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p. (In Engl.)

19. Howe N., Strauss W. Millennials rising: The next great generation. New York: Vintage Books, 2000. 415 p. (In Engl.)

20. Kuligowska K. Names of persons in Russian vocabulary at the beginning of the XXI century. *Acta Neophilologica*. 2017;1(XIX):207–216. (In Russ.) <https://doi.org/10.31648/an.681>.

21. Romanik A. Angielskie nazwy zawodów w języku rosyjskich mass mediów. *Studia Wschodniosłowiańskie*. 2014;14:249–259. (In Pol.) <https://doi.org/10.15290/sw.2014.14.19>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Анна Романик, кандидат филологических наук, адъюнкт, координатор отделения «Русская филология»

Anna Romanik, Candidate of Sciences (Philology), Associate, Coordinator of the Russian Philology department

Статья поступила в редакцию 13.09.2021; одобрена после рецензирования 20.10.2021; принята к публикации 22.11.2021.

The article was submitted 13.09.2021; approved after reviewing 20.10.2021; accepted for publication 22.11.2021.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-98-103>

**Рецензия на коллективный проект: Русский язык
коронавирусной эпохи: монография // Т. Н. Буцева,
Х. Вальтер, И. Т. Вепрева и др. / отв. ред.
М. Н. Приемышева. СПб.: Институт лингвистических
исследований РАН, 2021. 556 с.;**

**Словарь русского языка коронавирусной эпохи /
сост.: Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников
и др. / отв. ред. М. Н. Приемышева. СПб.: Институт
лингвистических исследований РАН, 2021. 440 с.**

Елена Александровна Жданова¹

Лариса Викторовна Рацибурская²

^{1, 2} Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия,

¹ zhdanova@nlf.unn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3700-0613>

² racib@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9332-050X>

Для цитирования: Жданова Е. А., Рацибурская Л. В. Рецензия на коллективный проект: Русский язык коронавирусной эпохи: монография // Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева и др. / отв. ред. М. Н. Приемышева. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 556 с.; Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост.: Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников и др. / отв. ред. М. Н. Приемышева. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 440 с. // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 98–103. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-98-103>.

REVIEW

**Review of the collective project: The Russian language of the
coronavirus era: monograph // T. N. Butseva, H. Walter,
I. T. Vepreva et al. / publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-
Petersburg: Institute for Linguistic Studies of the Russian
Academy of Sciences, 2021. 556 p.;**

**A dictionary of the Russian language of the coronavirus era /
comp.: H. Walter, E. S. Gromenko, A. Yu. Kozhevnikov et al. /
publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-Petersburg: Institute
for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences,
2021. 440 p.**

Elena A. Zhdanova¹

Larisa V. Ratsyburskaya²

^{1,2} National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia

¹ zhdanova@flf.unn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3700-0613>

² racib@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9332-050X>

For citation: Zhdanova E. A., Ratsyburskaya L. V. Review of the collective project: The Russian language of the coronavirus era: monograph // T. N. Butseva, H. Walter, I. T. Vepreva et al / publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-Petersburg: Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 2021. 556 p.; A dictionary of the Russian language of the coronavirus era / comp.: H. Walter, E. S. Gromenko, A. Yu. Kozhevnikov et al / publishing ed. M. N. Priemysheva. Saint-Petersburg: Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 2021. 440 p. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2022;83(2):98–103. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-98-103>.

В 2021 г. научному лингвистическому сообществу и всем интересующимся вопросами развития русского языка был представлен коллективный проект, несомненно имеющий чрезвычайно высокую значимость. В кратчайшие сроки редколлегией под руководством М. Н. Приемышевой были подготовлены и изданы коллективная монография «Русский язык коронавирусной эпохи» и «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» (СлКЭ). Актуальность данных публикаций очевидна: в течение 2020 г. и отчасти 2021 г. наблюдалось стремительное обновление русского лексикона — на наших глазах появилась и сформировалась представительная тематическая группа слов, называющих пандемические реалии. Можно смело утверждать, что лингвисты никогда ранее не сталкивались с подобным «неологическим взрывом», несмотря на то что лексический фонд русского языка в новейшее время активно пополнялся разного рода новациями. Репертуар неологизмов, порожденных, по сути, одним явлением планетарного масштаба, поистине беспрецедентен. Тем более ценным становится оперативное описание языковых и речевых новшеств в рецензируемых изданиях.

Рецензируемый проект представляет собой оригинальный опыт объединения коллективных усилий специалистов в области русской и зарубежной лексикологии, лексикографии, фразеологии, культурологии и когнитивной лингвистики с целью углубленного и 포аспектного представления всего масштаба языковых явлений и процессов, которые происходили в русском языке в 2020 г.

Как отмечается в Предисловии к монографии, идея проекта, включающего как объемный и представительный словарный материал, так и его аналитическое обобщение в различных аспектах, возникла в процессе подведения итогов конференции «Неологизмы 2020 г.: язык коронавирусной эпохи», которая проходила в Институте лингвистических исследований РАН 1–2 декабря 2020 г.

В названии проекта угадывается намерение авторов сохранить преемственность социолингвистической проблематики известной и классической работы А. М. Селищева «Язык революционной эпохи».

Проект представляет большой интерес в методологическом отношении: в монографии объединились усилия профессиональной академической лексикографии и теоретической русистики различных направлений, а Словарь позволил реализовать главную цель практической лексикографии — стать основой и материалом для различного рода теоретических обобщений и наблюдений.

Впервые за последние десятилетия глубокий и тщательный анализ языковых изменений, произошедших под влиянием внешних факторов, выполнен так быстро и на таком высоком научном уровне. Новизна материала обусловила и новаторство исследовательских подходов: впервые в истории отечественного гуманитарного знания в качестве внешнего, социального фактора языковых изменений выступила пандемия — массовая эпидемия, захватившая огромные территории и изменившая социолингвистическую ситуацию во многих странах.

В «Словаре русского языка коронавирусной эпохи» описано более 3500 слов, появившихся или актуализировавшихся в русском языке в связи пандемией новой коронавирусной инфекции. По своему типу СлКЭ «является толковым тематическим словарем-справочником» (с. 6). Словник издания формировался на весьма представительном материале: русскоязычные массмедиа и Интернет, а также неологическая база данных Института лингвистических исследований РАН, Национальный корпус русского языка, корпус русскоязычных текстов google.books.com. «Основным источником словаря стал крупнейший в России медиабанк “Интегрум”» (с. 6). Подобная репрезентативная база делает СлКЭ важным источником для разнообразных лингвистических изысканий, историческим словарем, к которому смогут обратиться исследователи-неологи, а также специалисты в иных областях, в том числе смежных с лингвистикой.

Авторы СлКЭ ставили своей целью включение в словарь «как можно большего количества обнаруженных в СМИ слов, с одной стороны, для отражения огромного реализованного в этот период словообразовательного потенциала стихийного словотворчества, с другой — для демонстрации его системности и регулярности» (с. 7). Данная цель, несомненно, достигнута авторами. Благодаря установке на максимально полное отражение языковых и речевых новшеств в СлКЭ фиксируются не только узусные, но и окказиональные образования.

Рецензируемый словарь включает две основные части (Часть I. Словарь и Часть II. Слова без семантической разработки), а также три приложения (Приложение 1. Словарь ковидных русских антипословиц-карантинок; Приложение 2. Некоторые синонимические ряды ковидной лексики; Приложение 3. Некоторые частотные аффиксоиды) и алфавитный словоуказатель. Первая часть словаря «содержит 1028 словарных статей, в которых в той или иной степени лексикографически обработаны более 1000 слов и сочетаний» (с. 15); вторая часть «содержит около 2500 сложных слов, данных без словарного описания» (с. 15). Приложения удачно дополняют материалы словаря, позволяют читателю составить

наиболее полную, объективную картину обновления лексического и фразеологического фонда русского языка в 2020–2021 гг. Наличие алфавитного словоуказателя существенно облегчает читателю пользование словарем.

Помимо традиционной части, содержащей словарные статьи в полном составе с зонами вокабулы, дефиниции, иллюстративного материала и справочного отдела, многочисленные дериваты ключевых слов эпохи пандемии выносятся в Приложение без семантической разработки. Очень интересными и научно ценными оказываются также материалы «Словаря антипословиц-карантинок». Алфавитный словоуказатель имеет и самостоятельное научное значение как свод всей лексики, зафиксированной на данный момент специалистами-лексикографами.

Несмотря на сжатые сроки подготовки издания, словарные статьи в нем содержат достаточно полную информацию: «...в словарную статью включена грамматическая и стилистическая информация о слове, отражены системные связи и отношения между словами на том участке лексической системы, который ограничен словником словаря» (с. 9). Несомненным достоинством СлКЭ является наличие системы помет, что позволяет дать «функционально-стилистическую и экспрессивную характеристику слова или значения» (с. 11).

«Словарь русского языка коронавирусной эпохи» можно назвать лексикографическим слепком эпохи пандемии коронавирусной инфекции. Он фиксирует как основные понятия и явления пандемии (*ковид, коронавирус, ковидить, ковид-больница, самоизоляция, удалёнка, локдаун* и пр., *санитайзер, матовое стекло, ИВЛ, фомит* и пр.), так и многочисленные новации, характеризующие некоторые особенные ее реалии или оценки: *антипрививочник, коронавирусный армагеддон, бесперчаточник, гречкохайп, догшеринг, заквартирье, залокдаунить, зум, иммунопаспорт, инфодемия* и мн. др.).

Словарь фиксирует разветвленные словообразовательные гнезда ключевых понятий и формантов эпохи пандемии: *зум, карантин-, ковид, корона-, коронавирус, ср.: зумбомбинг, зумизация, карантиндер, карантикулы, карантин-шэйминг, ковидальня,*

ковидизация, коронаалармист, коронаапокалипсис, коронавирусник, коронавирусность.

Также СлКЭ описывает новые значения уже существующих слов, дополнивших свою семантику в период пандемии, ср.: *антиваксер, бесконтактный, вакцинофил, вентилятор, дистант, дистанционка, застрянец, изолянт, удалёнка, социальная дистанция, самоизоляция* и мн. др.

Словарный материал регистрирует богатый и сложный спектр отношения говорящих к ситуации и реалиям пандемии. Можно обнаружить как лексемы, выражающие неодобрительное, презрительное, пренебрежительное отношение (*ковидла, ковидло, ковидник, ковидятня, коронка*), так и номинации, созданные с целью понизить (разг. ирон. *короняша, короняшка*, разг. шутол. *ковидушко, удаленушка*, шутол. *коронич, пандемионат*) или повысить градус тревожности (*китайская чума, ковидапокалипсис, коронакалипсис*).

Необходимо отметить, что появление СлКЭ вызвало интерес не только профессионального лингвистического сообщества, но и журналистов. В ряде СМИ (в частности, в новостных программах НТВ) и на интернет-ресурсах была опубликована информация об этом издании, вышли телерепортажи о нем. Этот факт свидетельствует о том, что материалы словаря оказались социально востребованы и интересны широкому кругу читателей.

Если СлКЭ в первую очередь паспортизирует новый лексический материал, то в коллективной монографии «Русский язык коронавирусной эпохи» представлено его теоретическое осмысление. В монографии «системно и аспектно анализируется пандемийная неология, яркое словотворчество, интенсивная языковая игра, происходящие на просторах интернета и в современных массмедиа» (с. 2).

Монография представляет собой «опыт объединения коллективных усилий специалистов в области русской и зарубежной лексикологии, лексикографии, словообразования, фразеологии, культурологии, медиалингвистики с целью углубленно, поаспектно представить всю широту, весь масштаб языковых явлений и процессов, которые происходили (и еще по инерции продолжают происходить) в русском языке периода пандемии коронавирусной

инфекции» (с. 8). При этом рецензируемое издание продолжает и развивает традиции социолингвистического изучения русского языка, заложенные в XX веке С. И. Карцевским, М. В. Пановым, Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и другими учеными.

Источниками исследования стали как личные материалы авторов, собранные ими в СМИ и Интернете, так и материалы опубликованного совместно с монографией «Словаря русского языка коронавирусной эпохи», подготовленного на базе словаря-ежегодника «Новое в русской лексике. Словарные материалы – 2020». Материалами СлКЭ послужили и «электронная база Словарей новых слов группы неологии и неографии ИЛИ РАН, а также российский медиабанк данных “Интегрум” – профессиональная коммерческая поисковая база, позволяющая осуществлять поиск, подтверждать обнаруженные материалы среди 400 000 000 оцифрованных изданий из более 30 000 источников: федеральных и региональных изданий, радиостанций, телеканалов, сайтов, библиотек и баз данных (integrumworld.com)» (с. 12).

На страницах монографии воссоздана коллективная языковая личность человека, внезапно оказавшегося окруженным новыми реалиями, а вместе с ними – новыми словами и выражениями. Авторы монографии постарались обобщить языковые материалы пандемийного времени и сделать первые аспектные научные наблюдения над его особенностями и выводы о его уникальности, с одной стороны, и типологичности, с другой.

Во вводном разделе монографии охарактеризованы тенденции динамики лексико-семантической системы в период пандемии (М. Н. Приемышева), основные источники пандемийных новаций – массмедиа и Интернет (Н. А. Прокофьева, Е. А. Щеглова), а также представлено обобщение основных направлений зарубежной лингвистики в изучении коронавирусного лексикона (А. В. Зеленин).

Эпоха ввела в наш лексикон целый ряд новых слов и значений, которые стали ее символами и маркерами: *ковид, коронавирус, самоизоляция, удаленка, дистанционка, зум* и некоторые другие. Безусловно, ключевыми словами, характеризующими свое время и послужившими основой широкого словотворчества, стали «виновники

торжества» эпохи — слова *ковид* и *коронавирус* и их разговорный синоним *корона*. Углубленный анализ таких слов, особенности их вхождения, употребления, истории и активного словопроизводства представлены в первой главе монографии «Символы новой реальности: ключевые слова ковидной эпохи».

Вторая глава монографии «Человек в языке коронавирусной эпохи» посвящена одной из самых многочисленных групп «ковидного словаря» — наименованиям лиц. Данная группа «является семиотическим следствием антропоцентризма происходящих в мире событий и процессов» (с. 9).

Третья глава «Языковая картина мира в пандемийном дискурсе: эпоха раскола и противостояния» отражает системный характер происходящих в лексике процессов: большая часть новаций заняла свое место в синонимических и антонимических рядах, сформировалась новая полисемия, появились новые пары омонимов.

Основной номинативной и контекстуальной метафорой медийного дискурса эпохи стала *военная метафора*. Актуальные ассоциативные понятия обусловила базовая метафора конца света (*коронаапокалипсиса*, *ковидоколлапса*), передавшая реальные ощущения человека. Многие ассоциативные и номинативные понятия и образы сложились в антиномии. Рассмотренные в контексте языка и действительности (через широкий цитатный материал медийных текстов), эти антиномии, эти лингвокультурологические фрагменты складываются в яркую, сложную, пеструю, противоречивую, трагическую и, одновременно, оптимистическую, а главное — в бесспорно уникальную, особенную языковую картину мира коронавирусной эпохи.

Уникальным фрагментом языковой картины мира стал *ковидный раскол* — противостояние ковид-диссидентов и коронаверующих. Реализованный в целом ряде контекстов и в большом количестве окказиональных новаций, он представляет собой один из самых уникальных и оригинальных фрагментов общего медийного дискурса ковидного времени, отражая и вербализуя тонкость, сложность психологической реакции человека на ощущения страха, близости смерти, различное отношение людей к этому страху, различное его восприятие.

Проблемы и аспекты активного словообразования и словотворчества стали предметом четвертой главы монографии «Ковидная эпоха в зеркале языковой игры (словообразование и словотворчество)».

Пандемия запустила невероятный по продуктивности словообразовательный процесс, в котором в полной мере реализовался огромный потенциал русской словообразовательной системы: активизация суффиксоидов пандемийного времени, продуктивные способы создания сложных неологизмов эпохи пандемии, новая глагольная лексика периода пандемии, словообразование на базе имен собственных, новые словообразовательные гнезда с исходными *ковид* и *коронавирус*. Языковая игра с основами данных слов ярко видна при использовании такого способа словообразования, как контаминация. В этот период становится особенно очевидной доминирующая роль языкового творчества в современном словообразовании. Языковая игра «позволяет преодолеть состояние шока, психоза, истерии, паники, страха» (с. 10). Пандемия привела в действие механизмы словотворчества, в которых широко, ярко начали вербализоваться, материализоваться впечатления, ассоциативные образы и параллели, возникающие у носителей языка.

Типологически общим местом оказались для разных языков основные номинации, использованные Всемирной организацией здравоохранения для наименования базовых понятий пандемии (*coronavirus SARS-CoV-2*, *COVID-19*, *covid-19 pandemic*, *self-isolation/quarantine*, *social distance*). Эти и некоторые другие термины стали своего рода лингвистическим стартом и первичной лексической базой для формирования интернационального лексического минимума, на базе которого и начались коллективная языковая игра, коллективное словотворчество. Английские неологизмы и контаминанты пандемийной тематики стали одними из наиболее востребованных в языках мира. Несмотря на общую для всех языков «точку отсчета» для формирования номинаций *COVID-19* и определенные сходства протекания неологических «коронавирусных» процессов во всех языках, в ходе дальнейшей адаптации наименований каждый язык пошел во многом индивидуальным путем в зависимости от

системно-языковых и культурно-языковых особенностей: избрал наиболее предпочтительные и удобные для адаптации номинации и свои национально-специфические способы культурно-языковой концептуализации новой действительности. В монографии в сопоставлении с русским языком рассмотрены материалы английского, венгерского, немецкого, польского и чешского языков (пятая глава «Процессы глобализации в языке периода пандемии»).

Период пандемии коронавирусной инфекции отличает особое усиление игрового, смехового, «карнавального» начала в языке и культуре, что является естественной реакцией человеческой природы на переживаемый коллективный стресс, шок, на страхи и опасность. Ярким примером реализации карнавального начала народной культуры является сама языковая игра, активное словотворчество, которые привели к созданию особого ковидного лексикона. Однако в период пандемии активное пространство получили и различные формы фольклора, постфольклора, интернет-фольклора: картинки, гифки, мемы, видеоролики, посвященные преимущественно жизни и быту людей на карантине в период пандемии, а также такие словесные жанры, как пословицы, антипословицы, афоризмы, коронастихи, карантинные народные сказки, карантиноскороговорки, частушки-ковидушки. В исследовании в краткой форме характеризуются как общая картина коронавирусного фольклора, так и наиболее яркая ее часть — антипословицы (шестая глава «Языковая игра и ковидный фольклор»).

Необходимо отметить весьма представительный состав авторов монографии, в числе которых выступают исследователи не только самого Института лингвистических исследований РАН, но и целого ряда других академических институтов и вузов. Авторами монографии стали 30 ученых из России (Санкт-Петербург, Москва, Екатеринбург, Нижний Новгород, Петрозаводск) и из-за рубежа (Венгрия, Германия, Польша, Финляндия). Такая широкая география позволяет дать интерпретацию языковых событий с учетом разных научных традиций, а также описать общие и отличительные черты «ковидного лексикона» «в различных языковых культурах» (с. 11).

Монография является крупным научным событием и, несомненно, заслуживает самой высокой оценки. В ней «фотографируется, запечатлевается сложность, динамичность процесса стабилизации, нормализации, узуализации языковой системы» (с. 13).

И СлКЭ, и монография имеют самостоятельную ценность и могут быть оценены высоко как актуальные, новые научные и научно-популярные издания. Однако во взаимной совокупности их практический и теоретический потенциал существенно повышается.

Опубликованные материалы представляют несомненный интерес для научного и преподавательского сообществ, для специалистов, журналистов, редакторов и, думается, — для самого широкого круга читателей.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Александровна Жданова, кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра современного русского языка и общего языкознания, Институт филологии и журналистики

Elena A. Zhdanova, *Candidate of Sciences (Philology), Teacher, Department of Modern Russian Language and General Linguistics, Institute of Philology and Journalism*

Лариса Викторовна Рацибурская, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Институт филологии и журналистики

Larisa V. Ratsyburskaya, *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of the Department of Modern Russian Language and General Linguistics, Institute of Philology and Journalism*

Статья поступила в редакцию 12.07.2021; принята к публикации 24.08.2021.

The article was submitted 12.07.2021; accepted for publication 24.08.2021.

Информация о подписке на второе полугодие 2022 года **Subscription information for the second half of 2022**

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что продолжается подписка на II полугодие 2022 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Вы можете оформить подписку:

- через наших партнеров – подписные агентства: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА», ООО «ИВИС»;
- через интернет-сайт: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»).

Воспоминания о В. И. Григоровиче

...Для характеристики взглядов и ученого направления Григоровича важное значение имеет... лекция его в Московском университете, повторенная в Казани в 1851 году: О значении церковного славянского языка. По внутреннему содержанию, в особенности же по философским обобщениям и выводам, эта речь должна быть рассматриваема в связи с его магистерской диссертацией, появившейся за 9 перед тем лет. Там 27-летний мыслитель ставит идею национальности в основание изучения литературы и истории славян и излагает теорию способов, какими познается участие славян в общечеловеческом развитии. Здесь на место теории поставлены уже конкретные факты, отвлеченные представления облечены в образы. Девять лет вникания и самоуглубления сопровождалось для Григоровича новыми приобретениями. Теперь он уже нашел и достаточно оценил универсальное значение того начала, которым славяне, по его же выражению, стремятся приобрести вес в человечестве. Это есть родовой, типический славянский признак и в то же время всемирно-исторический, в нем выражается особенность и противоположность славянская и в то же время универсальность. Это начало он усматривает в церковнославянском языке.

Речь Григоровича о значении церковнославянского языка проникнута вдохновением и убеждением. «Путем тяжких мелочных поисков, — говорит он, — ум человеческий приводит к сознанию законы духовной природы нашей и в языке открывает начала мышления. Проникая в организм слова, языкознание показывает связь его с процессом мышления и изображает нам язык не простым только отголоском чувственного человека, но и определительным указателем законов духа. Каждый язык тесно связан с назначением народа и есть следствие действия лежащих в нем нравственных сил. Язык есть мерило нравственного призвания народов в истории». Оценивая с этой точки зрения церковнославянский язык, Григорович высказывает замечательные мысли, не потерявшие и поныне свою силу и свежесть. В церковнославянском языке он усматривает начала духовного единства, скрепившие разрозненные племена. При скудном содержании народности, при всеобщей религиозной потребности, этот язык представлял общность направления всех племен. Предоставляя выражение частных потребностей отдельным наречиям, он обобщал племена, разрозненные в пространстве. Заключая в себе главные условия разнообразия наречий в звуках и формах и потому сближаясь с каждым, он то оправдывает их отличительные признаки, то даже способствует раскрытию в них первообразного.

Таковы филологические особенности церковнославянского языка. Еще любопытней значение его общественное и политическое, которое раскрыто Григоровичем с особенной энергией, замечательной для того времени. Охраняя предание, церковнославянский язык дарует нам и общение с предками, сближает нас в обширном отечестве нашем; находясь во взаимности с родными наречиями, он приводит нас к общению с соплеменниками; наконец, целостно поясняемый, он расширяет пределы нашего сознания и ставит нас в обширнейшую сферу образованных народов. Словом, в церковнославянском языке Григорович усматривает залог непоколебимости и твердости наших общественных начал, условие славянской взаимности и стимул к просвещению и общечеловеческому развитию. Он первый пустил в оборот очень распространенное теперь выражение «славянская взаимность», которое у него, впрочем, имеет столько же научный смысл, сколько и политический...

(Ф. И. Успенский. Из актов речи, со значительными сокращениями, произнесенной 1 мая 1890 г. в день празднования Новороссийского университета)

(К статье Д. А. Романова)

