

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2022. Т. 83. № 3



О русском языке

Очень много писалось о том, что надо беречь русский язык, обращаться с ним осторожно, не портить, не искажать, не вводить новшества.

Призыв этот действует. Все стараются. Многие теперь только и делают, что берегут русский язык. Прислушиваются, поправляют и учат.

– Как вы сказали? «Семь раз примерь, а один отрежь»? Это абсолютно неправильно! Раз человек меряет семь раз, то ясно, что вид надо употребить многократный. Семь раз при-ме-ри-вай, а не примерь.

– Что? – возмущается другой. – Вы сказали – «вынь да положи»? Что это за «положь»? От глагола «положить» повелительное наклонение будет «положи», а не «положь». Как можно так портить язык, который мы должны беречь, как зеницу ока!

– Как вы сказали? Надеюсь, я ослышался. Вы сказали: «я иду за вином»? Значит, вино идет впереди вас, а вы за ним следуете? Иначе вы бы сказали: «я иду по вино». Как говорят – «я иду по воду», – и так и следует говорить.

Давят, сушат, душат!

Думал ли кто-нибудь, живя в России, правильно ли он говорит? Приходило ли кому-нибудь в голову сомневаться в законности своего произношения или оборота фразы?

Огромная Россия сочетала сотни наречий, тысячи акцентов. Каждая губерния, каждый уезд окали, цокали, гакали по-своему. Тот сухой академический язык, который рекомендовался нам сейчас, существовал лишь в литературе, когда автор вел речь от себя, потому что как только начинал писать языком живым, на котором люди говорят, сейчас перед читателем выявлялась личность, от которой слова шли. Под безличным, гладким литературным языком автор прячется, отрекается от себя, говорит «объективно».

«Чуден Днепр при тихой погоде»...

Это не значит: «я нахожу, что Днепр чуден». Это значит, что он чуден, и этот факт я сообщаю.

Если же вы прочтете восхваление Днепру, выраженное разговорным языком, то сразу увидите, кто говорит.

– Ну и Днепр! Ну и речича!.. – говорит помещик, исправник, купец.

– Днепр в хорошую погоду – это сама прелесть!.. – скажет провинциальная барышня.

Если бы пришел к вам приятель шофер или репортер, человек деловой и нормальный, сел, закурил папиросу и сказал:

– Вспомнился сегодня Днепр. Какая чудесная река, особенно при тихой погоде.

Ладно.

А если бы он сказал:

– Чуден Днепр при тихой погоде, когда вольно и плавно мчит, и т. д.

Не ладно! Подумали бы, что он спятил, даже если бы Гоголя не читали и могли допустить, что он сам так вдохновился.

Литературный язык в разговоре безобразен потому, что мертв.

В России все мы говорили на живом языке. Он всегда менялся, отбрасывал изжитое, впитывал новое, не боялся ничего. Все участвовали в создании его, в питании новыми соками. Никто никого не одергивал, не исправлял, не останавливал.

Ich singe wie der Vogel singt. (Я пою так, как поет птица – *нем.*)

Именно как птица, как чувствовалось.

Наш петербургский язык был самый блеклый и чопорный. Даже соседка Москва казалась немножко провинциальной и вульгарной.

– Зачем говорить «што» вместо «что»? Зачем тянуть «скушно» вместо быстрого «скучно»?

И когда во время войны хлынули в обе столицы беженцы с юга, с запада и с юго-запада, тут мы пришли в настоящую ярость.

– Как смеют говорить: «извиняюсь»!

– Как смеют «ехать поездом», а не «в поезде»! И почему все время «так», и зачем «жеж» вместо «же»! «Так я жеж ехал вагоном».

Очень все это раздражало.

Но когда мы сами двинулись в путь, хлынули сплошным потоком вниз через всю Россию, то услышанные на месте все эти горькие грехи против чистого русского языка, они уже не показались (мне по крайней мере) такими отвратительными.

Они, оказывается, просто, как нежные фрукты, не выносили перевозки...

(Тэффи Н. А. Впервые: «Возрождение». 1926, 19 декабря. № 565. С. 2–3).

(К статье О. Е. Вороничева)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 83

3

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 ФЦИН 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 Приемьшева, 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 Патрова, 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	28.04.2022
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 П3896), «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), 5.8.2. – 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 ERIHPLUS, 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

3

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

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

Ildikó 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, Svyato-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	28.04.2022
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); 5.8.2. – 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

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Борисенко Н. А.</i> Может ли учебник воспитать патриота? (О воспитательном потенциале учебника русского языка)	7
<i>Богданова Е. С.</i> Реализация принципа соизучения языка и культуры (к 90-летию профессора Лии Александровны Ходяковой)	18
<i>Кузнецова О. В.</i> Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку)	25

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сулниченко В. Н.</i> Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть II. Грамматические признаки, склонение и правописание местоимений	34
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Сотова И. А.</i> Обучение письменной речи в концепции В. Е. Мамушина (к 100-летию со дня рождения)	44
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Вороничев О. Е.</i> Средства выражения иронической экспрессии в рассказах Н. А. Тэффи (к 150-летию со дня рождения)	53
<i>Огольцева Е. В.</i> Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» (к 85-летию со дня рождения)	65
<i>Панова Е. А.</i> «И в первом плане глубже дышит план второй»: лингвопоэтический анализ стихотворения Юнны Мориц «Всего лишь звук, сквозящий меж листьями...» (к 85-летию со дня рождения)	75
<i>Виноградова Е. М.</i> Лингвистический анализ фрагмента повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья»	84

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Барандеев А. В.</i> <i>Хоть горшком назови, только в печку не ставь</i> : парадокс или закономерность номинации?	97
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ХРОНИКА

<i>Сотова И. А.</i> Круглый стол к 100-летию со дня рождения профессора Всеволода Евгеньевича Мамушина	103
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Borisenko N. A.</i> Can a textbook bring up a patriot? (Reflections on the upbringing potential of a Russian language textbook)	7
<i>Bogdanova E. S.</i> Implementing the principle of co-study of language and culture (to the 90th anniversary of the birth of Professor Liya Alexandrovna Khodyakova)	18
<i>Kuznetsova O. V.</i> A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School (a case study of individual topics in the Russian language)	25

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and grammatical-orthographic aspects. Part 2. Grammatical features, declension and spelling of pronouns	34
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Sotova I. A.</i> Teaching writing according to V. E. Mamushin's theory (to the 100th anniversary of the birth)	44
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Voronichev O. E.</i> The means of conveying ironic expressivity in N. A. Teffi's short stories (to the 150th anniversary of the birth)	53
<i>Ogol'tseva E. V.</i> Dialogue with the past: linguo-stylistic analysis of V. G. Rasputin's short story "French Lessons" (to the 85th anniversary of the birth)	65
<i>Panova E. A.</i> "And in the first plane the second plane breathes deeper": a linguopoetic analysis of Yunna Morits' poem "Just a sound shining through the leaves..." (to the 85th anniversary of the birth)	75
<i>Vinogradova E. M.</i> A linguistic analysis of an excerpt from F. M. Dostoevsky's novella "Notes from Underground"	84

LINGUISTIC NOTES

<i>Barandeev A. V.</i> <i>Call me pot if you like it, but do not put me in the stove / Hot' gorshkom nazovi, tol'ko v pechku ne stav'</i> (Engl.: <i>Sticks and stones break my bones, but names will never hurt me</i>): a paradox or a regularity governing naming?	97
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CHRONICLE

<i>Sotova I. A.</i> A round-table discussion to commemorate the centenary of Professor Vsevolod Evgenievich Mamushin's birth	103
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-7-17>

Может ли учебник воспитать патриота?

(О воспитательном потенциале учебника русского языка)

Наталья Анатольевна Борисенко

*Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Россия,
borisenko_natalya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>*

Аннотация. Статья посвящена воспитательному потенциалу учебника русского языка, а именно – формированию у школьников качеств гражданина и патриота. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления духовного кризиса в обществе, реализации новой «Примерной программы воспитания» и ФГОС третьего поколения, согласно которым воспитание становится обязательной частью образовательного процесса. Цель статьи – проанализировать действующие учебники по русскому языку, входящие в федеральный перечень, с точки зрения возможности выполнения ими функции воспитания патриотизма. Использованы методы теоретического анализа научной литературы, анализ нормативных документов, контент-анализ пяти учебников для V класса. В качестве критериев анализа рассматривается наличие/отсутствие в учебниках материалов, способствующих патриотическому воспитанию: 1) сведений о русском языке как государственном, 2) высказываний о русском языке, 3) репрезентации символики России, 4) языковых единиц, составляющих номинативное поле концепта «Родина», 5) упражнений, раскрывающих многогранный образ России. Выявлены определенные лакуны в содержании учебников, в частности по критериям 3 и 4. Представленные в статье данные могут служить базой для обновления учебников и работы педагогов, ориентированных на освоение учащимися ценностей, связанных с патриотизмом.

Ключевые слова: учебник, русский язык, воспитательный потенциал учебника, патриотизм, патриотическое воспитание, ФГОС, личностные результаты

Для цитирования: Борисенко Н. А. Может ли учебник воспитать патриота? (О воспитательном потенциале учебника русского языка) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 7–17. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-7-17>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Can a textbook bring up a patriot?

(Reflections on the upbringing potential of a Russian language textbook)

Natalia A. Borisenko

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, borisenko_natalya@list.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>*

Abstract. The paper considers the upbringing potential of a Russian language textbook, namely the formation of the qualities of citizenship and patriotism in school students. The relevance of the study is determined by the necessity to overcome the spiritual crisis in society as well as by the return of upbringing to school and the implementation of the new «Tentative Program of Upbringing» and the third generation FSES. In accordance with the two documents, upbringing becomes an obligatory part of the teaching process. The paper aims to examine those textbooks on the Russian language that are included in the federal list. This analysis evaluates the potential of such textbooks for patriotic education. The employed methods include theoretical analysis of research literature, analysis of normative documents, and content analysis of five textbooks for fifth-form school students. The presence and absence of materials promoting patriotic education

in the textbooks was chosen as criteria for analysis. The materials in question include 1) information about Russian as an official language; 2) statements about the Russian language; 3) representation of Russian symbols; 4) language units comprising the nominative field of the concept «motherland»; 5) exercises revealing the multifaceted image of Russia. The study has identified specific gaps in the content of the textbooks, especially with respect to criteria three and four. The data presented in the paper can serve as a basis for updating textbooks as well as for the work of those teachers who focus on promoting the values associated with patriotism among their students.

Keywords: textbook, Russian language, upbringing potential of a textbook, patriotism, patriotic education, FSES (Federal State Educational Standard), personal results

For citation: Borisenko N. A. Can a textbook bring up a patriot? (Reflections on the upbringing potential of a Russian language textbook). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):7–17. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-7-17>.

Введение. Вопросы воспитания в преподавании русского языка всегда находились в центре внимания методической науки. Достаточно вспомнить вклад в изучение этой проблемы таких ученых, как А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Л. А. Ходякова, Н. Л. Мишатинова, Т. Ф. Новикова, О. А. Скрыбина, Т. Н. Волкова и мн. др. Однако в последние десятилетия воспитательная составляющая урока стала уходить из поля зрения учителя. Конец XX – первые десятилетия XXI в. оказались временем смены ценностных ориентиров. Трансформация духовных ценностей, начавшаяся в 1990-е гг., продолжается и в настоящее время, что дает основание говорить о глубоком кризисе воспитания в российской школе всех ступеней. О том, что кризис воспитания – это не просто слова, а пугающая реальность, свидетельствует многое: разрушается духовное единство народа, размываются жизненные ориентиры молодежи, индекс нравственного состояния современного российского общества (по существу, индекс безнравственного состояния) «фиксирует такие слагаемые нравственной атмосферы общества, как уровень 1) жестокости, 2) бесчеловечности, 3) несправедливости, 4) цинизма» [Юревич, 2018: 176–177]; почти половина молодых людей (48 %) мечтает уехать за границу на постоянное место жительства; 76 % юношей не хотят служить в армии, 60 % заявили, что уклонились бы от службы в армии, если бы у них была такая возможность [Селин, Бадретдинова 2021: 408].

Список негативных процессов можно продолжать, однако ясно, что «затянувшийся духовный кризис, одним из проявлений которого стало значительное снижение уровня патриотического сознания россиян» [Патриотизм... 2015: 160], налицо. Всё это не могло не сказаться на школе, на образовании. Совершенно закономерно

встал вопрос о необходимости **возвращения в школу воспитания**, а в педагогическую науку – осмысления проблем воспитания на новом этапе развития общества.

В самое последнее время появился ряд документов, согласно которым воспитание детей и молодежи становится обязательной частью образовательного процесса¹. Новая «Примерная программа воспитания» закрепляет воспитательную функцию школы, конкретизирует направления воспитательной работы, ставит задачей ее де бюрократизацию и преодоление формализма, помогает создать и реализовать образовательным организациям собственные работающие программы воспитания. В Примерной рабочей программе по русскому языку, разработанной на основе нового ФГОС ООО (2021)², охарактеризованы личностные результаты, отражающие «готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности», в том числе в части, касающейся гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания, а также ценностей научного познания³.

¹ См.: О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 20.02.2022); Примерная программа воспитания. М., 2020.

² См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.02.2022).

³ Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы признается **патриотическое воспитание** — целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей и молодежи ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота России. Думается, нет необходимости доказывать важность этого вида воспитания: ценность патриотизма была и остается одной из главных ценностей российского общества.

Проблемам воспитания патриотизма посвящена многочисленная психолого-педагогическая литература. Разработаны теоретико-методологические основания патриотического воспитания, его структура, функции, сущностные характеристики, условия реализации [Бурлакова 2015; Мусина 2013; Патриотическое... 2018]. Однако трудности возникают, если исследователи обращаются не к процессу воспитания в целом, а к возможностям отдельного школьного предмета. В методике преподавания русского языка проблема единства обучения и воспитания и весь комплекс связанных с этим задач решаются в рамках аксиологического подхода (Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, С. И. Львова, Н. Л. Мишатина, Л. И. Новикова, О. А. Скрябина, Л. А. Ходякова и др.). Богатство идей и многосторонность аксиологической методики русского языка неоднократно обсуждались на страницах журнала «Русский язык в школе»⁴. Не работая непосредственно в рамках данного подхода, мы тем не менее не можем не разделять его ведущих идей и принципов. Главными ценностями, которые формируются на уроках русского языка, как отмечает А. Д. Дейкина, являются «любовь к слову, интерес к словесному творчеству, сознательные представления о языке как национально-культурном феномене, осознание эстетической функции русского языка в его самобытности и уникальности, приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям...» [Дейкина 2019: 20].

Из всего комплекса проблем, связанных с воспитательным потенциалом нашего предмета, выделим одну — **формирование** классов образовательных организаций). М., 2021. С. 28–31.

⁴ См., напр., тематический номер, посвященный научной школе А. Д. Дейкиной: Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1.

чувства патриотизма у учащихся основной школы средствами учебника русского языка. Несмотря на злободневность проблемы, релевантных научных публикаций по этому вопросу практически не существует, за исключением статьи И. В. Павлова и М. Ю. Ивановой, посвященной патриотическому воспитательному потенциалу двух УМК — под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта и под ред. С. И. Львовой [Павлов, Иванова 2018]. Между тем школьный учебник и сегодня является важнейшим средством не только обучения, но и воспитания, далеко не в последнюю очередь патриотического. В 1970-е — начале 1990-х гг. воспитательная функция учебника находилась в центре внимания ученых [Проблемы... 1979; Дейкина 1990], затем оказалась невостребованной и малозначимой в научных исследованиях и только в самое последнее время вновь стала актуальной, чему свидетельство, в частности, выход научного сборника кафедры методики преподавания русского языка МПГУ [Современный... 2021], многие статьи которого посвящены проблемам воспитания (А. Д. Дейкина, Т. М. Воителева, Л. А. Ходякова с соавт., Е. Е. Щитова и др.).

Цель статьи — проанализировать действующие учебники по русскому языку, входящие в федеральный перечень, с точки зрения возможности выполнения ими функции воспитания патриотизма.

Исследование проводилось на **материале** учебников V и (частично) VI классов: Т. А. Ладыженской и др. (переработанная линия УМК), «Русский язык. Практика» А. Ю. Купаловой и др., под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта, Л. М. Рыбченковой и др. и под ред. А. Д. Шмелева⁵. Выбор учебников данных классов обусловлен тем, что младший подростковый возраст — благодатный период для формирования патриотических чувств и убеждений,

⁵ Мы ограничились анализом учебников по русскому языку, не принимая во внимание учебники по предмету «Русский родной язык», содержание которых непосредственно ориентировано «на воспитание патриотизма и уважения к русскому языку как основе русской культуры и литературы». См.: Русский родной язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / О. М. Александрова и др. 2-е изд. М.: Просвещение, 2021 (из аннотации).

в этот период начинают закладываться не только устойчивые нравственные качества, но и основы гражданской идентичности и патриотического сознания.

В качестве **методов исследования** использованы теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ нормативных документов, контент-анализ учебников по русскому языку, в частности та его разновидность, которая называется *суммирующим контент-анализом*. Его техника предполагает, что исследователь осуществляет систематическую редукцию текстов, «останавливаясь на релевантных пассажах и перефразируя их так, что пассажи, сходные по смыслу, получают один и тот же описательный код» [Бусыгина 2015: 298–299]. В качестве основной единицы квантификации использовались упражнения, в содержании которых отражены темы любви к Родине, к русскому языку, историко-географический образ России, образы выдающихся отечественных деятелей,

национальные традиции и праздники, культурное наследие России, тема воинской славы и др. Количественный анализ состоял в подсчете частот кодировочных категорий, качественный – в характеристике упражнений с точки зрения содержания, типа и жанра текста. Отдельно анализировались параграфы, посвященные русскому языку как государственному, и отражение в текстовом и иллюстративном материале символики России.

Результаты и обсуждение. При анализе учебников нами были выделены следующие критерии – наличие/отсутствие материалов, способствующих патриотическому воспитанию, таких как: 1) сведения о русском языке как государственном, 2) высказывания о русском языке, 3) репрезентация символики России, 4) языковые единицы, составляющие номинативное поле концепта «Родина», 5) упражнения, раскрывающие многогранный образ России.

Вначале представим обобщенные результаты исследования (см. таблицу).

Таблица

Результаты анализа учебников для V класса в аспекте реализации функции воспитания патриотизма

Table

The results of the analysis of textbooks for grade V in the aspect of the implementation of the function of educating patriotism

Учебник ⁶ Критерии	Т. А. Ладыженской	А. Ю. Купаловой	М. М. Разумовской	Л. М. Рыбченковой	А. Д. Шмелева
Всего упражнений	779	871	872	767	1026
I. Сведения о русском языке как государственном	–	–	–	–	+
II. Высказывания о русском языке	4	6	4	3	11
III. Символика России	Красная площадь, Московский Кремль (2), береза (4)	береза (2), рябина (2)	береза (4), рябина	Красная площадь, Кремль, береза, русская тройка	Спаская башня, береза (3), самовар

⁶ Указан первый автор учебника. Полные выходные данные учебников: Русский язык: учеб. для 5 кл. общеобразоват. организаций: в 2 ч. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021; Русский язык. Практика. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др.; под ред. А. Ю. Купаловой. М.: Дрофа, 2017; Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов. М.: Дрофа, 2020; Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций / Л. М. Рыбченкова, А. В. Глазков, О. М. Александрова, А. Г. Лисицын. М.: Просвещение, 2021; Русский язык: 5 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. организаций: в 2 ч. / под ред. А. Д. Шмелева. М.: Вентана-Граф, 2020.

Учебник ⁶ Критерии	Т. А. Ладыженской	А. Ю. Купаловой	М. М. Разумовской	Л. М. Рыбченковой	А. Д. Шмелева
IV. Языковые единицы, составляющие ядро номинативного поля концепта «Родина»	родина (4), отечество, отчизна, родная страна, русская земля	родина (3), родимый край	родина (3), Отечество, родная земля	родина (4), родимая сторона, Земля Русская, родной край	родина, держава, родная земля, наша земля
V. Упражнения, раскрывающие образ России (%)	35 (4,5%)	29 (3,3%)	36 (4,1%)	44 (5,7%)	43 (4,2%)

Далее отразим результаты по отдельным критериям.

I. Сведения о русском языке как государственном. Такие сведения включены только в учебник V класса под ред. А. Д. Шмелева и учебник VI класса Л. М. Рыбченковой и др. Очевидно, остальные УМК будут доработаны, поскольку новый ФГОС требует введения темы «Русский язык как государственный и язык межнационального общения» в программу VI класса. Важность данной темы для формирования лингвистического мировоззрения учащихся и ценностного отношения к русскому языку не вызывает сомнения. Однако ее изучение представляет значительные трудности: 1) это сложный теоретический материал мировоззренческого характера, 2) его усвоение не контролируется ОГЭ и ЕГЭ, а значит, не имеет для учащихся прагматического смысла, 3) уроки нередко не вызывают интереса, особенно у младших подростков. Задача учителя – сделать урок увлекательным. Один из способов возбуждения познавательного интереса – небольшие проектные задания, адресующие младших подростков к региональному и личному опыту. Примером может служить проект в учебнике под ред. А. Д. Шмелева: «В каком регионе Российской Федерации вы живете? Найдите в справочниках или интернете информацию о том, какие языки, кроме русского, используют в своем общении жители вашего региона. Подготовьте рассказ о Российской Федерации и вашем регионе, используя приведенные выше факты и найденную информацию» (упр. 6).

Понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России, ценностное отношение к русскому языку характеризуются как

личностные результаты освоения Примерной рабочей программы по русскому языку⁷. Учащиеся должны понимать различие между терминами *государственный язык, язык межнационального общения, национальный язык, родной язык*; между понятиями *государство, страна, родина*; дифференцировать значения слов *россиянин* и *русский*. В IX классе учащиеся изучают функции русского языка в современном мире, однако в V–VI классах важно обеспечить реализацию когнитивного компонента гражданско-патриотического воспитания, отвечающего за знания о ценностях внешнего мира, понятия и представления. К сожалению, пока эта обязанность полностью ложится на плечи учителя.

II. Высказывания о русском языке. Выделение данного критерия важно потому, что работа с высказываниями создает условия для формирования ценностных ориентаций учащихся. Жанр высказывания о языке характеризуется такими особенностями, как индивидуальность, риторичность, лаконичность, завершенность, четкость адресации, априорность, образность, информативность [Гадзаова 2019: 48]. Нередко высказывание – первое упражнение, с которым встречается школьник на страницах учебника. В отрывках из произведений русских писателей звучат важные мысли о качествах русского языка, связи языка и истории, языка и культуры, культуре речи. Для таких текстов характерны убеждающий или эмоционально-образный стиль, открытое выражение любви к родному языку, тревога за его состояние и судьбу. Глубина и емкость

⁷ Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2021. С. 28–29.

содержания высказываний, многие из которых стали прецедентными текстами, вместе с отточенностью формы благотворно влияют не только на мыслительную, но и на эмоционально-образную сферу личности учащихся.

Анализ высказываний о русском языке в учебниках V класса показывает, что этот традиционный материал содержится во всех учебных комплексах (от 3 до 11 раз), однако и отбор самих изречений, и формы работы с ними не отличаются разнообразием. Как правило, одни и те же авторы (Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, А. М. Горький, К. Г. Паустовский) и одни и те же тексты «кочуют» из книги в книгу. С целью обновления текстового материала авторы учебников и педагоги-практики могут обратиться к авторитетному изданию «Русские писатели XVIII–XIX веков о языке» [Русские писатели... 2000], содержащему высказывания более 30 авторов не только первого, но и второго ряда (Н. П. Огарев, А. С. Хомяков, Л. А. Мей, К. М. Станюкович). Разумеется, не все из фрагментов должны быть представлены в учебниках V–VI классов, часть текстов можно включить в учебники для более старшего возраста, вместе с тем в богатом материале хрестоматии учитель без труда найдет высказывания, с которыми можно работать и с младшими подростками.

Расширить репертуар заданий учебников могут различные творческие работы: а) создание «своего» высказывания о русском языке (в форме игры «Соревнование с классиками»); б) конкурс чтения текстов наизусть и отгадывание автора; в) «Собери высказывание» (учитель предварительно разрезает тексты на части и перемешивает их).

III. Символика России в учебниках русского языка. В формировании образа России важную роль играет текстовый и иллюстративный материал, отражающий государственную (герб, гимн, флаг) и неофициальную символику страны (Красная площадь, Московский Кремль, береза, матрешка, русская тройка и др.). К сожалению, символы России гораздо чаще представлены в учебниках РКИ, чем в учебниках для российских школьников. Изображения государственных символов отсутствуют в анализируемых учебниках для V–VI классов, равно как и тексты о гербе и флаге

Российской Федерации, а между тем они формируют наглядный образ России, уважение к государственной символике как показателю гражданственности, представление о том, что символы отражают особенности исторического пути и отличительные черты нашего государства. Уроки изучения лексики дают богатую возможность познакомить младших подростков со значением слов *символ*, *эмблема*, *триколор*, *держава*, *скипетр* и т. п. При изучении темы «Обращение» можно попросить учеников вспомнить и записать обращения из текста государственного гимна России.

Шире представлены на страницах учебников неофициальные символы. В учебнике V класса Т. А. Ладьженской и др. встречаются тексты о Московском Кремле (упр. 194, 537), фотография Спасской башни (к упр. 537); в учебнике Л. М. Рыбченковой и др. к ним добавляется изображение русской тройки – на картине Б. М. Кустодиева «Масленица» (упр. 109) и текст о народном празднике (упр. 110). Но самым популярным символом является береза. Тексты о березе (не по одному разу) присутствуют во всех анализируемых учебниках. В качестве примера можно привести эмоционально окрашенный отрывок из рассказа Ю. Нагибина в учебнике VI класса Л. М. Рыбченковой и др. (упр. 238); ключевая фраза: «Это дерево нашей родины, – сказала мать, – русская береза», – несомненно, запомнится шестиклассникам.

Мы далеки от того, чтобы только в отражении символов России видеть проявление функции воспитания патриотизма в учебниках. Вместе с тем было бы ошибкой игнорировать материал такого рода. Логика введения в учебник поликодовых текстов, отражающих российскую символику, очевидна: государственные и неофициальные символы страны олицетворяют ее национальный суверенитет и самобытность, являются частью истории и культуры России.

IV. Языковые единицы, составляющие номинативное поле концепта «Родина». Концепт⁸ «Родина» – один из ключевых

⁸ Ввиду того что термин *концепт* не имеет в лингвистике общепринятого толкования, мы не даем его дефиниции, в самом общем виде, вслед за Ю. С. Степановым, понимая концепт как «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов 1997: 40].

концептов русского языкового сознания (Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, В. И. Карасик, С. Г. Воркачев, Е. М. Игнатова и др.), он «обладает высокой номинативной плотностью, переживается эмоционально при попадании в фокус сознания», «включен в сеть ассоциативных связей, сложившихся в лексической системе языка» [Воркачев 2006: 28].

Проведенный лингвокультурологами анализ структуры номинативного поля концепта «Родина» (совокупности языковых средств, репрезентирующих концепт [Попова, Стернин 2007: 70]) свидетельствует о его сложности и расчлененности на ядерную и периферийную части. Ядро концепта включает в себя лексику *родина* и его синонимы (*отечество, отчизна, родная страна* и др.). К периферии поля относятся однокоренные слова, словообразовательно связанные с ключевым словом и его ближайшими синонимами, составляющие деривационное поле концепта (*род, родной, родители, отечественный* и др.) [Ларионова 2011: 173], а также неродственные слова, ассоциативно связанные с именем концепта (*страна, сторона, земля, государство, патриот, патриотизм* и др.).

Научный анализ концепта «Родина» в учебниках русского языка не входил в задачи нашего исследования, поэтому мы ограничились количеством языковых единиц, репрезентирующих концепт, отдельными словами и словосочетаниями. Представим кратко результаты этой части исследования.

Лексические единицы, входящие в ядро концепта «Родина», употребляются в учебниках достаточно редко (в среднем 4–5 словоупотреблений), хотя в новых редакциях некоторых УМК их частотность увеличивается до 8. Чаше других на страницах учебников встречается имя концепта – *Родина* (от 1 до 4 словоупотреблений, см. табл. на с. 10–11), слова *отечество* и *отчизна* (по одному разу) можно найти в учебнике Т. А. Ладыженской и др. (упр. 381), *Отечество* (1) – в учебнике под ред. М. М. Разумовской (упр. 379). На наш взгляд, этого явно недостаточно для полноценного усвоения одного из ключевых слов русского языка и его синонимов.

Текстовые упражнения отражают разные составляющие имени концепта в двух основных его значениях: 1) родина как родная страна – «Родина», «большая родина»,

родина; 2) родина как место рождения – «малая родина», родина, [Воркачев 2006: 33]. Так, на страницах учебника V класса «Русский язык. Практика» под ред. А. Ю. Купаловой слово *родина* употребляется в следующих контекстах: в высказывании о русском языке А. Платонова («Родной язык рисует нам лицо родного народа, язык словно озаряет образ родины и делает родину любимой» – упр. 373), во фрагменте из очерка В. Белова «На родине» («Тихая моя родина, ты все так же не даешь мне стареть и врачуеть душу своей зеленой тишиной!» – упр. 766), в стихотворении А. К. Толстого («Гой ты, родина моя! / Гой ты, бор дремучий! / Свист полночный соловья! / Ветер, степь да тучи!» – упр. 826). Несколько шире имя концепта отражено в других учебниках. В УМК Л. М. Рыбченковой и др. находим не только слово *родина* (4 словоупотребления), но и его контекстуально-синонимические замены (*родной край, родимая сторона, Земля Русская*). Приведем пример использования существительного *родина* в описании картины Ю. Ракши «Поле Куликово»: «Вдали за спиной воинов блещит Дон, а за Доном святая Родина – Русь, которую надо отстоять» (упр. 614).

Вместе с тем, отмечая высокую познавательную и эстетическую ценность текстовых заданий, нельзя не сказать о том, что в большинстве своем они выполняют лишь собственно тренировочную функцию («Спишите, подчеркните, объясните знаки препинания» и т. п.), в процессе работы с текстами не акцентируется внимание на тех мыслях и чувствах, которые способствуют воспитанию чувства любви к родине. Ни к одному упражнению мы не нашли заданий, при выполнении которых нужно объяснить лексическое значение слова *родина*, подобрать однокоренные слова, фразеологизмы и т. д., а задание на подбор синонимов (*родина, отечество, отчизна*) есть только в учебнике Т. А. Ладыженской и др. (упр. 381). Включение подобных упражнений в учебники могло бы актуализировать в сознании школьников главные составляющие концепта «Родина» («огромное пространство», «мощное государство», «великая держава», «природное богатство и плодородие», «Родина, Отечество, земля предков» и др. – смыслы концепта выделены по [Сковородников,

Севруженко 2020: 40)) и тем самым усилить воспитательную функцию учебника.

Специальное внимание должно быть уделено и слову *патриот* и его производным, которым в текстовом пространстве учебников «повезло» еще меньше: упражнения с этими лексемами буквально единичны, их лексическое значение не объясняется ни в заданиях, ни в толковых словарях к учебникам. Существительное *патриот* в нашей выборке встретилось только один раз – в учебнике V класса Т. А. Ладыженской и др. в упр. 266: «Пушкин – певец свободы, великий патриот и провозвестник светлого будущего своего народа» (А. Твардовский). В учебнике VI класса этого же УМК к тексту К. Г. Паустовского о Мещере задан вопрос: «Как называют человека, беззаветно любящего свою Родину?» Между тем, как показал эксперимент А. З. Ахметжановой, слова *патриотизм* и *патриот* редко используются учащимися (в срезовых сочинениях о родине их употребили соответственно 1,1 % и 1,5 % информантов)⁹. Вследствие того, что данный лексический материал в учебниках отсутствует, учителю придется самому сообщать сведения о семантике слов, этимологии и нормах употребления, чтобы дать школьникам хотя бы первоначальное представление. Серьезный разговор о словах, связанных с понятием патриотизма, очевидно, лучше перенести на более старшие классы, не пожалев времени на «Урок о патриотизме», который одновременно станет и уроком патриотизма (материалы к такому уроку учитель может найти в статьях: [Мишатина 2017а; Мишатина 2017б]).

Школьники должны не только знать и правильно употреблять слова, относящиеся к концепту «Родина», но и правильно писать их. Большими возможностями в этом отношении располагают уроки по темам «Употребление прописной буквы», «Собственные и нарицательные

существительные» и др. Эта линия последовательно разработана в учебнике под ред. А. Д. Шмелева, в котором для запоминания в V классе даются слова: *Москва, Санкт-Петербург, Республика Татарстан* (ч. 1, с. 117); *Российская Федерация, Конституция Российской Федерации, Герой Российской Федерации, Великая Отечественная война, День Победы* (ч. 2, с. 151). Внимание к таким словам, помещение их в рубрику «Пишите правильно» или в рамочку не только формируют орфографическую зоркость, но и подчеркивают важность этих наименований в речи.

V. Упражнения, раскрывающие многогранный образ России. Такие упражнения не являются чем-то новым в учебниках русского языка, они были всегда, идет ли речь об учебниках XIX в., советской эпохи или современных. Если говорить о текстовых упражнениях (именно они составляют абсолютное большинство), их тематика также широко известна: историко-географический образ России, ее культура, язык, народные традиции и промыслы, родная природа, героические страницы прошлого, выдающиеся деятели Отечества, в том числе ученые-лингвисты, и др.

Проведенный нами контент-анализ учебников показывает, что в целом количество упражнений, содержание которых формирует ценностное отношение к России, русской культуре и русскому языку, не очень велико: в среднем 4,3 % от общего количества упражнений (разброс – от 3,3 % до 5,7 %). Наиболее последовательно тексты, воплощающие образ России, представлены в учебнике Л. М. Рыбченковой и др. (5,7 %). Изучая русский язык по этому учебному комплексу, пятиклассники одновременно приобщаются к культурному наследию России: узнают о древнем Новгороде, памятнике «Тысячелетие России», народных праздниках, Ледовом побоище, Куликовской битве, географических открытиях русских первопроходцев С. Дежнева и Е. Хабарова, музей-заповеднике А. С. Пушкина в Михайловском и многих др. значимых объектах и именах национальной культуры. В учебнике VI класса Т. А. Ладыженской и др. ряд текстов объединен сквозной рубрикой «Моя Россия» (без названия), в которую входят

⁹ Ахметжанова З. А. Методическая модель работы с концептом «Родина» на уроках русского языка в школах с татарским контингентом учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. С. 18. Хотя эксперимент проведен на ограниченной выборке, нам представляется, что его результаты можно экстраполировать.

11 упражнений, рассказывающих о Москве, Смоленске, средней полосе России, Доне, Урале, Арктике¹⁰.

Тема Великой Отечественной войны в учебниках русского языка V класса, в отличие от учебников литературы, не является ведущей. Тем не менее авторы некоторых УМК обращаются к теме памяти о войне. Так, при изучении раздела «Лексика» в учебнике «Русский язык. Практика» под ред. А. Ю. Купаловой учащиеся работают с текстом Л. Кассиля «Никто не знает, но помнят все» («Есть в Москве, в саду у Кремлевской стены, могила, возле которой всегда много людей. Никогда не гаснет над ней посреди гранитной пятиугольной звезды огонь. Всегда горит он – и днем и ночью...»), находят антонимы, в том числе для связи предложений, и другие языковые средства выразительности (упр. 752). Учебник под ред. А. Д. Шмелева предлагает прочитать отрывок из повести А. Рыбакова «Неизвестный солдат», найти в нем диалог (ч. 2, упр. 7) и выполнить проект (упр. 8):

Хранится ли в вашей семье память о Великой Отечественной войне? Что вы знаете о том, как жили в это время ваши родственники? Побеседуйте на эту тему с родственниками и знакомыми. Запишите состоявшийся диалог (или самую интересную его часть) на диктофон, а затем расшифруйте запись. <...> Подготовьте в вашем классе свою памятную акцию ко Дню Победы, используйте записанные вами интервью...

Несомненно, такие задания являются примером единства обучения и воспитания. С одной стороны, пятиклассники учатся составлять диалоги и оформлять их пунктуационно, с другой – участие в памятной акции для многих является первым проявлением действенного патриотизма.

Говоря о текстах патриотической направленности, нельзя не сказать о трудностях подбора материала. Главная трудность состоит в том, чтобы совместить принцип единства обучения и воспитания: тексты должны быть насыщены изучаемыми языковыми конструкциями и одновременно с помощью текстов должны решаться задачи

патриотического воспитания. Однако, как пишет Г. Г. Граник, «высокие понятия нужно давать не пафосно, не в “лоб”, а исподволь, часто иносказательно» [Граник 2012: 17]. Анализ текстов учебников свидетельствует о том, что эти требования авторами выполняются. Большинство проанализированных нами упражнений имеет несомненный воспитательный потенциал, хотя доля текстов, ориентированных на задачи патриотического воспитания, не так велика, как хотелось бы. Можно надеяться, что в новых редакциях учебников эта лакуна будет восполнена.

Заключение. Необходимость возвращения в школу воспитания, заявленная в ряде официальных документов последнего времени, вновь актуализирует проблему школьного учебника как средства патриотического воспитания. Учебники русского языка оказывают воспитательное воздействие и в целом, формируя у школьников взгляд на родной язык как на национальное достояние, и через специальные параграфы мировоззренческого характера, и, главным образом, через ценностно-ориентированные тексты.

Проведенный нами анализ пяти учебников для V класса по специально разработанным критериям показывает, что контент, ориентированный на воспитание патриотизма, представлен в них неравномерно. Во всех учебниках есть высказывания о русском языке и тексты, отражающие историко-географический образ России, образы выдающихся отечественных деятелей, национальные традиции и праздники, культурное наследие и др., хотя число текстовых упражнений данной тематики не очень велико (в среднем 4,3 % от общего количества упражнений). Наименее выраженными оказались такие критерии, как репрезентация государственной символики России и наличие в упражнениях слов, составляющих ядро номинативного поля концепта «Родина» (*родина, отечество, отчизна, патриот, патриотизм*). Важно, однако, отметить, что в последнее время наметилась тенденция к усилению патриотического потенциала учебников русского языка. В новых редакциях УМК функция воспитания патриотизма реализована более полно, чем в предыдущих.

В заключение дадим ответ на вопрос, вынесенный в заглавие статьи: «Может

¹⁰ В издании 1990 г. и последующих рубрика называлась «Отечество мое – Россия». В нее входили также тексты о городах-героях (Москве, Туле, Волгограде, Севастополе и др.).

ли учебник воспитать патриота?» Сам по себе учебник, разумеется, не может выполнить эту задачу. На воспитание патриотизма влияет множество факторов (состояние гражданского общества, психологическая атмосфера; традиции, культура, образ жизни народа; семья, школа, сверстники). Учебник – это лишь один из ресурсов, влияющих на воспитание патриотизма, однако преуменьшать его роль ни в коем случае нельзя. Именно от учебника во многом зависит, станут ли уроки русского языка по-настоящему воспитывающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бурлакова И. И.* Патриотическое воспитание: от теории к практике. М.: Центр «Перспектива», 2015. 174 с.
2. *Бусыгина Н. П.* Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2015. 423 с.
3. *Воркачев С. Г.* Слово «Родина»: значимая составляющая лингвоконцепта // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж, 2006. Вып. 4. С. 26–36.
4. *Гадзаова Л. П.* Закономерная связь языка и культуры, отраженная в высказываниях известных людей // Язык и культура. 2019. № 48. С. 46–61.
5. *Граник Г. Г.* Проблемы нравственного воспитания школьников в учебниках нового типа // Русский язык в школе. 2012. № 11. С. 14–20.
6. *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
7. *Дейкина А. Д.* Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
8. *Ларионова Д. Г.* Номинативное поле концепта «родина» как модель организации лексики в учебных целях // Преподаватель XXI век. 2011. № 2. С. 171–175.
9. *Мишати́на Н. Л.* «Отношения с родиной» в зеркале русского языка и культуры // Русский язык в школе. 2017. № 4. С. 3–7 [Мишати́на 2017a].
10. *Мишати́на Н. Л.* Патриотизм: «со словом надо обращаться честно» // Русский язык в школе. 2017. № 6. С. 3–7 [Мишати́на 2017б].
11. *Мусина В. Е.* Патриотическое воспитание школьников: учеб.-метод. пособие. Белгород, 2013. 156 с.
12. *Павлов И. В., Иванова М. Ю.* Патриотический воспитательный потенциал учебников русского языка для учащихся 5–7 классов //

Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2018. № 2 (98). С. 240–250.

13. Патриотизм как фактор эффективно-го развития российской государственности: монография / под ред. И. В. Бочарникова. М.: Московский дом национальностей, 2015. 368 с.

14. Патриотическое воспитание: от слов к делу: сб. статей. М.: Полиграф сервис, 2018. 426 с.

15. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. 314 с.

16. Проблемы школьного учебника. Вып. 7. Вопросы повышения воспитательной роли учебника. М.: Просвещение, 1979. 248 с.

17. Русские писатели XVIII–XIX веков о языке: хрестоматия: в 2 т. / под общ. ред. Н. А. Николиной. М.: Русское слово, 2000. Т. 2. 432 с.

18. *Селин С. А., Бадретдинова С. А.* Отношение молодых людей к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации как фактор национальной безопасности // E-Scio. 2021. № 6 (57). С. 403–410.

19. *Сковородников А. П., Севруженко Н. С.* «Русская земля» как нациеобразующий концепт // Экология языка и коммуникативная практика. 2020. № 1. С. 30–46.

20. Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина и др. М.: МПГУ, 2021. 502 с.

21. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

22. *Юревич А. В.* Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 168–179.

REFERENCES

1. *Burlakova I. I.* Patriotic education: from theory to practice. Moscow: Center "Perspektiva", 2015. 174 p. (In Russ.)
2. *Busygina N. P.* Qualitative and quantitative research methods in psychology. Moscow: Yurayt Publishing House, 2015. 423 p. (In Russ.)
3. *Vorkachev S. G.* The word "motherland": a significant component of the linguoconcept. *Iazyk, kommunikatsiia i sotsial'naia sreda = Language, communication and social environment.* Voronezh, 2006. Issue 4. P. 26–36. (In Russ.)

4. *Gadzaova L. P.* The logical relationships between language and culture reflected in the statements of famous people. *Iazyk i kul'tura = Language and culture*. 2019;48:46–61. (In Russ.)
5. *Granik G. G.* Problems of moral education of schoolchildren in textbooks of a new type. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2012;11:14–20. (In Russ.)
6. *Deikina A. D.* Axiological methods of teaching the Russian language. Moscow: MPSU, 2019. 212 p. (In Russ.)
7. *Deikina A. D.* Education and upbringing in Russian language lessons. Moscow: Education, 1990. 176 p. (In Russ.)
8. *Larionova D. G.* The nominative field of the concept "motherland" as a model of organization of vocabulary for educational purposes. *Prepodavatel' XXI veka = Educator in the 21st century*. 2011;2:171–175. (In Russ.)
9. *Mishatina N. L.* "Relations with the motherland" in the mirror of the Russian language and culture. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;4:3–7 [Mishatina 2017a]. (In Russ.)
10. *Mishatina N. L.* Patriotism: "the word must be treated honestly". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;6:3–7 [Mishatina 2017b]. (In Russ.)
11. *Musina V. E.* Patriotic education of schoolchildren. Belgorod, 2013. 156 p. (In Russ.)
12. *Pavlov I. V., Ivanova M. Yu.* Patriotic educational potential of Russian language textbooks for students in 5–7 grades. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2018;2(98):240–250. (In Russ.)
13. Patriotism as a factor of effective development of Russian statehood: monograph / ed. by I. V. Bocharnikov. Moscow: Moscow House of Nationalities, 2015. 368 p. (In Russ.)
14. Patriotic education: from words to deeds: collection of articles. Moscow: Polygraph Service, 2018. 426 p. (In Russ.)
15. *Popova Z. D., Sternin I. A.* Cognitive linguistics. Moscow: AST: East-West, 2007. 314 p.
16. Problems of the school textbook. Issue 7. Issues of increasing the educational role of the textbook. Moscow: Education, 1979. 248 p. (In Russ.)
17. Russian writers of the 18–19 centuries about the language. Anthology: in 2 vol. / ed. N. A. Nikolina. Moscow: Russian word, 2000. Vol. 2. 432 p. (In Russ.)
18. *Selin S. A., Badretdinova S. A.* The attitude of young people to service in the Armed Forces of the Russian Federation as a factor of national security. *E-Scio*. 2021;6(57):403–410. (In Russ.)
19. *Skovorodnikov A. P., Sevruzhenko N. S.* "Russian land" as a nation-forming concept. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika = Ecology of Language and Communicative Practice*. 2020;1:30–46. (In Russ.)
20. Modern textbook of the Russian language for secondary school: theory and practice: materials of the International Scientific and Practical Conference, March 25–26, 2021 / ed. by A. D. Deikina, V. D. Yanchenko; comp. and ed. by A. D. Deikina et al. Moscow: MPSU, 2021. 502 p. (In Russ.)
21. *Stepanov Yu. S.* Constants. Dictionary of Russian Culture. Research experience. Moscow: School "Languages of Russian culture", 1997. 824 p. (In Russ.)
22. *Yurevich A. V.* Empirical assessments of the moral state of modern Russian society. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical bulletin*. 2018;4:168–179. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Анатольевна Борисенко, кандидат филологических наук, научный сотрудник

Natalya A. Borisenko, Candidate of Sciences (Philology), Research Associate

Статья поступила в редакцию 22.12.2021; одобрена после рецензирования 26.01.2022; принята к публикации 22.03.2022.

The article was submitted 22.12.2021; approved after reviewing 26.01.2022; accepted for publication 22.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-18-24>

Реализация принципа соизучения языка и культуры (к 90-летию профессора Лии Александровны Ходяковой)

Елена Святославовна Богданова

Рязанский государственный университет, г. Рязань, Россия, helensim@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Аннотация. В статье анализируется вклад Л. А. Ходяковой в методическую науку. Отмечается основополагающая роль принципа соизучения языка и культуры в концепции культуроведческого подхода к обучению русскому языку и развитию речи учащихся. Рассматриваются предложенные Л. А. Ходяковой пути реализации указанного принципа в школьной практике, методы лингвокультуроведческого анализа текста и аналитико-синтетической беседы. В качестве иллюстрации предлагается сценарий урока по фрагменту романа «Война и мир» Л. Н. Толстого, построенный на основе рекомендаций Л. А. Ходяковой.

Ключевые слова: культуроведческий подход к обучению русскому языку, принцип соизучения языка и культуры, анализ текста, культууроориентированные средства обучения, сочинение на основе прочитанного

Для цитирования: Богданова Е. С. Реализация принципа соизучения языка и культуры (к 90-летию профессора Лии Александровны Ходяковой) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 18–24. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-18-24>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Implementing the principle of co-study of language and culture (to the 90th anniversary of the birth of Professor Liya Alexandrovna Khodyakova)

Elena S. Bogdanova

Ryazan State University, Ryazan, Russia, helensim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Abstract. The paper analyses L. A. Khodyakova's contribution to methodology and emphasises the fundamental role of the principle of co-studying language and culture within the framework of cultural approach to teaching Russian and developing students' speech. The study focuses on the ways to implement the above-mentioned principle in school practice proposed by L. A. Khodyakova as well as on the methods of linguistic and cultural text analysis and analytical-synthetic conversation. A lesson plan built on an excerpt from the novel «War and Peace» by L. N. Tolstoy and in compliance with L. A. Khodyakova's recommendations is given as an illustration.

Keywords: cultural approach to teaching Russian, principle of co-studying language and culture, text analysis, culture-oriented teaching techniques, reading-based essay

For citation: Bogdanova E. S. Implementing the principle of co-study of language and culture (to the 90th anniversary of the birth of Professor Liya Alexandrovna Khodyakova). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):18–24. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-18-24>.

Научные идеи известного ученого в области методики преподавания русского языка Лии Александровны Ходяковой обобщены в обоснованном ею культуроведческом подходе к речевому развитию учащихся, который, обладая рангом стратегии, реализуется в иерархически выстроенной системе методических понятий и терминов, предложенных автором форм, методов, приемов и культууроориентированных

средств обучения [Ходякова 2018б; 2020]. Опорными в своем научном поиске Л. А. Ходякова считает мысли Ф. И. Булаева и И. И. Срезневского о неразрывной связи истории языка и истории народа, языка и народного самосознания, обучения родному языку и духовно-нравственного развития личности [Ходякова 2018а]. Ядром методической концепции, разработанной профессором Л. А. Ходяковой,

является **принцип соизучения языка и культуры**. Исходя из того, что язык, наряду с традициями, обычаями, произведениями искусства и другими творениями человека, является формой закрепления и передачи совокупного духовного опыта человечества, ученый утверждает, что необходимо использовать возможность приобщения каждого нового поколения детей «к национальным нравственным ценностям своего народа в процессе изучения родного языка» [Ходякова 2012: 17] посредством интегрирования слова, высказывания, текста и произведения искусства. Таким образом, на основе идей Л. А. Ходяковой можно сделать вывод: принцип соизучения языка и культуры состоит в том, что на уроках русского языка сам язык изучается как феномен культуры, аккумулятор духовного опыта и способ интериоризации ценностей, средство интерпретации культурных явлений и артефактов. Вместе с тем символы и традиции народа, отраженные в том, что создано в рамках его материальной и нематериальной культуры, являясь предметом рассмотрения на уроке, становятся и источником обогащения речевого опыта школьника, и средством языкового образования, и фактором формирования национального достоинства подрастающего поколения. Солидарна с ученым и профессор А. Д. Дейкина, называющая язык «хранилищем вневременной мудрости народа, накопленной за многовековую культурную историю» [Дейкина 2019: 53].

В научных трудах Л. А. Ходяковой концепция культуроведческого подхода получила полное, системное, целостное обоснование. Ученый показывает пути реализации принципа соизучения языка и культуры, к которым относятся следующие:

1) использование культуроориентированных средств обучения – культуроведческих и искусствоведческих текстов, произведений искусств, художественных текстов, сохраняющих культурную память народа;

2) применение методов лингвокультуроведческого анализа текста и аналитико-синтетической беседы, актуализирующей фоновые культурные знания;

3) работа над культуруноносной лексикой, фразеологией, афористикой;

4) культуроориентированные уроки развития речи, в том числе основанные на проектной деятельности обучающихся [Ходякова 2018в];

5) выполнение коммуникативных и культуроведческих, социоповеденческих, ассоциативных упражнений, важное место среди которых занимают сочинения на мировоззренческие и культурологические темы.

Разделяя мнение Л. А. Ходяковой о неразрывной связи языка, культуры и личности, отметим, что в условиях стремительных изменений как в экономической, так и в социальной сферах проблема формирования культурной идентичности школьника обостряется. Объективная трудность понимания школьниками артефактов культуры прошлых эпох, в том числе классических русских литературных текстов, в контексте «дальнего времени» (М. М. Бахтин) отягощается преобладанием клиповых стратегий мышления и чтения у представителей цифрового поколения. В связи с этим методическая наука и школьная практика нередко сталкиваются с мнением, суть которого в пересмотре требований к дидактическому материалу и средствам обучения русскому языку. Обладающий признаками лингвистической и культурной ценности художественный текст, богатый в лексико-грамматическом плане, отражающий ментальный склад и традиции народа и способствующий духовному росту школьника, предлагают заменять на тексты упрощенной структуры, взятые из блогов, современных песен и видеороликов, рекламных объявлений. Для понимания таких речевых сообщений не требуется владеть фоновыми знаниями и интерпретационными умениями, ибо это не тексты культуры. Мы далеки от того, чтобы вставать на позиции ортодоксов от методики, однако, осознавая опасность утраты национального культурного наследия вследствие умаления роли культуроориентированного дидактического материала на уроках русского языка (в том числе фрагментов классических художественных текстов), подчеркнем, что концепция, предложенная Л. А. Ходяковой, как раз и призвана соединить традиции классического и новации современного языкового образования. По мнению Л. А. Ходяковой и ее последователей, в практике обучения

русскому языку необходимы тексты «позитивно-мировоззренческой направленности», способствующие воспитанию «ценностного, бережного отношения к своему языку, культуре, истории страны» [Ходякова, Рамазанов, Супрунова 2021: 95].

В свете сказанного отметим перспективность предложенного ученым **метода лингвокультуроведческого анализа текста**. На наш взгляд, этот метод включает исследование языковых единиц всех уровней и толкование культураносной информации текста на основе актуализации фоновых знаний. Его применение помогает устранять противоречие между трудностью толкования классического текста школьниками и необходимостью использования такого текста в качестве дидактического материала. Согласимся с мнением Л. А. Ходяковой о том, что анализ текста на уроках русского языка обеспечивает «многоаспектное изучение языка в единстве всех его уровней и функций и формирование у учащихся потребности в совершенствовании своей речи» [Ходякова 2012: 4], поэтапное формирование, развитие, совершенствование культурно-языковых аналитико-синтетических умений [Ходякова 2020: 15], а также обогащает активный словарный запас [Ходякова 2018б: 18]. Не менее важно и то, что исследование культуруобусловленной природы текста оказывает положительное воздействие на сферу чувств личности.

Метод аналитико-синтетической беседы, также предложенный Л. А. Ходяковой, состоит в организации на уроке беседы, предметом которой является текст: его языковая материя, духовно-нравственная и культурная составляющие. В рамках такой беседы актуализируются фоновые знания об эпохе, описанной в тексте, ее признаках и культурных особенностях, способах их отражения в языке. Отметим, что в ходе беседы целесообразно осуществлять культуроведческое комментирование текста, обращаться к энциклопедиям, использовать прием визуализации (от демонстрации описанного в тексте предмета до виртуальной экскурсии), что облегчает интерпретацию текста и дает учащимся материал для высказывания.

Предлагаем разработанный нами и реализующий принцип соизучения языка и культуры урок развития речи в X классе

на основе фрагмента романа «Война и мир» Л. Н. Толстого («Русский танец Наташи Ростовской»; том 2, часть 4, глава VII).

Работа над текстом на уроке русского языка проводится параллельно с уроками литературы и начинается с его выразительного чтения. Фрагмент романа представляет богатые возможности для организации лексико-стилистического анализа, который может включать следующие виды заданий.

1. Объясните, как вы понимаете значение выражений:

во всем околотке губернии, имел репутацию, отделять песню, с некоторым невольным пренебрежением, пошла своей легкой поступью, в такт с тем степенным весельем, сделал выходку перед пляской.

Есть ли в тексте малопонятные слова или слова, использованные в новых значениях? Какие приемы помогут понять их?

2. Какие два вида танца противопоставляет автор? Почему название одного из них он дает без перевода: *pas de châte*¹?

3. Почему автор называет приемы, которые использовала Наташа в танце, *неподражаемыми, неизучаемыми, русскими*?

4. Прочитайте текст словарной статьи. В каком значении употреблено слово *рассыпать* (предложение *Тут рассыпать надо – чистое дело марш – рассыпать...*)?

РАССЫПАТЬ, -плю, -плешь; повел. рассыпь; сов., перех. (несов. рассыпать).

1. Сыпля или роняя, дать раскатиться по поверхности. *Рассыпать крупу. Рассыпать уголь. Рассыпать бусы.*

2. Разместить, распределить по нужным местам, насыпая. *Рассыпать муку по мешкам.*

3. Разъединяя на части, разрушить. *Рассыпать набор книги.*

4. Дать волосам свободно расположиться, распавшись прядями. *Волосы рассыпались по плечам.*

5. Воен. Расположить бойцов отдельными группами или в одиночку на расстоянии друг от друга. *Рассыпать роту.*

6. Издать прерывистые, дробные звуки. *Рассыпался смех.*

¹ **Pas de châte (па де шаль)** – танец с шарфом, с шалью.

5. Выпишите в один столбик имена существительные, относящиеся к тематической группе «Музыка», а в другой — глаголы, которые использовал автор для передачи действий музицирующего. Какие из них относятся к многозначным? Какие употреблены в переносном значении?

6. Выпишите слова с уменьшительными суффиксами. Объясните, с какой целью автор их употребляет? О каком отношении автора к героине свидетельствует использование имени существительного *графинечка*?

7. Прочитайте предложение из текста:

Она сделала то самое и так точно, так вполне точно это сделала, что Анисья Федоровна, которая тотчас подала ей необходимый для ее дела платок, сквозь смех прослезилась, глядя на эту тоненькую, грациозную, такую чужую ей, в шелку и в бархате воспитанную графиню, которая умела понять все то, что было и в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке.

Выпишите эпитеты и метонимию, с помощью которых автор характеризует Наташу. Какие черты ее личности передаются с помощью этих языковых средств?

Особое значение имеет анализ эмоциональной составляющей текста, включающий ответы на вопросы:

Какие эмоции испытывают Наташа, Николай, дядюшка, Анисья Федоровна? Что стало источником их эмоций? Какие средства передачи эмоций использует автор? В каких предложениях выражены эмоции, чувства и оценки самого автора? Какие языковые средства при этом использованы?

Руководствуясь идеей Л. А. Ходяковой о ценности культуроведческого текста как дидактического материала, с целью проведения лингвокультуроведческого анализа предлагаем прочитать взятые из интернет-источников описания русской народной пляски и *pas de châte* и выявить их различия.

Текст 1. Появлению этого танца способствовало увлечение французского общества античной культурой. Сначала танец назывался «а-ля грек», новое название появилось ближе к 30-м годам XIX века. Говорили: «Па-де-шаль-соло танцуется с легким газовым шарфом в руках: танцующая то обматывается им, то выпускает его». Это танец-импровизация, где особое значение имела игра с шарфом и движения

рук, которые двигались плавно и грациозно. Танец с шалью требовал изящества. Дама медленно поворачивалась к публике то лицом, то спиной, поднимая поочередно то правую, то левую руку с зажатым в ней концом шали. Каждое новое движение начиналось с вытянутого носка правой или левой ноги. В начале XIX века это мог быть и парный танец, но впоследствии он стал сольным дамским танцем. Чтобы шаль была послушной, в ее концы вшивались тяжелые золотые, серебряные или коралловые шарики. Дама выходила на середину зала и, подбрасывая вверх легкий шарф, ловила его, проделывая с ним различные грациозные движения.

В царствование Александра I воспитанниц женских учебных заведений начали обучать танцу с шалью. Так девушки демонстрировали свое изящество, грациозность и хорошую осанку. Эта традиция сохранилась до конца XIX века² (По Р. М. Кирсановой).

Текст 2. Пляска — это наиболее распространенный и любимый жанр русского народного танца, появившийся в хороводе и вышедший из него, но в ней разорвана хороводная цепь, усложнена техническая основа, создаются свои специфические формы и рисунки, изменяется музыкальное сопровождение. Пляски могли выражать различные состояния человека. Пляска состоит из ряда отдельных движений — элементов, которые отличаются характерной манерой исполнения, имеют русский национальный колорит. Каждые движения в пляске наполнены смыслом. У исполнителя русской пляски очень выразительны руки, голова, плечи, лицо, кисти рук и т. д. Пляска дает возможность раскрыть личные, индивидуальные черты характера. Для женской пляски характерны величавость, плавность, благородство и задушевность, однако часто она исполняется живо, с задором. Пляска дает возможность и для усложнения и разнообразия пространственного рисунка: лихие выходы парней, задорные проходы девушек, перебежки, разнообразные по рисунку переходы пар и т. д. — всё это создает новые рисунки и построения, присущие только пляске³ (По А. А. Климову).

Анализ текстов, организованный в форме беседы, следует завершить составлением

² Кирсанова Р. М. Русский костюм и быт XVIII—XIX веков. М., 2002. С. 136, 142–143.

³ Климов А. А. Основы русского народного танца. М., 1981 [Электронный ресурс]. URL: https://kkituva.muzkult.ru/media/2020/11/15/1242224193/Klimov_A._A._Osnovy_russkogo_tanca-1981.pdf (дата обращения: 22.02.2022).

таблицы, в которую будут вписаны характеристики двух видов танца – танца с шалью и русской пляски.

Вопросы для анализа	Танец с шалью	Пляска
Как возник танец?		
Кто исполняет?		
Чем характеризуются движения?		
Какова специфика рисунка танца?		
Какие черты человека отражает?		
Используются ли аксессуары?		

Работу сопровождает рассматривание репродукций картин Ф. А. Малявина «Вихрь» и Макса Слефогта «Танцовщица Мариэтта ди Ригардо» и их сопоставление. В урок можно включить прослушивание записей музыкальных произведений, например отрывка из балета С. Прокофьева «Золушка» и русской плясовой «Барыня».

Далее с опорой на представленные тексты предлагаем учащимся описать танец Наташи Ростовской. Внимание школьников привлекается к вопросу, поставленному в тексте романа самим автором:

Где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала, – эта графинечка, воспитанная эмигранткой-француженкой, этот дух, откуда взяла она эти приемы, которые pas de châte давно бы должны были вытеснить?

Далее учащимся предлагается задание: «Напишите сочинение-рассуждение, в котором будет дан ваш ответ на вопрос, поставленный автором в данном предложении».

Дополнить описанную работу и сделать ее вариативной могут и следующие виды заданий, разработанные на основе фрагмента из романа Л. Н. Толстого.

1. Названия каких песен упоминаются в тексте? Пользуясь поисковыми системами, найдите тексты этих музыкальных произведений, прочитайте справки о них, послушайте записи. Напишите сочинение-миниатюру (5–7 предложений) о характере одной из упомянутых в тексте песен. Передайте в тексте свои эмоции, вызванные музыкой.

2. Выпишите слова и выражения, которые передают эмоции Наташи. С опорой

на прочитанный текст напишите сочинение-рассуждение на тему «Почему народная музыка вызывает сильные эмоции?». Используйте цитирование или указание на предложения текста Л. Н. Толстого.

3. Русский философ, писатель и публицист Иван Александрович Ильин писал:

Ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели. Пение несет ему первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими. Пение помогает рождению и изживанию чувства в душе; оно превращает пассивный, беспомощный и потому обычно тягостный аффект – в активную, текучую, творческую эмоцию: ребенок должен бессознательно усваивать русский строй чувств и особенно духовных чувствований.

Согласны или не согласны вы с идеями, выраженными И. А. Ильиным? Напишите сочинение-рассуждение, в котором обоснуйте свое понимание высказывания И. А. Ильина и докажите свое мнение, приведя примеры-аргументы из текста Л. Н. Толстого.

Таким образом, в ходе урока использованы художественный и культуроведческие тексты, осуществлена работа над словом, выделены культуросодержательные лексемы, обогащены знания учащихся о способах выражения эмоций в языке, о культурных традициях прошлого, презентованы произведения живописи и музыки, которые стали источником речевой деятельности учащихся и обогащения их лексикона. В сознании учащихся закрепилось ценностное представление о русском искусстве, национальном духе, эстетической восприимчивости нашего народа, о выразительных возможностях русского слова. Не менее значимо и то, что работа над текстом в русле соизучения языка и культуры способствует тому, чтобы школьники испытывали положительные эмоции (удивление, гордость, восхищение и т. п.) от осознания факта собственной принадлежности к своему народу [Богданова 2017: 120]. Итогом работы служит сочинение-рассуждение, которое можно предложить на следующем уроке или в качестве домашнего задания. В работе отчетливо прослеживается связь «текст – слово – артефакт культуры – культуроведческие и лингвистические представления – рассуждение на тему языка и культуры – новый текст».

В заключение отметим, что реализация принципа соизучения языка и культуры посредством применения методов лингвокультуроведческого анализа текста и аналитико-синтетической беседы способствует формированию и развитию языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций школьников в единстве, что делает идеи профессора Л. А. Ходяковой методически ценными и перспективными. В условиях глобализационных процессов XXI века, размывающих национальные границы и влияющих на культурную самоидентификацию юношества, взгляды Л. А. Ходяковой приобретают особую актуальность. Идеи ученого успешно развиваются последователями (И. Э. Абдраманова, И. К. Геро, А. В. Супрунова и др.), которые исследуют вопросы формирования культуроведческой компетенции школьников, накопления фоновых культурных знаний для осуществления текстовой деятельности, синтеза слова, образа и звука на уроках русского языка и других путей реализации принципа соизучения языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Е. С. Формирование индивидуальной культурной идентичности старших школьников посредством текстовой деятельности // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2017 года) / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Экон-Информ, 2017. С. 118–122.
2. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
3. Ходякова Л. А. Культуроориентированная методика развития речи – воплощение идеи Ф. И. Буслая о соизучении языка и культуры // Учитель для будущего: язык, культура, личность. К 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслая / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. М., 2018. С. 24–28 [Ходякова 2018а].
4. Ходякова Л. А. Лингвокультуроведческий анализ текста на уроке-проекте // Русский язык в школе. 2012. № 4. С. 3–10.
5. Ходякова Л. А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте

культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности: монография. М.: МПГУ, 2020. 214 с.

6. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. М.: МПГУ, 2018. 188 с. [Ходякова 2018б].

7. Ходякова Л. А. Урок-проект: лингвокультуроведческий анализ текста как этап подготовки к итоговой аттестации // Наука и школа. 2018. № 2. С. 91–99. [Ходякова 2018в].

8. Ходякова Л. А., Рамазанов П. К., Супрунова А. В. Современный учебник русского языка для поколения Z: усиление функции воспитательного воздействия // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина и др. М.: МПГУ. 2021. С. 88–96.

REFERENCES

1. Bogdanova E. S. Formation of individual cultural identity of senior schoolchildren through text activity. *Nachal'noe filologicheskoe obrazovanie i podgotovka uchitel'ia: problemy formirovaniya kul'turnoi identichnosti: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii prepodavatelei, aspirantov, studentov (2 marta 2017 goda)*. Sost. i отв. red. T. I. Zinov'eva = *Philological education in primary schools and teacher training: problems of forming of cultural identity: Proceedings of the Annual International Conference for Professors, Postgraduates and Students, March 2, 2017, ed. by Zinov'eva T. I.* Moscow, Ekon-Inform, 2017. P. 118–122. (In Russ.)
2. Deikina A. D. Axiological methods of teaching of the Russian language: monograph. Moscow: MPSU, 2019. 212 p. (In Russ.)
3. Khodyakova L. A. Culture oriented methodology of speech development – F. I. Buslaev's embodiment on language and culture study. *Uchitel' dlya budushchego: yazyk, kul'tura, lichnost'. K 200-letiiu so dnya rozhdeniya F. I. Buslaeva. Otv. red. V. D. Yanchenko; sost. i nauch. red. A. D. Deikina, A. Yu. Ustinov, V. D. Yanchenko. = Teacher for the Future: Language, Culture, Personality. To the 200th anniversary of F. I. Buslayev, ed. by Yanchenko V. D.* Moscow, 2018. P. 24–28 [Khodyakova 2018a]. (In Russ.)
4. Khodyakova L. A. Linguistic and cultural analysis of the text at the lesson-project. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2012;4:3–10. (In Russ.)

5. Khodyakova L. A. Methods of mastering analytical and synthetic skills in the context of culture in the lessons of the Russian language and in extra-curricular activities: monograph. Moscow: MPSU, 2020. 214 p. (In Russ.)

6. Khodyakova L. A. Methods of speech development of a schoolchild's creative personality in the context of culture: theory and practice: monograph. Moscow: MPGU, 2018. 188 p. [Khodyakova 2018b]. (In Russ.)

7. Khodyakova L. A. Lesson project: linguistic and cultural analysis of the text as a stage of preparation for the final certification. *Nauka i shkola = Science and School*. 2018;2:91–99 [Khodyakova 2018v]. (In Russ.)

8. Khodyakova L. A., Ramazanov R. K., Suprunova A. V. Modern textbook of the Russian language for generation Z: strengthening the function of educational influence. *Sovremennyyi uchebnik russkogo yazyka dlya srednei shkoly: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 25–26 marta 2021 goda*. Orv. red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko; sost. i red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina i dr. = *Proceedings of The International scientific and training online conference «The modern textbook on the Russian language for secondary schools: theory and practice», 25–26th March, 2021*. Moscow: MPGU, 2021. P. 88–96. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Святославовна Богданова, доктор педагогических наук, доцент

Elena S. Bogdanova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 07.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 22.03.2022.

The article was submitted 07.12.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 22.03.2022.

ПОЧТА
РОССИИ

Оформите подписку на второе полугодие 2022 года

6000 газет и журналов

- В любом почтовом отделении
- На сайте podpiska.pochta.ru
- В мобильном приложении



podpiska.pochta.ru

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>

Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку)

Ольга Владимировна Кузнецова

Институт содержания, методов и технологий образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, kuznecovaolga73@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования планируемых результатов в процессе преподавания русского языка в школе. Данная проблема особенно актуальна после принятия Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования, где определены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам. У педагогов возникла необходимость определения планируемых результатов на учебный год, учебный период, урок с учетом требований системно-деятельностного подхода и разных уровней достижения данных результатов учащимися. В статье проводится анализ зарубежного и отечественного опыта разработки таксономий образовательных целей. Представлена таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы. В ходе исследования использованы теоретический и эмпирический методы. В итоге работы определены планируемые результаты по русскому языку по темам, изучаемым в V классе. Данные результаты загружены на платформе Московской электронной школы. Выделены три типа результатов: репродуктивные, продуктивные, рефлексивные. Описаны возможности использования учителем сервиса Московской электронной школы «Планируемые результаты». Планируемые результаты являются методическим инструментом, который поможет учителю конкретизировать цели урока, провести отбор содержания, выбор форм организации деятельности учащихся, направленных на формирование предметных и метапредметных результатов.

Ключевые слова: планируемые результаты, тематический каркас, цели образования, предметные, метапредметные, личностные результаты, таксономия результатов

Благодарности. Автор выражает благодарность методистам Института содержания, методов и технологий образования Московского городского педагогического университета и лично директору института Олеся Николаевне Лукашук за совместную работу по определению таксономии планируемых результатов.

Для цитирования: Кузнецова О. В. Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 25–33. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School

(a case study of individual topics in the Russian language)

Olga V. Kuznetsova

Institute of Education Content, Methods and Technology, Moscow City University, Moscow, Russia, kuznecovaolga73@mail.ru

Abstract. The paper examines the issue of designing planned learning outcomes in the process of teaching Russian to school students. This problem became especially relevant after the adoption of the Federal State Educational Standards for primary, basic, and secondary general education. These standards define requirements for personal, meta-subject, and subject-related learning outcomes. Teachers had to respond to the need of specifying planned learning outcomes for an academic year, a topic, an academic period, a lesson taking into consideration the requirements of the system-activity approach as well as different levels of achieving these outcomes by different students. The paper analyses foreign and domestic experience in developing taxonomies for educational purposes and presents the taxonomy of planned

learning outcomes developed for Moscow Electronic School. The research is based on theoretical and empirical methods. As a result, planned learning outcomes for the topics included in the course in Russian studied in the fifth form were defined. The obtained results were uploaded to the platform of Moscow Electronic School. Three types of learning outcomes were identified: reproductive, productive, and reflexive. Additionally, the paper describes the possibilities of using the «Planned learning outcomes» service of Moscow Electronic School by teachers. Planned learning outcomes are a methodological tool in teachers' work. They help to specify lesson objectives, select lesson content, choose the forms of organising students' activity aimed at producing subject and meta-subject outcomes.

Keywords: planned learning outcomes, thematic framework, educational goals, subject outcomes, meta-subject outcomes, personal outcomes, taxonomy of learning outcomes

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the methodologists of the Institute of Education Content, Methods and Technology at Moscow City University and personally to Olesya Nikolayevna Lukashuk, the Director of the Institute, for collaborative research on determining the taxonomy of planned learning outcomes.

For citation: Kuznetsova O. V. A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School (a case study of individual topics in the Russian language). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):25–33. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.

Введение. В последние десятилетия во всем мире набирает популярность образовательная теория, основанная на результатах (outcome-based education (ОБЕ) ‘образование, ориентированное на конечный результат’). Особенностью теории ОБЕ является построение каждой части образовательной системы вокруг результатов [Spady 1994: 12]. «Термин *образовательные результаты* используется для того, чтобы выразить, чего должен достигнуть учащийся» [Каспржак, Калашников 2014: 94]. Определение планируемых результатов помогает четко определить цель образования на том или ином уровне, спланировать этапы ее достижения.

Преимуществами построения образовательного процесса, основанного на результатах, являются:

- 1) ясность цели обучения для учащихся;
- 2) гибкость управления образовательным процессом, которая дает педагогам возможность выбирать формы, методы и приемы организации деятельности учащихся для достижения результатов;
- 3) самооценка и самоконтроль со стороны учащегося, формирующие его ответственность;
- 4) активность всех участников образовательного процесса.

К недостаткам использования теории ОБЕ в учебных заведениях мира можно отнести:

- 1) трудности определения, интерпретации результатов, которые, с одной стороны, разрушают целостность процесса обучения, ориентируя его на отдельные измеримые компоненты, а с другой – приводят

к разному пониманию сущности результатов преподавателями, работающими по разным программам;

- 2) невозможность разделить несколько результатов, полученных во взаимосвязи их друг с другом;

- 3) активность участников образовательного процесса может отрицательно влиять на процесс формирования результатов и их оценку [Spady 1994: 189–190].

В российском образовании переход на образовательную парадигму, ориентированную на результаты, связан с принятием Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования (далее – ФГОС). ФГОС определили требования к планируемым результатам: личностным, метапредметным и предметным. Данные результаты конкретизированы в Примерных рабочих программах (далее – ПРП) в деятельностной форме по годам обучения. Однако перед учителем встает проблема определения планируемых результатов на учебный период, тему, урок. «Учителям стало необходимо проектировать и достигать их [результаты. – О. К.] в работе с учащимися» [Бараников, Реморенко 2020: 4].

При этом важно, чтобы планируемые результаты соответствовали требованиям ФГОС, системно-деятельностному подходу и были измеримы.

Исходя из данной проблемы была сформулирована цель исследования – разработать планируемые результаты в соответствии с тематическим каркасом Московской электронной школы (далее – МЭШ) по предмету «Русский язык», что и осуществлено

методистами Института содержания, методов и технологий образования Московского городского педагогического университета (далее – Институт). Процесс разработки тематического каркаса и планируемых результатов организован с учетом общественного обсуждения с педагогами города Москвы и оценки Экспертного совета по вопросам развития содержания общего образования проекта «Московская электронная школа» (далее – Экспертный совет), созданного Приказом Департамента образования и науки города Москвы № 164 от 20.04.2021.

МЭШ – это образовательная платформа, включающая в себя электронный журнал и дневник, а также библиотеку электронных образовательных материалов, связующим звеном которых является тематический каркас.

Тематический каркас – это технологический инструмент МЭШ, который представляет собой перечень тем с дидактическими единицами (элементами содержания) по каждому предмету учебного плана, составленный с учетом требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы и Примерной основной образовательной программы (далее – ПООП). В МЭШ тематический каркас выполняет важные функции:

- систематизирует материалы библиотеки МЭШ (сценарии уроков, сценарии тем, интерактивные задания, тесты, видеуроки и др.);

- является основой для создания учителем поурочного и календарно-тематического планирования в электронном виде, которое автоматически связывается с сеткой электронного журнала и контентом библиотеки МЭШ;

- формирует средневзвешенный балл по каждой теме предметного содержания;

- связывает планируемые результаты с электронным журналом и дневником.

В системе МЭШ планируемые результаты соотнесены с темами каркаса. Учитель, создавая поурочное планирование, имеет возможность познакомиться с планируемыми результатами каждой темы. Кроме этого, тема, дидактические единицы и планируемые результаты к теме каркаса отображаются в карточке урока электронного журнала. Готовясь к уроку, учитель отмечает

результаты, которые планирует формировать. После того как учитель выполнил разметку результатов урока, ученик и его семья могут познакомиться с ними в электронном дневнике, узнать, над какими результатами шла работа на уроке, проследить последовательность изучения темы. Ученику планируемые результаты позволяют произвести самооценку и самоконтроль изученного материала. Таким образом, процесс преподавания становится более открытым для родителей и учащихся. Если раньше цели и планируемые результаты урока были зафиксированы только в конспекте учителя, то использование планируемых результатов в электронном журнале позволяет организовать работу с ними всех участников образовательного процесса.

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Сравнительный анализ планируемых результатов ФГОС, ПООП, ПРП.

2. Определение требований к планируемому результату по предметам (измеримость, конкретность, метапредметность, деятельный характер, разноуровневость и др.).

3. Изучение международного и российского опыта разработки таксономий образовательных результатов (Б. Блум, Л. Андерсон, Д. Красвол, И. Я. Лернер, В. П. Симонов, В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина, В. В. Гузев).

4. Характеристика трех типов планируемых результатов тематического каркаса МЭШ: репродуктивного, продуктивного, рефлексивного, – позволяющих дифференцировать содержание для учащихся с разным уровнем мотивации и подготовленности. Разработчики планируемых результатов намеренно отказались от понятия «уровни результатов», так как рассматривали не количественное приращение знаний и умений учащихся, а освоение качественно новых способов действий, использование учащимися разных типов мышления при достижении того или иного результата. Иными словами, ученик может достигать рефлексивного результата, минуя репродуктивный и продуктивный, тогда как уровни предполагают последовательное освоение.

5. Определение глагольных форм для формулировки результатов разных типов, например: для репродуктивного уровня были выделены глаголы *объяснить*,

характеризовать, распознавать, для продуктивного — применять, классифицировать, преобразовывать, для рефлексивного: создавать, оценивать, прогнозировать и др.

6. Формулировка планируемых результатов для разных учебных предметов, их сравнительный анализ.

7. Обсуждение формулировок планируемых результатов в предметных и межпредметных группах методистов Института, с педагогами московских школ, с психологами и членами Экспертного совета.

8. Корректировка формулировок планируемых результатов, конкретизация таксономии.

9. Формулировка планируемых результатов тематического каркаса МЭШ для учителя, для учащихся и семьи.

Обсуждение. Таким образом, к каждой теме V класса были определены планируемые результаты, которые, на наш взгляд, должны решить ряд задач:

1) установить связь ФГОС, ПООП, ПРП, рабочих программ педагогов, поручного планирования, системы оценивания и образовательного процесса;

2) помочь учителю при планировании содержания темы и конкретного урока в электронном журнале, в определении формы организации деятельности учащихся;

3) помочь учителю сформулировать критерии оценки при проведении оценочных процедур (контрольных, диагностических и проверочных работ);

4) включить учащихся и родителей в процесс планирования и рефлексии образовательных результатов;

5) помочь учителю организовывать содержательную рефлексию соответствия целей и результатов урока, темы, учебного периода.

Для выполнения данных функций были определены требования к планируемым результатам:

1) деятельностный характер: результаты отражают виды деятельности учащихся по освоению знаний, для чего использовались глагольные формы, обозначающие

различные действия учащихся, например: *распознавать, объяснять, анализировать, классифицировать, анализировать, применять, систематизировать, исследовать* и др.;

2) измеримость: достижение результатов можно измерить при помощи диагностических материалов (отказ от формулировок результатов, которые невозможно измерить, таких как: *понимать, осознавать, иметь представление, приобрести опыт* и др.);

3) разноуровневость: определены результаты разных типов (репродуктивный, продуктивный, рефлексивный) в зависимости от характера действий учащихся со знаниями, особенностей учебной ситуации, уровня самостоятельности и др.;

4) доступность формулировок: результаты должны быть понятны учителю, родителям, учащимся (использованы разные формулировки для учителей и учащихся, например результат для учителя: «Распознавать и характеризовать звуки речи»; результат для ученика: «Я могу различать звуки речи: гласные и согласные, гласные ударные и безударные, согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие, парные и непарные»);

5) связь предметных и метапредметных результатов, предполагающая деятельностное освоение предметного содержания и формирование компетенций (например, результат рефлексивного типа по теме «Синтаксис и пунктуация простого предложения» сформулирован так: «Исследовать историю возникновения и развития знаков препинания, готовить сообщение (с презентацией), представлять результаты своего исследования»; данный предметный результат связан с формированием познавательных, исследовательских и коммуникативных универсальных учебных действий).

При формулировке результатов самой сложной была работа по соотнесению их с разными типами. В ней мы опирались на многочисленные, известные в педагогической науке таксономии целей и задач обучения. Сравнительная характеристика данных таксономий представлена в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития познавательных способностей

Table 1

Levels of the development of cognitive abilities

Уровни развития познавательных способностей	Б. Блум	И. Я. Лернер	В. П. Симонов	В. П. Беспалько	Н. Ф. Талызина	В. В. Гузеев ¹
Соотносятся с репродуктивным уровнем			Различение	Знакомство	Предварительное ознакомление с действием	Минимальный (репродуктивный)
	Знание	Знание	Запоминание	Воспроизведение	Материализованное действие	
Соотносятся с продуктивным уровнем	Понимание		Понимание		Внешнее речевое действие	Общий (реконструктивный)
	Применение	Применение	Простейшие умения и навыки	Применение		
Соотносятся с рефлексивным уровнем	Анализ		Перенос	Трансформация	Умственное действие	
	Синтез	Творческое применение				Продвинутый (вариативный)
	Оценка					

В приведенных таксономиях можно выделить общие черты, позволяющие понять, что репродуктивный уровень освоения материала связан, как правило, с воспроизведением готовых знаний, узнаванием изучаемых объектов, действиями в типичной ситуации. Продуктивный уровень основан на применении знаний в измененной ситуации, преобразовании условий или способа изученного действия. Рефлексивный уровень опирается на необходимость действовать в новой ситуации, создавать новый продукт, проектировать пути получения новых знаний.

Кроме этого, проанализирована уровневая модель результатов, в которой выделены три уровня результатов: репродуктивный, рефлексивный, ресурсный (ЗР) [Знаменская и др. 2009: 55]. Данные уровни

результатов различаются типом опосредования действия, ориентировочной основой способа действий, типом мышления, отношением ученика к предмету и другими показателями. Авторы ЗР-модели, например, считают, что на репродуктивном уровне ребенок действует, опираясь на формально-эмпирическое мышление, на рефлексивном – на содержательно-теоретическое мышление. Ресурсный уровень связан с мышлением, порождающим продуктивное действие «(требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня и фактически умения занять надпредметную позицию)» [Баженова, Знаменская 2017: 78].

Проведенное исследование позволило выделить следующие качества планируемых результатов трех типов (см. табл. 2).

¹ Гузеев В. В. Системные основания интегральной образовательной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 390 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/18321/> (дата обращения: 08.03.2022).

Таблица 2

Таксономия образовательных результатов (МЭШ)

Table 2

Taxonomy of educational outcomes (Moscow Electronic School)

Типы результатов / Основания характеристики	Действия со знанием	Область применения	Способ действий	Отношение к учебной задаче	Оценка
Репродуктивный	Воспроизведение готового знания	Знакомая ситуация	Заданный способ	Ученик принимает готовую учебную задачу	Ученик ориентируется на внешнюю оценку
Продуктивный	Извлечение знаний из информации, заданной в неявном виде	Изменная ситуация	Выбор, преобразование способа	Ученик определяет учебную задачу	Ученик ориентируется на собственную оценку по заданным критериям
Рефлексивный	Поиск и открытие нового знания	Новая ситуация	Конструирование нового способа	Ученик инициирует учебную задачу	Ученик ориентируется на собственную оценку

На наш взгляд, выделенные типы результатов соотносятся с критериями оценки предметных результатов, предложенными Проектом примерной основной

образовательной программы (далее – Проект ПООП): знание и понимание, применение, функциональность (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнение критериев оценки предметных результатов (Проект ПООП) и типов планируемых результатов (МЭШ)

Table 3

Comparison of the criteria for the evaluation of learning outcomes achieved in studying the subject in the Tentative program of basic education and the types of planned learning outcomes in Moscow Electronic School

Критерии оценки предметных результатов (Проект ПООП)	Типы планируемых результатов (МЭШ)
Знание и понимание	Репродуктивный результат
Применение	Продуктивный результат
Функциональность	Рефлексивный результат

На момент создания данной статьи разработаны результаты для V класса, они загружены в тематический каркас МЭШ и используются учителями для разметки уроков. Проводится разработка

планируемых результатов для VI–IX классов.

Приведем несколько примеров планируемых результатов МЭШ по теме V класса «Имя существительное как часть речи».

Таблица 4

Примеры планируемых результатов (МЭШ)

Table 4

Examples of planned learning outcomes (Moscow Electronic School)

Репродуктивный результат	Продуктивный результат	Рефлексивный результат
Объяснять смысл понятия «имя существительное». Определять постоянные и непостоянные признаки имени существительного	Отличать имена существительные от слов-омонимов других частей речи	Систематизировать знания о грамматических признаках и синтаксической роли имени существительного (создавать схему, интеллект-карту и др.)

Комментарий: репродуктивный результат связан с воспроизведением знаний и применением готового способа действий. Достигая продуктивного результата, учащиеся умеют преобразовывать способ определения частей речи для различения со словами-омонимами, это результат из раздела ПООП «Ученик получит возможность

научиться». Рефлексивный результат ориентирует на анализ и осмысление знаний об имени существительном, связан с проектной деятельностью, с применением знаний в новой ситуации, когда учащиеся могут инициировать новую учебную задачу, создавать продукт по собственному замыслу.

Таблица 5

Примеры планируемых результатов (МЭШ)

Table 5

Examples of planned learning outcomes (Moscow Electronic School)

Репродуктивный результат	Продуктивный результат	Рефлексивный результат
Различать собственные и нарицательные имена существительные ²	Использовать знания о собственных и нарицательных именах существительных при решении орфографических задач	Исследовать разные виды собственных имен существительных, готовить сообщение (с презентацией), представлять результаты своего исследования

Комментарий: репродуктивный результат связан с применением знаний в стандартной ситуации, действиями учащихся изученным способом. Достигая продуктивного результата, учащиеся могут преобразовать имеющийся способ действия

при решении орфографических задач. Рефлексивный результат связан с открытием новых знаний в ходе исследования, с формированием метапредметных исследовательских умений учащихся с высокой познавательной мотивацией.

Таблица 6

Примеры планируемых результатов (МЭШ)

Table 6

Examples of planned learning outcomes (Moscow Electronic School)

Репродуктивный уровень	Продуктивный уровень	Рефлексивный уровень
Различать имена существительные, имеющие форму только единственного или только множественного числа ³	Группировать имена существительные в зависимости от особенностей образования формы числа	Исследовать лексические и грамматические особенности имен существительных, имеющих форму только единственного или только множественного числа

² Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы: учеб. пособие для образоват. организаций. М.: Просвещение, 2016. С. 35.

³ Программа курса «Русский язык». 5–9 классы / авт.-сост. Л. В. Кибирева. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. С. 4.

Комментарий: показателем достижения репродуктивного результата является то, что ученик умеет различать имена существительные, учитывая особенности образования форм числа. Достижение продуктивного результата основано на применении знаний и метапредметных действий в более сложной ситуации, связанной с группировкой. Рефлексивный результат проявляется в исследовательской деятельности, в ходе которой ученикам нужно выяснить лексические и грамматические особенности существительных, имеющих форму только единственного или только множественного числа.

В системе МЭШ некоторые планируемые результаты отмечены значком «Ключевой результат». Это сигнал для учителя, что они

обязательны для достижения учащимися. Результаты, которые не являются ключевыми, учитель может выбирать и работать над ними в зависимости от особенностей и возможностей класса, а также других условий, таких как количество учебного времени, особенности УМК и т. д. В электронном дневнике ученик видит все результаты по теме. Это дает ему возможность анализировать, что он умеет и знает, ориентироваться в материале, если урок пропущен, понимать, над какими умениями нужно работать, чтобы достичь более высокого уровня.

Рассмотрим виды деятельности учителя и учащихся с планируемыми результатами на разных этапах образовательного процесса.

Таблица 7

Виды деятельности учителя и учащихся с планируемыми результатами

Table 7

Teachers' and students' activity types with planned learning outcomes

Этапы образовательного процесса	Виды деятельности учителя с планируемыми результатами	Виды деятельности учащихся с планируемыми результатами
Педагогическое планирование. Разработка рабочей программы и поурочного планирования	Конкретизация образовательных результатов	Не участвует
Проектирование уроков	Определение целей урока, видов и форм деятельности, подбор заданий в соответствии с планируемыми результатами	Не участвует
Стартовая фаза. Планирование	Постановка учебных задач	Принятие (формулировка) учебной задачи. Создание плана изучения темы в форме карты знаний, ментальной карты и т. д. Прогнозирование результатов
Решение учебных задач	Подбор содержания и заданий в соответствии с планируемыми результатами	Самоконтроль, самооценка планируемых результатов. Рефлексия
Текущий контроль результатов	Разработка и подбор КИМ. Определение критериев оценки результатов	Самоконтроль, самооценка планируемых результатов по критериям. Рефлексия
Коррекция знаний и умений	Контроль и оценка результатов. Определение целей коррекции знаний и умений, выбор заданий в соответствии с видами результатов, вызывающих затруднения	Сравнение полученных и планируемых результатов, рефлексия затруднений, постановка целей коррекционной работы или выход на более высокий уровень результатов
Итоговый контроль результатов	Разработка и подбор КИМ. Определение критериев оценки результатов	Самоконтроль, самооценка планируемых результатов по критериям. Рефлексия

Заключение. Таким образом, в МЭШ представлены планируемые результаты репродуктивного, продуктивного и рефлексивного типа, они соотнесены с темами каркаса МЭШ, отражают различные виды деятельности учащихся с предметным материалом, связь с метапредметными и личностными результатами.

В дальнейшем важно проанализировать, по каким темам курса учителя выбирают больше результатов репродуктивного уровня, а на каких темах им удается формировать результаты рефлексивного уровня. Эта информация может быть использована для определения направлений методической работы с педагогами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранников К. А., Реморенко И. М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 3–23.
2. Баженова К. А., Знаменская О. В. Убеждения учителя как фактор индивидуального прогресса ученика // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сб. научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию. 2017. Ч. 1. С. 76–84.
3. Знаменская О. В., Островерх О. С., Рябинина Л. А., Хасан Б. И. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53–74.
4. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.

5. Spady W. G. Outcome-Based Education: Critical issues and answers // Arlington: American Association of School Administrators, 1994 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf> (дата обращения 19.09.2021).

REFERENCES

1. Barannikov K. A., Remorenko I. M. How outcomes are created: methodological approaches to designing educational outcomes. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological–Educational Studies*. 2020;12(2):3–23. (In Russ.)
2. Bazhenova K. A., Znamenskaya O. V. Teacher's beliefs as a factor in student's individual progress. *Pedagogicheskoe obrazovanie v izmeniyushchemsya mire: sb. nauchnykh trudov III Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu = Pedagogical education in a changing world: Proceedings of The 3rd International forum of pedagogical education*. 2017. Part 1. P. 76–84. (In Russ.)
3. Znamenskaya O. V., Ostroverkh O. S., Ryabinina L. A., Khasan B. I. Monitoring individual progress of learning efforts in students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2009;3:53–74. (In Russ.)
4. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. The Priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2014;19(3):87–104. (In Russ.)
5. Spady W. G. Outcome-Based Education: Critical issues and answers // Arlington: American Association of School Administrators, 1994 [Electronic resource]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf> (accessed: 19.09.2021). (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Владимировна Кузнецова, кандидат педагогических наук, заместитель директора

Olga V. Kuznetsova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Deputy Director

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; одобрена после рецензирования 01.03.2022; принята к публикации 22.03.2022.

The article was submitted 01.02.2022; approved after reviewing 01.03.2022; accepted for publication 22.03.2022.



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА METHODOLOGICAL MAIL

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-34-43>

Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть II. Грамматические признаки, склонение и правописание местоимений¹

Владимир Николаевич Сульниченко

Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации, г. Евпатория, Республика Крым, Россия, sulnich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3292-9813>

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть II. Грамматические признаки, склонение и правописание местоимений // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 34–43. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-34-43>.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ARTICLE

The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and grammatical-orthographic aspects. Part 2. Grammatical features, declension and spelling of pronouns

Vladimir N. Sulnichenko

Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training, Evpatoria, Republic of Crimea, Russia, sulnich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3292-9813>

For citation: Sulnichenko V. N. The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and grammatical-orthographic aspects. Part 2. Grammatical features, declension and spelling of pronouns. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):34–43. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-34-43>.

Местоимения не имеют общих грамматических признаков. Лексико-грамматические разряды местоимений характеризуются различными грамматическими признаками, зависящими от тех именных

частей речи, которые они замещают. Положение о том, что «местоимения имеют морфологические признаки, близкие к той части речи, с которой они соотносятся, и выполняют те же синтаксические функции»

¹ Окончание. Начало см.: Сульниченко В. Н. Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть I. Лексико-грамматические разряды местоимений и их соотношенность с именными частями речи // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 26–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-26-35>.

[Гольцова и др. 2010:104], должно быть всесторонне и глубоко рассмотрено при изучении этого лексико-грамматического класса слов. Анализ грамматических признаков местоимений сосредоточивается вначале на местоимениях, имеющих все грамматические признаки — род, число и падеж, а также на тех, у которых отсутствуют отдельные из них или имеются определенные ограничения в образовании грамматических форм (неполная парадигма грамматических форм).

Шестиклассники выполняют задания в группах. Первой группе даются слова (*столько, твой, кто, что, тот, сколько, никто, каждый, ничто, некто, нечто, несколько, кто-то, что-нибудь, всякий*) и предлагается найти: 1) местоимения, не имеющие грамматических признаков рода и числа; 2) местоимения, у которых определяются все грамматические признаки — род, число и падеж. В ходе работы шестиклассники выписывают две группы местоимений и определяют их лексико-грамматические разряды: 1) *столько, кто, что, сколько, никто, ничто, некто, нечто, несколько, кто-то, что-нибудь*; 2) *твой, тот, каждый, всякий*.

Вторая группа школьников работает над местоимениями (*любой; его, ее, их* (притяж.); *свой, таков, каков, такой, некто, этот, нечто, другой*) и выполняет задание: найдите местоимения со всеми грамматическими признаками и те из них, которые не имеют грамматического признака падежа (не склоняются). В результате анализа школьники выделяют две группы местоимений, указывая их лексико-грамматические разряды: 1) *любой, свой, такой, этот, другой*; 2) *его, ее, их, таков, каков, некто, нечто*.

Учитель сообщает, что местоимения *себя, некого, нечего* не имеют особой формы Им. п.

Далее школьникам предлагается систематизировать морфологические особенности личных местоимений и ответить на вопросы:

1. Каким грамматическим признаком личные местоимения отличаются от других лексико-грамматических разрядов? (Ответ. Категорией лица.)

2. По какой форме глагола определяется лицо у местоимений? (Ответ. Лицо у местоимений определяется по окончаниям глаголов,

стоящих в форме настоящего и будущего времени: *я читаю, ты читаешь, он читает, мы читаем, вы читаете, они читают*.)

3. Почему личные местоимения не изменяются по числам? (Ответ. Между местоимениями *я — мы, ты — вы, он — они* нет обычного соотношения «один предмет — множество предметов», поэтому нельзя сказать, что *мы* — это много *я*, так как *мы* — это *я* (говорящий) и еще кто-то.)

4. Как выражен у личных местоимений грамматический признак рода и у каких из них он определяется? (Ответ. У личных местоимений 1-го и 2-го лица — *я, мы, ты, вы* род не определяется, личные местоимения 3-го лица единственного числа относятся к мужскому — *он*, женскому — *она* и среднему — *оно* роду, это постоянный признак у личных местоимений, который является морфологически выраженным.)

Целесообразно в ходе беседы с помощью вопросов и заданий обратить внимание шестиклассников на особенности выражения грамматических признаков отдельными лексико-грамматическими разрядами местоимений:

1. Какой грамматический признак характерен в основном для всех местоимений? (Ответ. Падеж.)

2. Какие местоимения имеют все грамматические признаки, кроме лица? (Ответ. Определительные местоимения.)

3. Как вопросительные местоимения морфологически связаны с другими лексико-грамматическими разрядами? (Ответ. От вопросительных местоимений образуются неопределенные и отрицательные, и они имеют, включая и относительные местоимения, те же грамматические признаки, что и вопросительные местоимения.)

4. Укажите лексико-грамматические разряды местоимений, не имеющих рода и числа. (Ответ. Личные — *я, мы, ты, вы*, указательное — *столько*, вопросительные — *кто, что, сколько*, отрицательные — *никто, ничто*, неопределенные — *некто, нечто, несколько, кто-то, что-нибудь*.)

5. Укажите лексико-грамматические разряды местоимений, не имеющих падежа. (Ответ. Притяжательные — *его, ее, их*, указательное — *таков*, вопросительное — *каков*, неопределенные — *некто, нечто*.)

6. Определите, какие признаки у местоимений являются постоянными, а какие непостоянными (неизменяемыми). (Ответ. Постоянные – разряд по значению, лицо – только для личных местоимений; непостоянные (изменяемые): число, род, падеж.)

Итогом этой аналитической работы является составление сводной таблицы 4, которая представляет перечень местоимений с отсутствующими грамматическими признаками и помогает школьникам выполнять морфологический разбор.

Таблица 4

Местоимения с отсутствующими грамматическими признаками

Table 4

Местоимения не имеют грамматических признаков	
рода и числа	падежа или его отдельных форм
я ты мы вы себя столько кто что сколько никто ничто некто нечто несколько кто-то что-нибудь	себя (нет Им. п.) его (притяж.) ее (притяж.) их (притяж.) таков каков какое некто нечто нечего (нет Им. п.) некого (нет Им. п.)

Используя материал таблицы 4, школьники составляют алгоритм 5, который устанавливает последовательность умственных операций при определении грамматических признаков местоимения. С этой целью выполняются такие задания:

1. Определите, сколько ветвей должно быть в алгоритме. (Ответ. В алгоритме должно быть две ветви с учетом количества граф в таблице 4 и помещенного в них материала.)

2. В какой последовательности необходимо составлять содержание формулировок двух ветвей алгоритма 5? (Ответ. Местоимения, не имеющие рода и числа, – 1-я ветвь; местоимения, не имеющие всех или отдельных форм падежа, – 2-я ветвь.)

3. Сформулируйте основное содержание ветвей алгоритма, меняя в них только

перечни групп местоимений, не имеющих рода и числа и всех или отдельных грамматических форм падежа.

В процессе работы составляется алгоритм 5, отражающий последовательность умственных действий при определении грамматических признаков местоимений.

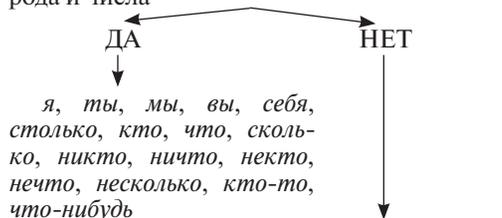
Алгоритм 5

Определение грамматических признаков у местоимений

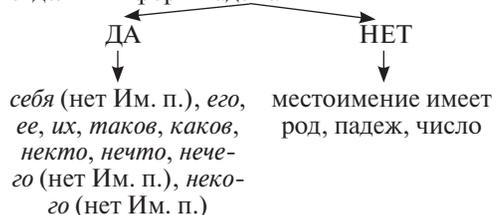
Algorithm 5

Determination of pronominal grammatical features

1. Определяю по таблице 4, входит ли местоимение в группу, которая не имеет рода и числа



2. Нахожу по таблице 4, входит ли местоимение в группу, которая не имеет всех или отдельных форм падежа



Определив с помощью таблицы 4 и алгоритма 5 группы местоимений, которые не имеют рода и числа (1-я ветвь), падежа или отдельных его форм (2-я ветвь – «ДА»), шестиклассники приходят к выводу, что для остальных местоимений, не включенным в эти группы, характерны все грамматические признаки – род, число и падеж (2-я ветвь – «НЕТ»).

Образец рассуждения 1. Определяю по таблице 4, что отрицательное местоимение *никто* входит в группу местоимений, не имеющих рода и числа (1-я ветвь алгоритма 5), но не входит в группу местоимений, имеющих падежные ограничения (2-я ветвь алгоритма 5). Следовательно, у местоимения *никто* определяется падеж.

Образец рассуждения 2. Определяю по таблице 4, что указательное

местоимение *тот* не входит в группу местоимений, не имеющих рода и числа (1-я ветвь алгоритма 5) и падежа (2-я ветвь алгоритма 5). Следовательно, у местоимения *тот* определяются род, число и падеж.

Методически целесообразно при изучении склонения местоимений погрузить шестиклассников в атмосферу исследования и поиска для углубления знаний о склонении всех лексико-грамматических разрядов местоимений и выработки умения правильно образовывать формы слов в соответствии с грамматическими нормами. В процессе предъявления основного теоретического материала отмечается, что большинство местоимений – склоняемые именные слова, которые представлены лексико-грамматическими разрядами слов с разными грамматическими признаками, поэтому особенности их склонения будут отличаться в зависимости от того, с какой именной частью речи соотносится местоимение. Шестиклассники должны усвоить, что местоимения склоняются по форме слова, которое замещают, а также учитывать отдельные случаи образования форм от разных основ.

Постепенно к работе подключаются и школьники, которые должны привести примеры изученных лексико-грамматических разрядов (например, *мой, такой, ты, кто-то, никто, другой, что, столько, некоторый, никакой, наш, тот, иной* и др.) и просклонять эти слова. В результате проведенной устной работы школьники убеждаются в том, что большинство местоимений изменяется по падежам. Приводятся также примеры несклоняемых местоимений – притяжательные местоимения *его, ее, их*, неопределенные местоимения *некто* и *нечто*. Кроме этого, обращается внимание на местоимения *таков* (указательное) и *каков* (вопросительное), которые, имея грамматическую форму, как у имен прилагательных, не изменяются по падежам, а только – по числам и родам (*таковы правила, таково решение, каковы вопросы, каков план*). Отмечается также, что отрицательные местоимения *ничего, некого* и возвратное местоимение *себя* не имеют формы именительного падежа.

Важно указать некоторые особенности в склонении личных местоимений:

1) основа в косвенных падежах личных местоимений не совпадает с основой именительного падежа (*я – меня, он – его, она – ее* и др.); 2) падежные формы местоимений 3-го лица не совпадают с падежными формами местоимений 1-го и 2-го лица; это связано с тем, что местоимение 3-го лица относилось в древнерусском языке к указательным, поэтому сохранило общность формоизменения с ними.

Следует обратить внимание на склонение местоимений, соотносимых с именными частями речи. Для этого предлагаем шестиклассникам сравнить склонение личных местоимений-существительных *я, ты* и существительных *стол, конь* (*я, ты, стол, конь; меня, тебя, стола, коня; мне, тебе, столу, коню; меня, тебя, стола, коня; мной, тобой, столом, конем; обо мне, о тебе, о столе, о коне*) и найти совпадения в падежных окончаниях. Нужно изменить по падежам отрицательные местоимения *никто, ничто*, которые склоняются по смешанному типу склонения. Шестиклассники также должны просклонять местоимения-прилагательные *который, какой*, местоимения-числительные *сколько, скольких, сколькими*, грамматические формы которых совпадают с прилагательными *новый, часовой* и с собирательными числительными *пятеро, троих, троими*. Особое внимание обращается на вопросительное местоимение *сколько*, которое в косвенных падежах имеет только формы множественного числа с неподвижным ударением на основе (*скольких, скольким, сколькими*). Аналогично склоняется местоимение *столько*.

Методически целесообразно распределить лексико-грамматический материал: первая группа анализирует склонение личных, определительных и неопределенных местоимений, вторая группа – указательных, вопросительных и возвратного местоимения, третья группа – отрицательных, притяжательных, относительных местоимений.

Отметим, что каждая группа шестиклассников работает над особенностями склонения трех лексико-грамматических разрядов местоимений. Внутри групп шестиклассники самостоятельно распределяют для анализа разряды местоимений. Поэтому в ходе работы все разряды местоимений рассматриваются и выносятся на

коллективное обсуждение в форме защиты образцов рассуждений по теме в соответствии с планом, отмеченным в алгоритме.

В процессе дальнейшей самостоятельной работы используется линейный алгоритм 6, который помогает организовать самостоятельную работу над местоимением по такому плану:

- 1) определение семантики местоимений и их лексико-грамматических разрядов;
- 2) установление соотношения местоимений с именными частями речи;
- 3) проведение морфемного разбора местоимений;

4) составление словосочетаний и предложений с анализируемыми местоимениями;

5) наблюдения над использованием местоимений в устной и письменной речи.

Этот алгоритм не только определяет последовательность умственных действий грамматического характера, но и помогает шестиклассникам составить более содержательный развернутый ответ-рассуждение по комплексной характеристике предложений в задании местоимений.

Алгоритм 6

Определение значений, грамматических признаков разрядов местоимений и особенностей их склонения

Algorithm 6

Determination of meanings, grammatical features of classes of pronouns and the peculiarities of their declension

1. Указываю значение местоимения и подбираю к нему синонимы.

2. Определяю лексико-грамматический разряд местоимения и его грамматические признаки.

3. Устанавливаю, с какой частью речи соотносится местоимение.

4. Изменяю по падежам местоимение и проверяю правильность образованных падежных окончаний.

5. Устанавливаю, изменяется ли корень при склонении местоимения.

6. Провожу морфемный разбор местоимения.

7. Определяю, не имеет ли склоняемое местоимение вариантов падежных окончаний при образовании грамматических форм.

8. Отмечаю, какой набор (полный или неполный) грамматических форм имеет склоняемое местоимение.

9. Составляю словосочетания и предложение с рассматриваемым местоимением.

10. Отмечаю особенности использования местоимения в речи.

Образец рассуждения 1 (1-я группа)

1. Местоимение *какой-то* имеет лексическое значение, которое можно раскрыть с помощью подбора синонимов: *некий, неясный, неизвестно какой, смутный, кое-какой, некоторый, неизвестный, неопределенный, знакомый*.

2. Местоимение *какой-то* указывает на неизвестные предметы, признаки и количества, является неопределенным и имеет следующие грамматические признаки: изменяется по падежам и числам (*какой-то — какие-то*), в единственном числе по родам (*какой-то, какая-то, какое-то*).

3. Местоимение *какой-то* соотносится с именем прилагательным (например, *большой*).

4. Изменяю местоимения по падежам: *какой-то (какого-то, какому-то, какого-то, каким-то, о каком-то), какая-то (какой-то, какой-то, какую-то, какой-то, о какой-то), какое-то (какого-то, какому-то, какого-то, каким-то, о каком-то), какие-то (каких-то, каким-то, каких-то, какими-то, о каких-то)*.

5. При склонении местоимения *какой-то* корень не изменяется.

6. В морфемный состав слова *какой-то* входят корень *-как-*, окончание *-ой*, суффикс (постфикс) *-то*.

7. Местоимение *какой-то* не имеет вариантов падежных окончаний при образовании грамматических форм.

8. Местоимение *какой-то* имеет полный набор грамматических форм: *какой-то* (6 форм), *какая-то* (6 форм), *какое-то* (6 форм), *какие-то* (6 форм).

9. С местоимением *какой-то* можно составить словосочетания: *какой-то шорох, какая-то женщина, какое-то растение* и предложение *Вдалеке послышался какой-то странный шум*.

10. Местоимение *какой-то* не вызывают трудностей при образовании и употреблении грамматических форм в устной и письменной речи.

Образец рассуждения 2 (2-я группа)

1. Местоимение *себя* (*себе*) имеет значение действия, направленного на самого производителя действия.

2. Местоимение *себя* (*себе*) указывает на то, что действие обращено на говорящего и является возвратным. Оно имеет следующие грамматические признаки: изменяется по падежам, но не имеет именительного падежа, род и форма множественного числа отсутствуют.

3. Местоимение *себя* соотносится с именем существительным.

4. Изменяю по падежам местоимение *себя*: *себя, себе, собой, о себе*.

5. В морфемный состав местоимения *себя* входит корень *-себ-* и окончание *-я*.

6. Местоимение *себя* в творительном падеже имеет варианты падежных окончаний *собой – собою* (оба варианта являются правильными, вторая грамматическая форма характерна для книжной речи).

7. Местоимение *себя* имеет неполный набор грамматических форм.

8. С местоимением *себя* можно образовывать глагольные словосочетания:

найти себя, прийти в себя, выйти из себя, проявить себя, читать про себя, чувствовать себя, представлять себе, вести себя, держать себя, владеть собой, уйти в себя, читать про себя, жить для себя.

9. Местоимение *себе* указывает на то лицо, которое совершает действие (*Я купил себе книгу* – правильно). Если в предложении два действующих лица и два глагола-сказуемых, то необходимо правильно составлять предложение. Предложение *Учительница русского языка попросила шестиклассника принести себе тетради* составлено неправильно, так как неясно, кому принести тетради – учительнице или шестикласснику. Чтобы избежать двусмысленности, предложение перестраивается так: *Учительница русского языка попросила шестиклассника, чтобы тот принес ей тетради*.

Образец рассуждения 3 (3-я группа)

1. Местоимения *твой* имеет значение ‘принадлежащий тебе, свойственный тебе, характерный для тебя’.

2. Местоимение *твой* указывает на принадлежность, является притяжательным и имеет грамматические признаки: число (*твой – твои*), род в единственном числе (*твой, твоя, твое*) и падеж.

3. Местоимение *твой* соотносится с именем прилагательным (например, *зимний*).

4. Изменяю по падежам слова *твой* (*твой, твоего, моему, твой, твоим, о твоём, твоя (твоя, твоей, твоей, твою, твоей – твоею, о твоей), твое (твоего, моему, твоего, твоим, о твоём), твои (твоих, твоим, твои, твоими, о твоих)*).

5. При склонении слов *твой* корень не изменяется.

6. В морфемный состав местоимения *твой* входят корень *-твой-* и нулевое окончание, в косвенных падежах, кроме корня *-твой-*, выделяются окончания *-его, -ему, -им, -ем*.

7. Местоимение *твой* имеет в форме Т. п., единственного числа, женского рода варианты падежных окончаний *твоей – твоею* (оба варианта являются правильными, вторая грамматическая форма характерна для книжной речи).

8. Местоимение *твой* при склонении имеет полный набор грамматических форм: *твой* (6 форм), *твоя* (6 форм), *твое* (6 форм), *твои* (6 форм).

9. С местоимением *твой* можно составить словосочетания (*твой журнал, твое дело, твой поступок*) и предложение *Мне очень нужен именно твой совет*.

10. Местоимение *твой* не вызывает трудностей при образовании и употреблении грамматических форм в устной и письменной речи.

При употреблении местоимений с предлогами у школьников возникают морфологические ошибки, особенно в случаях прибавления к местоимению буквы *н*. Следует систематизировать данный грамматико-орфографический материал в таблице 5 и проанализировать его для установления закономерностей.

Заметим, что в таблице 5 представлены как производные, так и непроизводные предлоги, которые будут изучаться шестиклассниками позже. Однако методически целесообразно и в таблицу, и в алгоритм включить эти грамматические понятия, чтобы школьники не заучивали предлоги, а могли осознанно определять производные предлоги,

образованные от других частей речи, и непроизводные, простые, которые не связаны с самостоятельными частями речи, так как это влияет на наличие или отсутствие у местоимений буквы *н*. Поэтому при анализе

примеров таблицы 5 следует обратить внимание на производные предлоги, образованные от наречий (*возле, мимо, около*), существительных (*навстречу, вслед*).

Правописание личных местоимений с предлогами

Таблица 5

Table 5

Spelling of personal pronouns with prepositions

Предлоги + мест.				Прилаг. + мест.		Мест. + мест.	
непроизводные предлоги	местоимения	производные предлоги	местоимения Р. п. – Д. п.	ср. степени	личное	опред.	личное
<i>без</i>	<i>него</i>	<i>возле</i>	<i>него</i> (Р. п.)	<i>старше его</i>		<i>у всех них у всех их над всеми ними над всеми ими</i>	
<i>на</i>	<i>ней</i>	<i>мимо</i>	<i>нее</i> (Р. п.)	<i>выше их</i>			
<i>к</i>	<i>ним</i>	<i>около</i>	<i>них</i> (Р. п.)	<i>дольше ее</i>			
<i>для</i>	<i>них</i>	<i>навстречу</i>	<i>ему</i> (Д. п.)				
<i>из</i>	<i>него</i>	<i>вслед</i>	<i>ей</i> (Д. п.)				

Анализ таблицы 5 проводится с опорой на следующие вопросы и задания:

1. Проанализируйте, с какими предлогами могут употребляться местоимения. (Отв.т. Непроизводными и производными.)

2. Отметьте орфографическую закономерность в правописании местоимений, употребляющихся с непроизводными и производными предлогами. (Отв.т. К местоимениям в форме родительного падежа прибавляется буква *н*, а в форме дательного падежа буква *н* не прибавляется.)

3. Какие грамматические условия определяют правописание личных местоимений в словосочетаниях *старше его, выше их, дольше ее*?

4. В каких словосочетаниях с местоимениями допускается вариативное написание личных местоимений?

При составлении алгоритма 7 обращается внимание на последовательность расположения грамматико-орфографического материала в таблице 5:

1) 1-я ветвь алгоритма – правописание личных местоимений с буквой *н*, употребляющихся с непроизводными предлогами;

2) 2-я ветвь алгоритма – правописание личных местоимений в форме Р. п. (с буквой *н*) и Д. п. (без буквы *н*), употребляющихся с производными предлогами;

3) 3-я ветвь алгоритма – правописание личных местоимений без буквы *н*, употребляющихся с прилагательными в форме простой степени сравнения;

4) 4-я ветвь алгоритма – правописание личных местоимений (с буквой *н* и без нее), образующих словосочетания с определительными местоимениями.

Алгоритм 7

Правописание местоимений с предлогами

Algorithm 7

Spelling of pronouns with prepositions

1. Местоимение употребляется после непроизводных предлогов *без, в, для, до, из, к, на* и др.



2. Местоимение употребляется после производных предлогов *возле, вокруг, впереди, мимо, напротив, около, после, посреди, сзади* в форме родительного падежа



3. Местоимение употребляется после производных предлогов *вопреки, наперекор, согласно, вслед, навстречу, подобно* в форме Д. п.



4. Местоимение употребляется после простой формы сравнительной степени прилагательного



5. Личному местоимению предшествует определительное *весь*



Образец рассуждения 1. В сочетании *без него* местоимение *него* употреблено после простого предлога *без*, значит, к местоимению прибавляется *н* (1-я ветвь алгоритма 7).

Образец рассуждения 2. В сочетании *около них* местоимение *них* в форме Р. п. употреблено после производного предлога *около*, следовательно, к местоимению прибавляется *н* (2-я ветвь алгоритма 7).

Образец рассуждения 3. В сочетании *навстречу ей* местоимение *ей* в форме Д. п. употреблено после производного предлога *навстречу*, значит, к местоимению не прибавляется *н* (3-я ветвь алгоритма 7).

Образец рассуждения 4. В сочетании *выше его* местоимение *его* употреблено после сравнительной степени прилагательного *выше*, следовательно, к местоимению не прибавляется *н* (4-я ветвь алгоритма 7).

Образец рассуждения 5. В сочетаниях *у всех их* – *у всех них* личному местоимению *их* предшествует определительное местоимение *всех*, значит, оба варианта являются нормативными (5-я ветвь алгоритма 7).

Правописание неопределенных местоимений не вызывает у школьников затруднений, поэтому усвоение этого грамматико-орфографического материала ограничивается анализом примеров *что-то, какой-либо, чей-нибудь, кое-что, кое-какой, некто, нечто, некоторый* и выполнением заданий:

1. Укажите различные случаи написания неопределенных местоимений (через дефис и слитно).

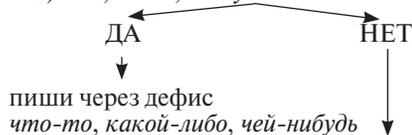
2. Определите словообразовательные условия слитного (наличие в слове приставки *не-*) и дефисного (наличие в слове суффиксов (постфиксов) *-то, -либо, -нибудь* и приставки *кое-*) написания неопределенных местоимений.

3. Составьте алгоритм 8, в котором в двух его ветвях отразите указанные условия различного написания неопределенных местоимений.

Алгоритм 8

Правописание неопределенных местоимений
 Algorithm 8
Spelling of indefinite pronouns

1. Неопределенные местоимения образуются с помощью суффиксов (постфиксов) *-то, -либо, -нибудь*



2. Неопределенные местоимения образуются с помощью приставки *кое-*



Образец рассуждения 1. Неопределенное местоимение (*с кем-то* (*встречался*)) образовано с помощью суффикса (постфикса) *-то*, следовательно, местоимение пишу через дефис (1-я ветвь алгоритма 8).

Образец рассуждения 2. Неопределенное местоимение *кое-что* (*принес*) образовано с помощью приставки *кое-*, следовательно, местоимение пишу через дефис (2-я ветвь алгоритма 8 – «ДА»).

Образец рассуждения 3. Неопределенное местоимение *некоторый* (*недостаток*) образовано с помощью приставки *не-*, следовательно, местоимение пишу с приставкой слитно (2-я ветвь алгоритма 8 – «НЕТ»).

Формирование орфографических умений и навыков слитного и раздельного написания отрицательных местоимений с приставками и частицами *не* и *ни* проводится путем анализа схематической записи, в которой графически с помощью стрелок показаны условия, определяющие правописание отрицательных местоимений:

1) морфологические (если местоимение употребляется с предлогом, то все слова пишутся раздельно);

2) фонетические (если приставка ударная, то пишем *не*, если приставка безударная, то пишем *ни*).

ни с чем
ничем
не у кого
некого

Далее составляется алгоритм 9, который объединяет правописание приставок *не* и *ни* в отрицательных местоимениях (слитное и раздельное, гласных *е* и *и* в приставках).

Выяснив условия написания гласных *е* и *и* в приставках *не-* и *ни-* (приставка ударная или безударная), шестиклассники составляют ветви алгоритма: 1) отрицательное местоимение с ударной приставкой («ДА») – значит, пишу приставку *не* (1-я ветвь алгоритма); 2) отрицательное местоимение с безударной приставкой («ДА») – значит, пишу приставку *ни* (2-я ветвь алгоритма).

Шестиклассники также должны определить, как влияет на слитное или раздельное написание приставок *не* и *ни* в отрицательных местоимениях наличие или отсутствие предлога и формулируем 3-ю ветвь алгоритма: отрицательное местоимение употребляется с предлогом: «ДА» – пишу частицы *не* и *ни* раздельно; «НЕТ» – пишу приставки *не* и *ни* слитно.

Таким образом, оформляется алгоритм 9, объединяющий правила написания *не* и *ни* в отрицательных местоимениях.

Алгоритм 9

Правописание *не* и *ни* в отрицательных местоимениях

Algorithm 9

Spelling of *ne/ne* and *ni/ni* in negative pronouns

1. Отрицательное местоимение с ударной приставкой

ДА
НЕТ

↓
пиши приставку *не*
некого

2. Отрицательное местоимение с безударной приставкой

ДА
НЕТ

↓
пиши приставку *ни*
никого

3. Отрицательное местоимение употребляется с предлогом

ДА
НЕТ

↓
пиши частицы *не* и *ни* раздельно
ни у кого *не у кого*

↓
пиши приставки *не* и *ни* слитно
некого *никого*

Образец рассуждения 1. Отрицательное местоимение *некому* (*передать*) с ударной приставкой, следовательно, пишу приставку *не* (1-я ветвь алгоритма 9).

Образец рассуждения 2. Отрицательное местоимение *ничем* (*не удивишь*) с безударной приставкой, следовательно, пишу приставку *ни* (2-я ветвь алгоритма 9).

Образец рассуждения 3. Отрицательное местоимение *ни за что* (*не скажу*) употребляется с предлогом *за*, следовательно, пишу местоимение с частицей *ни* раздельно (3-я ветвь алгоритма 9 – «ДА»).

Образец рассуждения 4. Отрицательное местоимение *ничто* (*не останавливало*) употребляется без предлога, следовательно, пишу приставки *не* и *ни* слитно (3-я ветвь алгоритма 9 – «НЕТ»).

Отметим, что в процессе изучения правописания *не* – *ни* в наречиях и повторения местоимений методически целесообразно

объединить эту грамматико-орфографическую информацию в составленном алгоритме «Правописание *не – ни* с отрицательными местоимениями и наречиями», как это рекомендует Л. И. Журавлева².

Выводы. Итак, нами рассмотрена семантическая соотнесенность лексико-грамматических разрядов местоимений с именными частями речи, проанализированы грамматические признаки, склонение и правописание местоимений, основные случаи их употребления с предложениями.

В статье показаны методы и приемы активизации мыслительной деятельности школьников на основе технологии структурирования и обобщения материала в виде схем, таблиц, алгоритмов. Изучение местоимений с применением алгоритмов упорядочивает процесс рассмотрения грамматической теории русского языка, дает возможность быстро изложить новый материал и освободить время для его закрепления на уроке, повысить уровень эффективности в усвоении темы.

Использование алгоритмов на уроках учит школьников не только работать

² Журавлева Л. И. Русский язык в алгоритмах. Справ. пособие. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1999. С. 49.

с готовыми алгоритмами на уроке, но и самостоятельно их составлять, овладевая умением четко описывать последовательность своих умственных действий для преодоления грамматико-орфографических ошибок в употреблении местоимений.

Алгоритмический способ изучения грамматико-орфографического материала, показанный в статье, представляется перспективным, так как формирует необходимую лингвометодическую базу для последующего рассмотрения контекстуально-заместительной функции местоимений, их грамматических и стилистических норм для правильного использования различных лексико-грамматических разрядов в устной и письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Гольцова Н. Г., Шамшин И. В. Русский язык. Трудные вопросы морфологии. 10–11 классы. 3-е изд. М.: ТИД «Русское слово – РС», 2010.

REFERENCES

Gol'tsova N. G., Shamshin I. V. Russian language. Difficult questions of morphology. 3rd ed. Moscow: Russian word, 2010. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент

Vladimir N. Sulnichenko, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 27.05.2021; одобрена после рецензирования 02.08.2021; принята к публикации 14.09.2021.

The article was submitted 27.05.2021; approved after reviewing 02.08.2021; accepted for publication 14.09.2021.



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

METHODOLOGICAL HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-44-52>

Обучение письменной речи в концепции В. Е. Мамушина (к 100-летию со дня рождения)

Ирина Алексеевна Сотова

*Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, irina_sota@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>*

Аннотация. Статья посвящена описанию методического наследия Всеволода Евгеньевича Мамушина. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения истории методической науки для прогнозирования ее дальнейшего развития и значимостью вклада В. Е. Мамушина в теорию и практику преподавания русского языка. Материалом исследования послужили научные и учебно-методические труды В. Е. Мамушина, а также публикации о нем. При подготовке статьи использованы методы: теоретический анализ научной литературы, метод систематизации и описательный метод. В. Е. Мамушин обогатил методическую науку в области методики развития речи учащихся: разработал оригинальные концепции обогащения речи учащихся образными средствами языка, развития умений самостоятельной письменной речи, формирования умений контроля за качеством текста, внес существенный вклад в изучение закономерностей развития детской речи. Теоретически обосновал развивающие возможности метода совершенствования текста, предложил авторскую классификацию речевых ошибок и систему деятельности по их предупреждению.

Ключевые слова: Всеволод Евгеньевич Мамушин, методическое наследие, изучение синтаксического строя речи учащихся, методика развития связной речи, формирование умений контроля за качеством текста, психологическая классификация речевых ошибок

Для цитирования: Сотова И. А. Обучение письменной речи в концепции В. Е. Мамушина (к 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 44–52. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-44-52>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Teaching writing according to V. E. Mamushin's theory (to the 100th anniversary of the birth)

Irina A. Sotova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, irina_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>

Abstract. The paper is devoted to the description of Vsevolod Evgenievich Mamushin's methodological heritage. The research relevance is determined by the necessity to study the history of methodology to predict its further development and by the significance of V. E. Mamushin's contribution to the theory and practice of teaching Russian. The materials of the study include research, educational, and methodological works by V. E. Mamushin as well as publications about him. Theoretical analysis of scientific literature, systematisation, and the descriptive method were used in the course of preparing the paper. V. E. Mamushin enriched methodological science in the field of the methodology for learners' speech development. Namely, he developed original concepts of a) expanding students' vocabulary with figurative language means; b) improving independent writing skills; c) forming skills necessary to monitor text quality. Moreover, V. E. Mamushin

made a substantial contribution to studying the patterns of children's speech development. He also theoretically substantiated the potential of the text perfection method for learners' development, suggested his own classification of speech errors and a system of activities to prevent them.

Keywords: Vsevolod Evgenievich Mamushin, methodological heritage, study of the syntactic structure of learners' speech, methodology for coherent speech development, formation of skills to monitor text quality, psychological classification or speech errors

For citation: *Sotova I. A. Teaching writing according to V. E. Mamushin's theory (to the 100th anniversary of the birth). Russkii yazyk v shkole = Russian language at school. 2022;83(3):44–52. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-44-52>.

В 2022 г. исполняется 100 лет со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Всеволода Евгеньевича Мамушина, учителя и ученого, внесшего значительный вклад в науку в области изучения и развития синтаксического строя речи учащихся, обогащения речи учащихся образными средствами языка, обучения пунктуации, развития умений самостоятельной письменной речи, создания мотивации к творческому высказыванию, формирования умений контроля за качеством текста. Научные интересы В. Е. Мамушина в области связи языка и мышления, теории речевой деятельности, изучения детской речи, теории текста, стилистики и культуры речи, психологии литературного творчества определили проблематику его методических изысканий и изысканий представителей его научной школы, а его труды в значительной степени заложили фундамент школьного речеведения.

Всеволод Евгеньевич Мамушин родился 11 февраля 1922 года в г. Мозырь БССР в семье инженера путей сообщения. В 1940 г. окончил среднюю школу в г. Иваново и был призван районным военным комиссариатом для прохождения срочной службы. В июле 1941 – июле 1942 г. участвовал в боевых действиях в составе отдельного разведывательного дивизиона Приморской армии. Был ранен и взят в плен в боях под Севастополем. С июля 1942 по апрель 1945 г. находился в лагерях для военнопленных в Симферополе, Виннице, затем в концлагере близ г. Дормунд (Вестфалия). С апреля 1945 по декабрь 1946 г. проходил службу в артиллерийском полку. В ноябре 1945 г. он писал матери из Нойштадта: «Очень прошу тебя, не изматывай себя, береги здоровье. Если с тобой случится что-нибудь, я вряд ли это перенесу. <...> Сейчас я часто задаю вопрос себе. Ну приеду домой – с чего начинать жизнь. Ведь

у меня нет специальности, учиться поздно, а имущество мое – серая шинель, рубашка да штаны и ботинки. Одно меня утешает – если тут три года я был голодным, как зверь, ел все вплоть до лягушек, носил на теле лохмотья и на ногах огромные деревянные колодки, то самая обыкновенная человеческая жизнь покажется для меня роскошной».

В 1950 г. В. Е. Мамушин окончил историко-филологический факультет Ивановского пединститута. Работал учителем русского языка и литературы в школах № 1 г. Тейкова и № 32 г. Иванова. В это время он увлекся педагогическими идеями Л. Н. Толстого, учил писать сочинения, используя опыт яснополянской школы. Глубина мысли, искренность и языковое чутье детей его удивили – родился огромный интерес к детской речи и процессам ее формирования и развития, определивший всю дальнейшую деятельность ученого.

Первой публикацией В. Е. Мамушина стала статья «Сочетания знаков препинания и работа над ними в школе», опубликованная в журнале «Русский язык в школе» в 1960 г. и привлекшая внимание специалистов [Мамушин 1960: 46–50]. Новизна подхода В. Е. Мамушина проявилась не только в самом обращении к этой сложной пунктуационной теме, которая не получила отражения в школьных учебниках, но и в том, что автор утверждает в качестве значимой цели школьного обучения русскому языку развитие грамматического мышления учащихся, подчеркивает необходимость раскрывать стилистические функции той или иной грамматической категории при ознакомлении с грамматическими фактами, в том числе при обучении пунктуации, по сути предвосхищая функционально-семантический подход к обучению языку. В. Е. Мамушин рассматривает каждое предложение с сочетанием знаков

препинания как своеобразную грамматическую задачу, предназначенную для тренировки грамматического мышления учащихся; раскрывает психологические причины ошибок, показывает методические перспективы работы над данной темой, предлагает вниманию учителя апробированный дидактический материал. Автор акцентирует внимание на том, что усвоение учащимися правил сочетания знаков препинания не происходит интуитивно, требует целенаправленной работы, в ходе которой ученики повторяют другие правила пунктуации (обосложение приложений, причастных оборотов, постановка тире при отсутствии связки в именном составном сказуемом, выделение обращений, вводных слов и др.). Уже в этой первой публикации проявились такие значимые установки ученого, как направленность на развитие личности и мышления ученика, внимание к психологическим основам учебной деятельности, корректность в отборе дидактического материала, выверенность рекомендаций.

В 1961 г. В. Е. Мамушин поступил в аспирантуру при НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР и в 1965 г. под руководством члена-корреспондента Академии педагогических наук, профессора В. А. Добромыслова защитил кандидатскую диссертацию «Обогащение речи учащихся образными средствами языка в процессе подготовки сочинений по личным наблюдениям (5 класс средней школы)». В эти годы В. Е. Мамушин работает старшим преподавателем кафедры русского языка Владимирского пединститута. Дальнейшая профессиональная деятельность ученого связана с Ивановским государственным университетом.

Задачу уроков развития связной речи В. Е. Мамушин видит в том, чтобы учить речевому творчеству, мотивировать к созданию самостоятельного, по-настоящему творческого высказывания, содействовать развитию личности ученика. В качестве формы такого высказывания ученый рассматривает сочинение по личным наблюдениям и впечатлениям, прежде всего сочинение-повествование в жанре рассказа. Вести подготовку к сочинениям такого рода необходимо с привлечением произведений «с большой долей юмора, живыми, доходчивыми и понятными примерами из книг,

которые любят дети и язык которых предназначен для детей»¹. Автор использовал для работы с пятиклассниками и собственные рассказы, в частности из своей книги «Необычный сбор» (1964), выпущенной Верхне-Волжским книжным издательством.

На основе анализа формирующейся детской речи В. Е. Мамушин приходит к выводу о том, что возможности учащихся в отношении развития речи используются в школе далеко не в полной мере. Утверждая значимость сочинений по личным наблюдениям учеников, которые учащиеся пишут «с интересом, подъемом, творческим огоньком», ученый отмечает необходимость расширения круга тем сочинений-рассказов, развития языкового вкуса и творческого воображения учеников (использования в рассказах элементов авторского домысла), шлифовки полученных навыков при работе над описанием, характеристикой, диалогом, работы над поэтическим синтаксисом.

Пробуждение у школьников творческого начала требует бережного отношения к росткам «своего», индивидуальному в их языке. Учитель должен заботиться о том, чтобы не навязывать учащимся своего «учительского» мнения, а развивать их мысли и находки, реализованные в неумело построенных конструкциях, совершенствовать изобразительно-выразительные средства в речи учащихся, а не предлагать в качестве замены правильный, но шаблонный оборот.

Интересно попутное замечание ученого о проблеме развития орфографической грамотности школьников. Так, по мнению В. Е. Мамушина, «орфографизация» преподавания, как это ни парадоксально звучит, мешает становлению и орфографической грамотности, так как, выполняя изо дня в день упражнения, рассчитанные только на орфографическую тренировку, дети не осознают практического значения орфографии, а потому не видят смысла в изучении орфографических правил»².

¹ Мамушин В. Е. Обогащение речи учащихся образными средствами языка в процессе подготовки сочинений по личным наблюдениям (5 класс средней школы): дис. ... канд. пед. наук. М., 1964. 269 с.

² Там же. С. 271.

В качестве важнейшего результата своего исследования ученый отметил тот факт, что школьники стали «писать для читателя». В ходе целенаправленной работы пятиклассники «в той или иной мере научились рисовать пейзажи, изображать действующих лиц, передавать живую разговорную речь, показывать свои переживания, находить для высказывания нужные композиционные рамки, рецензировать работы одноклассников»³. Большую роль в этом сыграла самостоятельная деятельность учащихся, заинтересовавшихся творчеством. Отметим, что среди учеников В. Е. Мамушина тех лет был будущий писатель В. М. Смирнов⁴.

Положения, высказанные в кандидатской диссертации, получили развитие в ряде журнальных публикаций, в которых уже видны ростки идей, составивших позднее фундамент докторского исследования.

В статье «Анализ слов качественной оценки в письменной речи пятиклассников» (1962) В. Е. Мамушин рассматривает проблему обогащения лексического запаса учащихся словами качественной оценки и методические пути ее решения уже в то время, когда лексика как раздел лингвистики еще не была включена в школьные учебники. Наблюдения, описанные в статье, опираются на скрупулезный лингвистический анализ сочинений разных типов.

Анализируя эту работу, А. Д. Дейкина отмечает: «Удивительно, насколько правильно и обоснованно (на широком статистическом материале) поставлены задачи и как они совпадают с сегодняшним днем, когда цели образования определяются, исходя из гуманистической природы школы, доверия к творческим способностям школьников, потребности в людях с высоким уровнем речевой культуры» [Дейкина 2007: 15]. «Казалось бы, стоит ли такого кропотливого и трудоемкого изучения частная проблема использования слов качественной оценки в детских письменных работах. Однако дело в том, что исследуемая лексическая категория – одна из важнейших при создании сочинений описательного характера, в сочинениях с сюжетной линией

повествования. Именно ее наличие или отсутствие говорит о позиции сочинителя, о его отношении к предмету изображения, об авторе как личности» [Там же: 13].

В статье «Знакомство учащихся с формами передачи разговорной речи в сочинениях-повествованиях» (1966) В. Е. Мамушин убедительно обосновывает методическую целесообразность изучения темы «Диалог» в V классе и предлагает, говоря современным языком, технологию обучения учащихся пользованию диалогической речью во внеурочное время и на уроках, раскрывая все этапы организации этой работы [Мамушин 1966: 26–30]. По мнению автора, традиционный порядок изучения грамматических сведений, когда тема «Диалог» рассматривается в VIII классе, не соответствует задачам развития речи.

В статье «Формы работы над детскими рассказами» (1969) В. Е. Мамушин утверждает значимость создания у школьников наглядного представления о будущем читателе их сочинений и предлагает методическую программу развития у школьников умений создания живого, образного рассказа: выработка критериев оценки качества текста с учетом возраста и языкового развития учащихся, ознакомление с композиционными приемами рассказа, анализ литературных произведений и взаимное рецензирование сочинений, воспитание навыков самоконтроля, необходимых для совершенствования, «редактирования» текста, использование разных способов создания мотивации, в том числе путем организации конкурса на лучший рассказ [Мамушин 1969: 38–45]. В этой публикации намечены основы той группировки речевых недочетов, которая спустя годы в статье «О характере и причинах речевых ошибок и об “ошибках контроля”» (1990) будет осмыслена как классификация речевых ошибок, отражающая психологический подход к речевым нарушениям.

Пик творческой активности ученого пришелся на 70-е гг. XX в. В эти годы В. Е. Мамушиным написаны учебное пособие «Психолого-методические основы развития связной речи учащихся» (1975) под редакцией действительного члена АПН СССР, профессора А. В. Текучева, которое, по сути, является монографическим исследованием, главы в авторитетных учебных пособиях для

³ Там же. С. 269.

⁴ См., например: *Смирнов В. М.* Водополь. М.: Современник, 1977. 363 с.

высшей школы⁵, 14 научно-методических статей. В публикациях этих лет В. Е. Мамушиным утверждаются идеи о значении повторной работы над изложением и сочинением для формирования синтаксического строя речи учащихся и развития у них умений самостоятельного письма, о причинах речевых ошибок и методических перспективах совершенствования речи учащихся, о путях развития навыков контроля и самоконтроля при работе над описанием и повествованием, о роли учителя на всех этапах творческой деятельности учеников.

Задачами высокой значимости В. Е. Мамушин считал воспитание у школьников потребности в улучшении первоначального варианта своего текста, развитие критериев оценки качества текста и обучение приемам работы с черновиком.

Ученый отмечает закономерные трудности овладения письменной формой речи: «Задачи пишущего по сравнению с задачами говорящего существенно усложняются: пишущий должен без поддержки со стороны собеседника построить свою речь так, чтобы были предупреждены возможные случаи неполного, неясного, неточного выражения мысли в тексте и понимания его читателем» [Мамушин 1972: 37]. При этом с трудностями психологического плана сталкивается каждый автор: «...в процессе письма появляются расхождения между мысленным текстом и составляемым и при проверке эти расхождения иногда трудно уловить, так как «мысленный черновик» дополняет, уточняет написанное» [Мамушин 1969: 43].

По мнению В. Е. Мамушина, формировать умение совершенствовать написанное целесообразно с опорой на образцовый текст. При повторной работе над

изложением задачи самостоятельного контроля учащихся существенно облегчаются, так как «компоненты текста-образца служат ориентирами действия» учеников, у которых появляется потребность в самостоятельном грамматическом конструировании. Таким образом школьники начинают практически знакомиться с различными способами совершенствования написанного, постепенно осознают свои действия и учатся оценивать результаты этих действий. «Главная цель работы над формированием умения совершенствовать написанное заключается в том, что у школьников должна быть воспитана потребность добиваться оптимального для них качества текста» [Мамушин 1972: 33]. Умения, полученные при повторной работе над изложением, школьники затем переносят в работу над сочинением. При этом «развивать умение совершенствовать написанное следует уже тогда, когда ученики пишут свои первые сочинения» [Мамушин 1973: 16]. Важными условиями успешности этой работы являются письменные замечания учителя в тетрадь и устный анализ сочинений, создание спокойной творческой обстановки и предоставление возможности отсроченного самоконтроля.

В. Е. Мамушин одним из первых привнес в методику обучения русскому языку достижения отечественной психологии деятельности.

Значимой вехой в развитии теории методики обучения русскому языку, практической методики развития связной речи и школьного речеведения стала докторская диссертация В. Е. Мамушина «Изучение и развитие письменной речи учащихся в свете теории речевой деятельности» (1980), ставшая итогом многолетней исследовательской работы ученого.

Современно звучит тезис В. Е. Мамушина об актуальности и перспективности исследований детской речи, а также состояния мотивационной сферы письменной речевой деятельности школьников: «оптимально эффективная методика развития письменной речи учащихся может быть разработана только на основе разностороннего изучения особенностей процесса и продукта речи»⁶.

⁶ Мамушин В. Е. Изучение и развитие письменной речи учащихся в свете теории речевой

⁵ Мамушин В. Е. Психолого-методические основы развития связной речи учащихся / под ред. действ. чл. АПН СССР А. В. Текучева. Иваново, 1976. 140 с.; Обучение русскому языку в IV–VI классах по новой программе / под ред. И. И. Кулибабы, Т. А. Ладыженской, А. В. Текучева. М.: Просвещение, 1970. С. 195–223, 245–246; Мамушин В. Е. Понятие «связная речь» и критерии развитости связной речи; Сочинение // Основы методики русского языка в IV–VIII кл. / под ред. действ. чл. АПН СССР А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1978. С. 304–316, 327–338.

Опираясь на достижения отечественной психологии деятельности, лингвистики текста и психолингвистики, В. Е. Мамушин обратился к изучению особенностей мотивации, процесса и продукта письменной речевой деятельности учащихся, целей и мотивов действий учащихся, направленных на доработку текста, а также факторов, стимулирующих этот процесс.

Организованный исследователем анкетный опрос учащихся IV–X классов, студентов-первокурсников различных вузов и техникумов показал, что анкетированные (свыше 2000 чел.) осознают значение сочинения как вида учебной деятельности и считают интересными темы, располагающие к творческому мышлению, к активным самостоятельным рассуждениям, осмыслению явлений современности, самостоятельному приобретению знаний. В то же время интерес к процессу творческого труда «снижается или вовсе утрачивается потому, что учащиеся часто не имеют возможности осуществить целенаправленный контроль за качеством текста и улучшить результаты деятельности»⁷. Вот почему В. Е. Мамушин категорически возражает против «карательного» подхода к проверке изложений и сочинений. «Главным условием формирования мотивационной основы речевого контроля должно быть не порицание, а поощрение» [Мамушин 1991: 19]. В публикациях ученого, деликатного и крайне сдержанного в проявлении эмоций человека, нами обнаружено только одно восклицательное предложение, показательное по содержанию: «В процессе диалога с учителем ученик должен иметь право на ошибку!» [Мамушин 1990: 49].

На основе авторской методики изучения синтаксического строя речи В. Е. Мамушин осуществил кропотливые статистические исследования синтаксических особенностей письменной речевой деятельности школьников: явлений синтаксиса простого неосложненного, осложненного и сложного предложения (без осложняющих словесных групп и с осложняющими словесными группами). При этом исследователем вручную комплексно анализировались первоначальные

и доработанные варианты изложений повествовательного текста, сочинений-повествований со сходным сюжетом, портретных очерков и др., применялись методы статистики. На основе полученных данных сделаны глубокие теоретические обобщения, прослежены и объяснены тенденции изменений в синтаксическом строе речи школьников разных возрастных групп.

Основные результаты исследования получили отражение в статьях, опубликованных в журнале «Русский язык в школе». Особый интерес в этом отношении представляет статья «Об изменениях в синтаксическом строе письменной речи учащихся» (1979), в которой сопоставляются особенности синтаксической структуры сочинений, написанных учащимися V класса одной и той же владимирской школы в 1963 и 1978 гг. В статье показаны изменения, произошедшие в речевом развитии учащихся за 15 лет и свидетельствующие о результативности внедрения в школу системы развития связной речи учащихся, описана авторская методика исследования уровня сложности синтаксических конструкций.

Недоступные непосредственному наблюдению особенности процесса конструирования текста изучались с помощью анализа недостатков речи в ученических и литературных текстах, а также поправок, вносимых в первоначальный текст при повторной работе над ним с целью достижения информационной насыщенности текста на всех уровнях его иерархии, усиления экспрессивности, устранения недочетов. Результаты наблюдений над процессом совершенствования текста, анализ причин поправок убеждают в том, что благоприятные возможности изучения процесса конструирования текста создаются при сопоставлении двух его вариантов — чернового и улучшенного. Отсюда следует важный методический вывод: специально организованная работа с черновиком необходима для улучшения качества ученических текстов, для активизации запаса пассивных языковых средств и развития грамматического мышления учащихся, для овладения приемами конструирования текста и развития требовательности к результатам собственного труда.

Для определения рациональных приемов работы над ошибками В. Е. Мамушин предлагает различать две принципиально

деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. С. 1.

⁷ Там же. С. 369.

разные сферы приложения термина *речевая ошибка*. Автор противопоставляет ошибки, причины которых «соотносятся с длительным процессом усвоения нормативных средств литературного языка» и которые «учащиеся еще не в состоянии самостоятельно осмыслить и устранить» (так называемые «ошибки незнания»), ошибкам, которые «образуются непосредственно в процессе формирования мысли», «развертывания текста, трансформации внутренней речи во внешнюю речь» (так называемые «ошибки контроля»). По мнению ученого, «ошибки контроля – это нежелательные, но закономерные спутники творческого труда. <...> Такие ошибки осознаются учащимися с помощью специальной учебной работы, направленной на формирование потребности критически оценивать и редактировать текст в рамках тех возможностей, которыми располагают для этого школьники на данном этапе их речевого развития» [Мамушин 1990: 47].

В. Е. Мамушин одним из первых в методике русского (родного) языка поставил вопрос о контроле и самоконтроле в условиях письменной речи учащихся и ввел в методику термин «речевой контроль». В статье «О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся» (1991), ставшей его последней публикацией, В. Е. Мамушин предложил авторское определение этого понятия: «Речевым контролем мы будем называть критическую оценку пишущим возможных и уже полученных результатов действий и операций с целью регулирования процесса деятельности и совершенствования ее продукта» [Мамушин 1991: 15]. Актуальность исследования этой «сложной методической проблемы» определяется тем, что «плодотворный речевой контроль обеспечивает успешное решение всех многообразных задач, возникающих на разных этапах работы над текстом» [Там же]. По мнению автора, «целесообразно говорить о смысловом, эстетическом, грамматическом контроле; контроле при планировании целого текста, при реализации плана, после завершения работы над черновиком; о контроле при обдумывании компонентов текста (например, предложений) до их записи, в процессе записи, при оценке сформулированных конструкций. Можно выделить и разновидности речевого контроля (например, лексический контроль,

направленный на отбор слов, наиболее подходящих для данного контекста)» [Там же: 15–16]. Перспективы дальнейшего исследования проблемы ученый усматривал в изучении возрастных возможностей речевого контроля, которые выясняются при анализе поправок, вносимых учащимися в первоначальные варианты текста. Эта задача была позднее реализована в докторском исследовании его ученицей И. А. Сотовой⁸.

Умер Всеволод Евгеньевич 26 февраля 2000 г., похоронен на ивановском кладбище «Балино» рядом с воинскими захоронениями.

В воспоминаниях своих учеников и коллег Всеволод Евгеньевич Мамушин остался человеком высокой, «небывалой» порядочности и доброты, сохранившим, несмотря на все испытания, которые ему пришлось перенести, способность удивляться и радоваться жизни.

Методическое наследие В. Е. Мамушина включает выявление закономерностей развития синтаксического строя речи учащихся, создание на основе многолетнего изучения особенностей письменной речевой деятельности школьников разного возраста концепции развития письменной речи учащихся, концепции формирования у школьников умений контроля за качеством текста и умения совершенствовать написанное, предложение психологической классификации речевых ошибок, основанной на осмыслении причин тех или иных недостатков детской речи, разработку приемов, способствующих осознанию учащимися роли письменной речи как средства общения, методических рекомендаций по повышению речевой культуры школьников.

Среди рукописей В. Е. Мамушина хранятся рецензии на докторские исследования и учебные пособия таких видных ученых, как М. Т. Баранов, Т. К. Донская, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Б. С. Мучник, Н. А. Пленкин, С. Н. Цейтлин, и мн. др.

В. Е. Мамушин принадлежит к поколению ученых-методистов, которое «совершило настоящий прорыв и вывело методику русского языка на новый уровень» [Гадалова

⁸ Сотова И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 338 с. Научный консультант – д-р пед. наук, проф. А. П. Еремеева.

2007: 19]. Чрезвычайно значимые для науки свойства публикаций В. Е. Мамушина отмечает А. Д. Дейкина: «В своих исследовательских устремлениях В. Е. Мамушин для своего времени выходит за рамки школьного курса, предлагая шире и глубже взглянуть на предмет — детскую речь и закономерности ее развития» [Дейкина 2007: 13]. «Автор последователен в исследовании особенностей детской речи, конкретен в постановке вопросов, корректен в выборке, скрупулезен в статистике, прогрессивен в выводах. При этом всегда очевидно, что накоплено наукой и что видится в перспективе» [Там же: 16]. В. Д. Янченко в монографическом исследовании научного наследия в области методики преподавания русского языка последней трети XX в. утверждает значимость трудов В. Е. Мамушина как опоры современных исследователей в области развития речи учащихся [Янченко 2011: 29].

Высказанные В. Е. Мамушиным в 60–90-е гг. XX в. продуктивные идеи, актуальные и для настоящего времени, получили развитие в трудах современных исследователей в области теории и методики обучения русскому языку, психолингвистики, лингвистики детской речи, стилистики текста, нашли воплощение в концепциях текстоориентированного обучения, формирования языковой личности, развития творческой самостоятельности школьников, развития умений речевого самоконтроля и др.

В фундаментальных научно-методических работах и преподавательской практике В. Е. Мамушина отразилось главное — любовь к жизни, к русскому языку, к одухотворяющему, возвышенному русскому слову, уважение к личности ученика и вера в его творческие возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гадалова В. В.* Об одной странице в истории методики обучения русскому языку в школе // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня рождения В. Е. Мамушина: сб. науч. ст. и метод. рек. по м-лам Всерос. науч.-метод. конф. (г. Иваново, 1–2 февр. 2007 г.) / И. А. Сотова (отв. ред.) и др. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. С. 16–21.

2. *Дейкина А. Д.* Особенности развития детской речи в методической интерпретации В. Е. Мамушина // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня

рождения В. Е. Мамушина: сб. науч. ст. и метод. рек. по м-лам Всерос. науч.-метод. конф. (г. Иваново, 1–2 февр. 2007 г.) / И. А. Сотова (отв. ред.) и др. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. С. 11–16.

3. *Мамушин В. Е.* Анализ слов качественной оценки в письменной речи пятиклассников // *Баранов М. Т., Мамушин В. Е.* Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе / под ред. чл.-корр. АПН РСФСР Г. П. Фирсова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 131–183.

4. *Мамушин В. Е.* Знакомство учащихся с формами передачи разговорной речи в сочинениях-повествованиях // Русский язык в школе. 1966. № 1. С. 26–30.

5. *Мамушин В. Е.* Об изменениях в синтаксическом строе письменной речи учащихся // Русский язык в школе. 1979. № 3. С. 51–53.

6. *Мамушин В. Е.* Об употреблении и конструировании учащимися сложных и осложненных предложений // Русский язык в школе. 1977. № 1. С. 41–51.

7. *Мамушин В. Е.* О развитии умения совершенствовать текст // Русский язык в школе. 1972. № 2. С. 32–41.

8. *Мамушин В. Е.* О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся // Русский язык в школе. 1991. № 1. С. 15–20.

9. *Мамушин В. Е.* О становлении сложных и осложненных предложений в письменной речи учащихся // Русский язык в школе. 1988. № 2. С. 53–57; № 3. С. 57–60.

10. *Мамушин В. Е.* О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Русский язык в школе. 1990. № 1. С. 45–49.

11. *Мамушин В. Е.* Повторная работа над текстом изложения // Русский язык в школе. 1973. № 2. С. 16–25.

12. *Мамушин В. Е.* Сочетание знаков препинания и работа над ними в школе // Русский язык в школе. 1960. № 2. С. 46–50.

13. *Мамушин В. Е.* Формы работы над детскими рассказами // Русский язык в школе. 1969. № 3. С. 38–45.

14. *Янченко В. Д.* Научное наследие в области методики преподавания русского языка последней трети XX века — учителям-словесникам: монография / науч. ред. проф. А. Д. Дейкина. М.: Интеллект-Центр, 2011. 160 с.

REFERENCES

1. *Gadalova V. V.* About one page in the history of the methodology of teaching the Russian language at school. *Questions of speech development of students at school and university. To the 85th anniversary of the birth of V. E. Mamushin: collection of scientific articles and guidelines based on the materials of the*

All-Russian Scientific and Methodological Conference, 1–2 February 2007, Ivanovo, Russia. Sotova I. A. et al. (eds.). Ivanovo: ISU, 2007. P. 16–21. (In Russ.)

2. Deikina A. D. Features of the development of children's speech in the methodological interpretation of V. E. Mamushina. *Questions of speech development of students at school and university. To the 85th anniversary of the birth of V. E. Mamushin: collection of scientific articles and guidelines based on the materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference, 1–2 February 2007, Ivanovo, Russia.* Sotova I. A. et al. (eds.). Ivanovo: ISU, 2007. P. 11–16. (In Russ.)

3. Mamushin V. E. Analysis of the words of a qualitative assessment in the written speech of fifth-graders. *Questions of studying the vocabulary of the Russian language in an eight-year school.* Baranov M. T., Mamushin V. E., Firsova G. P. (ed.). Moscow: APS RSFSR, 1962. P. 131–83. (In Russ.)

4. Mamushin V. E. Acquaintance of students with the forms of transmission of colloquial speech in essays-narratives. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1966;1:26–30. (In Russ.)

5. Mamushin V. E. About changes in the syntactic structure of students' written speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1979;3:51–53. (In Russ.)

6. Mamushin V. E. On the use and construction of complex and complicated sentences by students. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1977;1:41–51. (In Russ.)

7. Mamushin V. E. On the development of the ability to improve the text. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1972;2:32–41. (In Russ.)

8. Mamushin V. E. On speech control in the conditions of written speech of students. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1991;1:15–20. (In Russ.)

9. Mamushin V. E. On the formation of complex and complicated sentences in the written speech of students. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1988;2:53–57; 3:57–60. (In Russ.)

10. Mamushin V. E. On the nature and causes of speech errors and on «control errors». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1990;1:45–49. (In Russ.)

11. Mamushin V. E. Repeated work on the text of the presentation. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1973;2:16–25. (In Russ.)

12. Mamushin V. E. Combination of punctuation marks and work on them at school. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1960;2:46–50. (In Russ.)

13. Mamushin V. E. Forms of work on children's stories. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 1969;3:38–45. (In Russ.)

14. Yanchenko V. D., Deikina A. D. (ed.) Scientific heritage in the field of teaching methods of the Russian language in the last third of the XX century – to teachers of literature: Monograph. Moscow: Intelligence-Center, 2011. 160 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Алексеевна Сотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии, Институт гуманитарных наук

Irina A. Sotova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian Philology, Institute of Humanities

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.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-53-64>

Средства выражения иронической экспрессии в рассказах Н. А. Тэффи (к 150-летию со дня рождения)

Олег Евгеньевич Вороничев

Брянский государственный университет имени акад. И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия,
voonid@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7839-6779>

Аннотация. Цель статьи – выявление в рассказах Н. А. Тэффи языковых средств, при помощи которых выражается ироническая экспрессия, и прежде всего тех, которые можно считать приметой идиостиля. Исследование проводилось с применением описательного метода, методов лингвостилистического, семантического и компонентного анализа, а также с использованием элементов статистического анализа. В результате исследования был определен широкий спектр разноуровневых единиц языка, комплексное сочетание которых с различными стилистическими приемами, выявленными в ходе анализа экспрессивной речевой структуры юмористических текстов, способствует достижению максимального комического эффекта. В статье сделаны выводы о том, что в юмористических рассказах Н. Тэффи тонкая ирония как доминантная экспрессивная окраска текста и основная примета идиостиля создается при помощи самых разнообразных языковых средств, которые можно условно разделить на две группы: основные юморообразующие и фоновые, способствующие наиболее рельефному проявлению иронического комизма. К первой группе относятся некаламбурные и каламбурные средства выражения иронической экспрессии. Из некаламбурных средств для идиостиля Тэффи характерны элементы стилистики абсурда, парадокс, оксюморон, метафора, метонимия и синекдоха, хиазм, перифраза, аллюзия, эллипсис, параллелизм, сравнение, рефрен, кардинальная трансформация фразеологизмов. Из каламбурных средств выражения иронии Тэффи прибегает к единицам языка и речи с тождественным и со сходным планами выражения. В качестве лексической основы семантизированных каламбуров используется полисемия, узуальная и окказиональная омонимия, а из лексических и лексико-фонетических средств экспликации фонетизированных каламбуров – узуальная и окказиональная паронимазия, реже – омофония. Для достижения иронического каламбурного эффекта автор нередко прибегает к амфиболии и буквализации фразеологизмов. Вторую группу составляют вспомогательные средства создания иронического колорита: имитация детской речи, прием речевого саморазoblачения, цитация, макароническая речь, разговорно-просторечная фразеология, просторечные слова и устаревающие грамматико-орфоэпические варианты, «говорящие» и пародийные фамилии.

Ключевые слова: Н. А. Тэффи, ирония, экспрессия, языковые средства, юмористический рассказ, комизм

Для цитирования: Вороничев О. Е. Средства выражения иронической экспрессии в рассказах Н. А. Тэффи (к 150-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 53–64. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-53-64>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The means of conveying ironic expressivity in N. A. Teffi's short stories (to the 150th anniversary of the birth)

Oleg E. Voronichev

Bryansk State Academician I. G. Petrovsky University, Bryansk, Russia, voonid@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-7839-6779>

Abstract. The article aims to identify the linguistic means (first of all those which can be considered as marking the writer's individual style) employed in N. A. Teffi's short stories to convey ironic comicality. The research was performed with the use of the descriptive, linguostylistic, semantic methods, componential analysis, and elements of statistical analysis. As a result, the undertaken study made it possible to identify a wide range of linguistic units belonging to different linguistic levels. The combination of these units and various stylistic devices which were revealed while analysing the expressive speech structure of humorous texts results in the maximal humorous effect. The paper concludes that subtle irony viewed as the dominant expressive colouring of the text in humorous stories by N. Teffi and the device that marks her individual style is created with the help of various linguistic means. These means can be roughly divided into two groups: the basic humour-building and background ones. The latter group facilitates a more obvious manifestation of ironic comicality. The first group includes pun and non-pun means of conveying ironic expressivity. As for non-pun linguistic means, elements of the stylistics of the absurd, paradox, oxymoron, metaphor, metonymy and synecdoche, chiasmus, periphrasis, allusion, ellipsis, parallelism, simile, refrain, radical transformation of phraseological units are characteristic of Teffi's individual style. With regard to the means of expressing irony build on pun, Teffi employs units of language and speech with identical and similar expression planes. Polysemy, usual and occasional homonymy in combination with such lexical and lexical-phonetic means of explication of phonetized puns as usual and occasional paronomasia and – more rarely – homophony form the lexical basis of semanticised puns. The author often uses amphibology and the literalization of phraseological units to produce ironic punning effect. The second group includes auxiliary means of creating ironic effect: imitation of children's speech, the technique of speech self-disclosure, citation, macaronic language, spoken colloquial phraseology, colloquialisms and obsolescent grammatical orthoepic variants, charactonyms and parodic surnames.

Keywords: N. A. Teffi, irony, expression, linguistic means, humorous story, comicality

For citation: Voronichev O. E. The means of conveying ironic expressivity in N. A. Teffi's short stories (to the 150th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):53–64. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-53-64>.

Введение. Рассказы «королевы смеха» Надежды Александровны Лохвицкой, более известной под псевдонимом Тэффи, уже второе столетие привлекают взыскательных читателей и филологов отточенностью слога, меткостью наблюдений и искрометностью юмора. К приметам идиостиля Тэффи следует отнести простоту и изящество фраз, выражающих мысли, которые рождаются, казалось бы, легко и непринужденно, но при внимательном прочтении поражают глубиной и оригинальностью. В текстах трудно заметить какие-либо стилистические швы: настолько гармонично соединение предложений, абзацев, диалогических реплик, сквозь которые проглядывает образ талантливого, наблюдательного и широко эрудированного автора. За кажущейся простотой повествования чувствуется напряженная работа ума и творческого воображения. По таким фразам, как *Шла я как-то вечером по Невскому. Было уже темно. Зажгли фонари. На небе тоже стемнело, и зажгли*

звезды («Изящная светопись»)¹ и им подобным оригинальный стиль Тэффи вполне узнаваем на фоне стилей других русских писателей-классиков.

Юмористические рассказы Тэффи имеют преимущественно ироническую экспрессивную окраску, что подтверждают многие исследователи². Изучению иронии как феномена

¹ Здесь и далее произведения Н. А. Тэффи цит. по: *Тэффи Н. А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1: Юмористические рассказы; И стало так...: сборники рассказов; Прочее / сост. И. Владимиров. М.: Книжный Клуб Книговек, 2011. 480 с.*

² См. также: *Бересток С. В. Средства выражения оценочных значений в художественной речи Тэффи (Надежды Александровны Лохвицкой): дис. ... канд. филол. наук. Мичуринск, 2002. 281 с.; Шербакова А. В. Лексико-фразеологические средства создания языковой игры в художественной прозе авторов «Сатирикона» (на материале произведений А. Аверченко, Н. Тэффи, С. Черного): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново: Ивановский гос. ун-т,*

экспрессивной речи, известного еще во времена Платона и Аристотеля, посвящено немало литературоведческих и собственно лингвистических исследований [Николина 1979; Походня 1989; Козинцев 2007; Яковенко 2011; Ермакова 2013; Шкицкая 2019; и др.]³. Специфика этого вида комического в том, что он «характеризуется наличием определенной оценочной структуры, в пределах которой происходит перемена оценочного компонента с положительного на отрицательный» [Николина 1979: 79]. Однако в силу того что смех, в частности иронический, «способен постоянно варьировать свой образ, а следовательно, и свою функцию» [Арутюнова 2007: 8] (при этом значительную роль играет ироническая интонация, ведь, выражаясь словами самой Тэффи, «вне интонации смысл утрачивается» («Разговоры»)), в лингвистике «дискуссионным остается вопрос, какие элементы высказывания могут служить сигналами иронической интенции и какие свойства высказывания или целого текста позволяют адресату распознать иронию»⁴. Вместе с тем сам термин «ирония» не имеет единого понимания в филологии. Среди различных его интерпретаций наиболее отчетливо противопоставлены две:

1) категория комического, в одном ряду с юмором, сатирой и сарказмом (хотя термин «юмор» часто используется и как родовое наименование всех видов комизма, т. е. как синоним понятия *смешное*,

2007. 23 с.; Бочкарёва Е. В. Комическое в художественном мире Н. А. Тэффи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2009. 21 с.

³ См. также: Каменская Ю. В. Ирония как компонент идиостиля А. П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2001. 173 с.; Шилихина К. М. Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2014. 399 с.; Булатая Е. В. Ирония как имплицитная форма выражения авторской модальности в художественном тексте (на материале произведений Н. В. Гоголя и их немецкоязычного перевода): дис. ... канд. филол. наук. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2017. 224 с.

⁴ Шилихина К. М. Указ соч. С. 5–6.

что представляется вполне допустимым); 2) троп, «состоящий в употреблении слова в смысле, обратном буквальному с целью тонкой или скрытой насмешки»⁵ (в этом значении термин «ирония» синонимичен терминам «антифразис» и «энантисосемия»). Не вызывает возражений и продуктивная функционально-когнитивным подходом к языку прагматическая двуплановая оценка иронии: как инструмента мышления и в то же время языкового явления, «основная функция которого – выражение отношения к несоответствию между ожидаемым и наблюдаемым положением дел» [Шилихина 2010: 228]. Всё это доказывает объективную сложность, многоплановость и неоднозначность понятия *ирония*.

С нашей точки зрения, лингвостилистическая трактовка этого феномена экспрессивной речи должна опираться на собственно языковые критерии и уровни языковой системы, при этом, как верно замечает С. И. Походня, должны разграничиваться два метонимически связанных понятия: «ирония как средство, техника, стилистический прием и ирония как результат – иронический смысл, созданный рядом разноуровневых единиц языка» [Походня 1989: 97]. С учетом всей неоднозначности иронии представляется возможным определить ее (в самых общих чертах) с позиций лингвостилистики как имплицитную некатегоричную негативную оценку описываемого при помощи языковых средств создания комизма.

Методы. В работе использованы описательный метод научного исследования, методы лингвостилистического, семантического и компонентного анализа, а также элементы статистического анализа.

Описательный метод применялся при сборе и систематизации языкового материала, характеристике его структуры и состава, определении функциональной, лингвистической и семантико-смысловой специфики.

Метод лингвостилистического анализа использовался при исследовании жанрово-стилистических и индивидуально-авторских особенностей языка юмористических текстов Тэффи.

⁵ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М.: Советская энциклопедия, 1969. С. 185.

Семантический и компонентный методы языкового анализа применялись с целью выявления семантики различных единиц языка в идиостиле Тэффи.

Элементы статистического анализа применялись при установлении количественного соотношения и частотности употребления в исследуемом идиостиле различных языковых средств создания иронической экспрессии.

Анализ. В произведениях Тэффи ирония выражается и воспринимается в органичном комплексном взаимодействии весьма разнообразных, разноплановых языковых средств. При этом ирония, как правило, мягкая, нередко имеющая оттенок легкой грусти и сопереживания. Автор с присущим ему чувством такта и представлением о мере и целесообразности смеха хорошо понимает, что «ирония вообще имеет цену и смысл, если она рождается из горечи, если она оплачена сочувствием, иначе она становится холодным и разрушительным цинизмом, который всегда прав, как безусловный инстинкт» [Губайловский 2003]. Поэтому ирония Тэффи редко доходит до сарказма, но зачастую граничит или тесно взаимодействует с сатирой — тоже преимущественно мягкой, а не безжалостно бичующей пороки отдельных людей-персонажей и всего современного автору общества. Стимулом неослабевающего читательского интереса к произведениям Тэффи служит тот факт, что проблематика большинства рассказов актуальна и сегодня, т. е. в фокусе внимания чаще всего «вечные объекты» иронии: социально значимые проблемы, быт, характеры и поступки людей. Так, поражает своей острой актуальностью и для нашего времени рассказ «Рекламы», в котором ирония искусно сочетается с сатирой, и многие другие.

Примеров остроумных иронических высказываний в юмористических произведениях Тэффи — огромное количество, но в рамках данной статьи мы можем привести лишь некоторые из тех, что, с нашей точки зрения, наиболее характерны для идиостиля писателя:

К нашим услугам был только узенький кожаный диван, набитый, судя по эластичности, камнями Арагвы, причем, вероятно, тщательно выбирались наиболее острые. К стене — скат, посредине — провал, из недр которого прямо на зрителя вылезает большой гвоздь острием

вверх. Таково было ложе, уготованное для нас, ложе, которому бы позавидовал сам Прокруст («Горы»);

— Ничего, няничка, вы теперь исповедались, все грехи батюшке попу отпустили. Теперь ваша душенька чиста и невинна.

— Да, черта с два! Отпустила! («Покаянное»);

Поблизости оказалась хозяйская тетка и бутерброды с ветчиной. Тетка была молчалива, но ветчина, первая и вечная Володина любовь, звала его к себе, манила и тянула. («Донжуан»);

Он взял ванну, причем, вопреки обыкновению, очень деликатно выругал матроса только скотиной и подлой душой... («Святой стыд»);

А вот роман другого полюса. Героине двенадцать лет. Чувствуется досада автора, что ей не три года. («Французский роман»).

Стоит заметить, что в творческом наследии Тэффи есть и остросатирические, «на злобу дня», произведения или отдельные высказывания (*Молчать! Циркуляр разъяснили? — Ой, как разъяснили! Всё до последнего кабана разъяснили*) («Новый циркуляр»), и рассказы, которые проникнуты не иронией, а состраданием к ребенку или взрослому, его социальному статусу, проблемам и переживаниям («Дедушка Леонтий», «Неживой зверь» и др.).

В текстах юмористических (этот термин мы используем в широком понимании, т. е. как родовое обозначение всех видов комического, включая иронию), интересующих нас в рамках данной статьи в большей степени, наблюдения Тэффи над жизнью, характерами и поступками людей во многих случаях выражаются в изящных иронических полунамеках и иносказаниях, порой настолько тонких и беззлобных, что они способны вызывать у читателя не столько смех, сколько сочувствие. Так, в рассказе «Проворство рук» одна только фраза *Фокусник напялил длинный сюртук, с каждой гастролью становившийся все шире...*, иносказательно описывающая прогрессирующее похудение владельца сюртука вследствие постоянного недоедания, вполне определенно охарактеризовала три наиболее значимых в жизни этого персонажа, тесно взаимосвязанных показателя: бедственное материальное положение, отсутствие таланта и успеха у публики.

Все средства языка, при помощи которых в произведениях Тэффи выражается ироническая экспрессия, могут быть условно

дифференцированы на **некаламбурные** и **каламбурные**.

Из некаламбурных экспрессивных средств писатель нередко использует для создания речевого портрета персонажа, в том числе малообразованного или псевдоэрудированного (преимущественно в диалогах, так как юмористические рассказы Тэффи насыщены диалогической речью — и это еще одна идиостилевая черта), элементы **иронической стилистики абсурда** (путаницы) по типу «Вдруг из-под собаки лают ворота»:

— Я недавно из провинции и, простите, в опере еще ни разу не был. Леонида Андреева на балайке слышал. <...>. Потом обещал приехать Владимир Тихонов... этот, кажется, на рояле. Еще хотели мы Немировича-Данченка. Я к нему ездил, да он отказался петь. («Концерт»);

Все лето мучилась, а спроси, так и теперь не знаю, сколько в килограмме аршин, то бишь марок. («Курорт»);

Николай Коньков был ребенком (кто из нас не был ребенком?). Он был, собственно говоря, даже более чем ребенок, так как ему было уже тридцать пять лет, когда он приехал в Петербург в одну из вышеописанных ужасных рождественских ночей. Правда — ни мороза, ни метели в эту ночь не было, так как дело происходило в середине июля месяца. Да и ночи, собственно говоря, тоже никакой не было: поезд пришел ровно в 10 утра. («Страшный ужас»).

Ирония абсурда стала также стилистической основой рассказа «С незапамятных времен», фрагмента рассказа «Знакомые» и финала в рассказе «В магазинах»:

Потом она выходит на улицу, долго моргает, приложив палец к виску, и не может понять — кто она, зачем сюда попала, что нужно еще купить и, главное, где она живет.

— Извозчик! Алло! 127–51, тридцать копеек... Ну, чего смотришь? Не хочешь — не надо. Другого возьму.

С ироническим абсурдом в рассказах Тэффи тесно соседствует **иронический парадокс**. На этом стилистическом приеме строятся, например, рассказы «Аэродром», «Публика», «Свои и чужие»:

— Удивительное дело! Видите меня первый раз в жизни, а кричите на меня, точно я вам родной брат! Черт знает, что такое!

Второй раз я слышала, как одна молодая дама хвалила своего мужа и говорила:

— Вот мы женаты уже четыре года, а он всегда милый, вежливый, внимательный, точно чужой! («Свои и чужие»).

С парадоксом в свою очередь тесно граничит **иронический оксюморон**: *Вот именно в этом отношении и не повезло бедному богатому Вилли Броуну («Два Вилли»);* оксюморонным у писателя может быть уже само название рассказа — «*Предсказатель прошлого*».

Среди других характерных для стиля Тэффи приемов создания комизма можно выделить:

ироническую метафору:

В голове у него было пусто, в ушах звенело, в сердце тошило. («Концерт»);

Милый, милый Пыфнутьев! Ты хороший семьянин и, верно, добрый человек. Как жаль, что *твое сердце тоже грызет маленькая мышка честолюбия*. («Горы»);

ироническую метонимию:

Дурак глубоко презирает то, чего не знает. Искренно презирает. <...>

— Бальмонта? Не знаю. Не слышал такого. Вот *Лермонтова* читал. А Бальмонта никакого не знаю.

Чувствуется, что виноват Бальмонт, что дурак его не знает. («Дураки»);

ироническую синекдоху:

Ни одной революционной песни не знает, а туда же лезет в провокаторы. Ныл, ныл... Вот, спасибо, городской, бляха № 4711... Он у нас это все, как по нотам... Слова-то, положим, все городские хорошо знают, на улице стоят, — уши не заткнешь. Ну, а эта *бляха* и в слухе очень талантлива. Вот взялся выучить. («Корсиканец»);

Но *маска* пыжится, прячет руки и молчит, пока не удостоверится, что узнала раз навсегда и бесповоротно. («Маски»);

иронический хиазм:

Колька Маслов, товарищ и единомышленник, сидел тут же и курил папиросу, пока что навыворот — не в себя, а из себя; но в сущности — не все ли равно, кто кем затягивается — *папироса курильщиком, или курильщик папиросой*, лишь бы было взаимное обшение. («Донжуан»);

Всюду прибиты дощечки с самыми странными надписями, предугадывающими и запрещающими самые неожиданные ваши желания. «Медведя покорнейше просят зонтиком не

дразнить». «Не совать окурков верблюду в нос» тоже «покорнейше просят господ посетителей». <...> Администрация прекрасно знает, что никому не придет в голову дразнить верблюда зонтиком или совать окурки медведю в нос. Поэтому это и не запрещается. («Сезон бледнолицых»);

ироническую перифразу:

Он с завистью прислушивался... и думал: «Ишь, мерзавец, старикашка! На вид *ходячая панихида*, а как развернулся...» («Публика»);

ироническую аллюзию — например, в рассказе «Визитёрка»:

Тоска у нее была такая, что я в первый раз пожалела, что нет у нас порядочного клуба самоубийц (аллюзия к роману Р. Стивенсона «Приключения принца Флоризеля»);

иронический эллипсис:

В первом ряду, на обычном месте, тускло блестел и переливался цилиндр.

Она склонила голову.

— Ave Caesar!

И медленно поднялась наверх, под самый купол цирка.

Сейчас! Сейчас! («Страшный прыжок»).

В этом рассказе пародийного содержания воспроизведена только первая часть прецедентного высказывания. Вторая часть крылатого латинского выражения *Ave, Caesar, morituri te salutant* («Славься, Цезарь, идущие на смерть приветствуют тебя!»), служившего в Древнем Риме ритуальным приветствием гладиаторов императору на арене цирка перед смертельным поединком и хорошо известная всякому образованному читателю, намеренно пропущена автором с целью создания наивысшего кульминационного напряжения, усиления эффекта обманутого ожидания в развязке иронического сюжета;

иронический параллелизм:

Отдали ли вы все визиты, которые должны были отдать?

Получили ли все визиты, которые должны были получить? («Визитёрка»);

ироническое сравнение, нередко с использованием образов животных:

Вышли на подъезд. Чернявый впереди, спотыкаясь и суетясь, за ним Котомко, как *баран*, покорный и завитой. («Концерт»);

Софья Ивановна, размахивая зонтиком, как *индеец томагавком*, исполнила даже с неожиданной грацией какой-то замысловатый танец. («Горы»).

Для выражения всё той же иронии использует Тэффи и некоторые «избитые» сравнения, обнажающие духовно-нравственный облик и/или невысокий культурно-образовательный уровень персонажа посредством его речевой характеристики:

У входа в ресторан Жан долго умилялся картиной природы и говорил, что весной пробуждается жизнь.

— Какая красота! — твердил он. — *Река точно серебро! Берега точно изумруд! Небо точно бирюза!.. Горизонт — точно золото!* («Из весеннего дневника»).

Однако в юмористических текстах Тэффи есть и подлинно художественные сравнения, поражающие способностью автора воспринимать, обнаруживать черты сходства предметов или явлений и метко и образно описывать красоту окружающего мира. Эти метафорические сравнения могут иметь оттенок местного колорита, как в рассказе «Горы»:

Робко, стыдливо, словно сдернувшие чадру восточные красавицы, проглянули силуэты гор... Солнце поднимается выше, посылает лучи горячее... Вот они, горы! И не такие, как вчера: они стали легкие, воздушные, чистые в девственно белых покрывалах, словно надетых для утренней молитвы.

Для усиления комического эффекта и подчеркивания его иронической направленности в юмористических текстах Тэффи используется **рефрен**:

А жилец, Петр Дмитрич-то, очень заступается. *Прямо горой за Лешку*. Полно вам, говорит, Марья Васильевна, он, говорит, не дурак, Лешка-то. Он, говорит, форменный адепт, его и ругать нечего. *Прямо-таки горой за Лешку*. («Выслужился»).

При помощи многократных повторов слов или выражений, которые в развитии сюжетов в юмористических текстах Тэффи фактически становятся ключевыми, выполняется текстообразующую функцию, передается ироническое отношение автора к описываемым персонажам и событиям. Так, в рассказе «Тонкая психология» в прямой

и несобственно-прямой речи главного героя — горе-ловеласа Гуслинского — 12 раз используется обличающее его интеллектуальный уровень и речевую манеру слово *преспокойно*, узуальная семантика которого резко контрастирует с семантикой контекстуального окружения. В «Светской колее» ключевую роль играет ставший объектом иронии автора «дежурный» вопрос *Как вы вообще?* (используется 5 раз), который принято задавать знакомым людям в соответствии со светским этикетом. В рассказе «Из весеннего дневника» иронический комизм создают повтор фразы *Жан поставил его/ее на место* или ее ситуативные трансформанты (в неизменном или частично трансформированном виде она обыгрывается в тексте 8 раз):

Он и на этот раз стал что-то очень глупо острить насчет моего зонтика, но *Жан* сразу поставил его на место (конечно, Васеньку, а не зонтик) —

здесь повтор имеет контекстуальный амфиболический оттенок;

С одной дамой-визави сделался легкий обморок. Но *Жан* поставил ее на место, и она вылезла на полном ходу;

Мы прошли на веранду, и лакей спросил, что мы желаем на ужин. Но *Жан* сразу поставил его на место, заказав три стакана морсу;

На обратном пути Васенька напоролся на крупную рыбу и потерял весло. Пришлось *стать* лодочника на место, потому что он запросил за весло очень дорого.

И др.

Выразительным средством создания ситуативного иронического комизма в произведениях Тэффи нередко служит **трансформация фразеологизмов и прецедентных высказываний**. Например, в рассказе «Горы» поговорка *Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет к горе* подвергается настолько кардинальному преобразованию, что более корректно было бы говорить о почти аллюзивном использовании образа прецедентного высказывания:

Милые горы! Будьте всегда такими и, главное, прошу вас, никогда не ходите на зов Магометов, потому что...

Ср.: фразеологизм *круглый дурак* в рассказе «Дураки» также подвергается ироническому

переосмыслению и трансформации в трех вариантах:

И почему дурак чем дурее, тем круглее;

Чем культурнее страна, чем спокойнее и обеспеченнее жизнь нации, тем круглее и совершеннее форма ее дураков;

Один лично мне знакомый дурак, самой совершенной, будто по циркулю выведенной, круглой формы, специализировался исключительно в вопросах семейной жизни.

Для достижения иронического эффекта писатель иногда использует и **гиперболизированную форму мн. числа**: *Никто не может знать, что вообще в мартах бывает* («Семейный аккорд»).

Каламбурные средства выражения иронической экспрессии в исследуемых нами произведениях уступают в количественно-частотном отношении некаламбурным, так как, по-видимому, Тэффи отвергала игру слов, не вписывающуюся в контекст ее тонкой иронии. Поверхностное, не подкрепленное решением конкретных художественных задач остроловие используется в тексте только как объект авторской иронической насмешки. Например, откровенно высмеиваются любители такой неутонченной игры слов, построенной на окказиональной омонимии, в рассказе «Острижки»:

Последний, самый скверный, но и самый распространенный, вид острижков, это — острижки словами. Это те самые, которые, предлагая горчицу, говорят:

— Не желаете ли *огорчиться*?

Вместо «я напился чаю» — «я уже *отчаялся*».

Или так:

— Если ты — *Соня*, так отчего же ты не идешь спать?

— Ваш брат разве очень *колется*?

— Что такое, ничего не понимаю!

— Ну, да ведь вы же сами назвали его «Коля».

— Вас зовут *Маня*, наверно, потому, что вы так всех к себе *маните*.

— Вас зовут *Вера*, а вы меня надули!

Тем не менее удачных иронических каламбуров и текстовых фрагментов, которые можно считать каламбурными в соответствии с нашим широким пониманием каламбурности⁶, в творческом наследии

⁶ Вороничев О. Е. Каламбур как феномен русской экспрессивной речи: дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГПУ, 2014. 723 с.

Тэффи немало. «Арсенал» каламбуробразующих средств также весьма разнообразен.

Среди языковых средств создания иронических **семантико-фонетических каламбуров**⁷ в юмористических рассказах Тэффи закономерно лидирует **полисемическая аттракция** (поскольку многозначность — наиболее частотная лексическая основа семантизированной каламбурности).

Чаще всего сталкиваются **прямой и переносный** лексико-семантические варианты:

— Ленора! — умоляюще воскликнул он (клоун. — О. В.): — Ленора! Откройте мне, какую штуку вы готовите?

Она (акробатка. — О. В.) подняла свои побледневшие брови и, жутко отчеканивая, сказала:

— *Головоломную.* («Страшный прыжок»);

Неужели вы думаете, что цирк не был бы занятен для молодой лошади? Ей было бы очень интересно следить за упражнениями своих товарищей, а над клоунскими остротами она *ржала* бы так же усердно, как галерка. («На серьезную тему»).

Полисемическая аттракция как значимый компонент иронической экспрессии может возникать у Тэффи также в результате взаимодействия **свободного и фразеологически связанного** значений:

В прошлом году, говорят, расстреляли одного учителя за то, что тот очки носил. Ей-Богу! Ему говорят: «снимите очки». А он говорит: я, мол, ничего не могу *невооруженным* глазом. Вот его за вооружение глаз и расстреляли. («Утешитель»).

В силу объективных внутриязыковых причин — семантического разрыва между оппозициями — еще более эффективны у Тэффи каламбурные фрагменты текста, построенные на **лексической омонимии:**

узуальной:

А этот чудный аромат распускающихся *почек!*.. *Veau-frege* Васенька потянул носом и с уважением произнес: — Ну! И нюх же у тебя! Действительно, на веранде кто-то *почки* в мадере уплетает. («Из весеннего дневника») —

и **окказиональной**, служащей лексической основой приема псевдоэтимологизации:

Русская ширь степей... *Степенная* ширь. («Концерт»);

Я помню, мне рекомендовал приказчик книжного магазина для девочки семи лет: «*Сластолобивая* Соня». Глубоко нравственная история начиналась следующими словами: «Маленькая Соня была очень *сластолобива*. Однажды она съела все вишневое варенье, которое с трудом и заботами сварила для своих друзей ее добрая мать». («Предпраздничное»).

Из языковых/речевых средств выражения **фонетико-семантических каламбуров**⁸ преобладающей лексической основой иронической экспрессии в рассказах Тэффи является **парономазия**. Среди паронимов, которые используются преимущественно как пародийное средство самохарактеристики персонажа или его оценки со стороны, также есть:

узуальные:

Гриша все больше и больше возмущался уса-той Варварой.

— Когда она утром стучит в мою дверь ланитами, у меня потом весь день нервы расстроены.

— Ха-ха! — визжал Вася. — *Ланитами!* Он хочет сказать — *дланями.* («Книга Июнь»);

Она так скромна, что краснеет даже при слове «*омнибус*», потому что оно похоже на «*обнибус*». («Жизнь и воротник») —

и **окказиональные**, образованные скорнением или междусловным наложением. Они могут выполнять в тексте функцию ключевых, юморобразующих слов, как, например, в рассказе «Де», в финале которого **окказиональный паронимаз дедуракация** выступает в контексте как ироническая пародийная реакция на используемые недостаточно образованным главным героем, выгнанным *из гимназии без права поступления*, **окказиональные псевдотермины** *деблохизация*, *демухизация*, *дезахарьезация* (от названия улицы *Захарьевская*), *деблохизированная дератизация*, *детараканизация*, *десобакация* (по образцу терминов «дезинфекция», «дезинсекция», «дератизация»): *Привозить такую дрянь, да еще с бахчей, да еще в холерное время. Свинья! Прописать бы ему здоровую дедуракацию!*

Окказиональная паронимазия стала лексико-стилистической основой текста «Взамен политики». В соответствии с отраженным в заглавии авторским замыслом (его можно было бы сформулировать так: играть

⁷ Вороничев О. Е. Указ. соч. С. 139–141.

⁸ Вороничев О. Е. Указ. соч. С. 141–144.

словами всё же гораздо увлекательнее, безопаснее и полезнее для ума и воображения, чем вести политические игры) рассказ построен прежде всего на каламбурном разложении слов на значимые составляющие по принципу гендиадиса, иногда с оттенком омофонии (*Дубровин* / имплицитный оппозиит *дуб ровен* /, а не *осина-одинакова*) или окказиональной омонимии (*чертить*, а не *дьяволить*), игровом подборе оппозитивов — окказиональных паронимов и псевдоэтимологизации:

В комнату влетел краснощекий третьеклассник гимназист, чмокнул на ходу щеку матери и громко закричал:

— Скажите: отчего гимн-азия, а не гимн-африка. <...>

— Ну, давай тарелку: я тебе котлету положу.

— Отчего кот-лета, а не кошка-зима? — деловито спросил гимназист и подал тарелку.

— Его, верно, сегодня выпороли, — догадался отец.

— Отчего вы-пороли, а не мы-пороли? — запихивая в рот кусок хлеба, бормотал гимназист.

Далее в рассказе используются образованные в результате такого же игрового переразложения по антонимическому принципу окказиональные оппозитивы *пан-талони*, а не *хам-купоны*, *вино-ват*, а не *пиво-ват*, *вино-вата*, а не *пиво-хлопок*, *живу-зем*, а не *помер-зем*, *обни-мать*, а не *обни-отец* и др.

Окказиональная паронимия может быть также с оттенком окказиональной антонимии:

Ну да, *тошу*. Не понимаю, что вас удивляет! Ведь раз существует понятие о земной толще, то должно существовать понятие и о земной *тоще*. («Публика»).

Особый, хотя сравнительно небольшой лексический пласт в юмористических текстах Тэффи, написанных свыше ста лет назад, составляют историзмы времени (*конка*, *бонбоньерка*, *суффражистка*, *журфикс*, *околоточный* и т. п.) и архаизмы времени, среди которых есть и паронимы: *От большой злобной тоски принимают они чаще всего облик собаки, потому что тогда можно выть на луну, а им свою тоску извыть, извыть надо* («Оборотни»). В этом контексте эксплицитную парониматическую аттракцию создают устаревший глагол *извыть* (отмечен у Даля: «ИЗВЫТЬ

душу, исплакать, выплакать; изныть выть-емь, плачемь, слезами»⁹) и его оппозиит *избыть* (освободиться, избавиться от кого-, чего-л.), который уже в ТСУ¹⁰ определен как *устар.* и *народно-поэт.*

К сказанному о лексических средствах создания фонетико-семантических иронических каламбуров следует добавить, что аттракция собственно паронимов, однокоренных синонимов или антонимов встречается в рассказах Тэффи крайне редко: *Тонкая интрига заплетается, расплетается* («Маски»), — и это объясняется, по-видимому, интуитивным или сознательным игнорированием автором слов, обладающих объективно меньшей — в сравнении с паронимами — потенциальной способностью к контрастному столкновению.

Наряду с названными лексическими средствами выражения иронической каламбурности в анализируемых юмористических текстах используются различные приемы создания каламбурного эффекта, из которых для идиостиля Тэффи наиболее характерна **ироническая амфиболия**. Например, на ней основан фрагмент рассказа «Выслужился», главный герой которого — *мальчик для комнатных услуг* Лешка, — оказывая фактически медвежью услугу, пытается выгнать кошку из комнаты, где жилец гостиницы дома из-за такого «рвения» никак не может уединиться с дамой. При этом речь Лешки для усиления комического эффекта писатель делает нарочито амфиболической: его категоричные высказывания о кошке смущенная дама сначала принимает на свой счет:

— Я те, проклятая! Я те покажу шляться! Я те морду-то на хвост выверну!

На жильце лица не было.

— Ты с ума сошел, идиот несчастный! — закричал он. — Кого ты ругаешь?

— Ей, подлой, только дай поблажку, так после и не выживешь, — старался Лешка. — Ею в комнаты пускать нельзя! От ей только скандал!

Амфиболическую семантико-стилистическую природу имеет комизм в рассказе «Анафемы», поскольку основан на

⁹ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2: И—О. М.: Рус. яз.—Медиа, 2007. С. 16.

¹⁰ Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. М.: Гос ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. Стб. 1143 (ТСУ).

взаимодействии, каламбурном столкновении на протяжении всего текста разных значений слова *анафема*: конфессионального терминологического (осуждение церковью, отлучение от нее) и просторечного бранного. Амфиболия служит одним из средств создания иронического комизма также в рассказах «О нежности» и «Факир»:

– Ишь, собачиша! – сказала раз нянька. И мы не поняли, о ком она говорит – о сановнике или о его собаке. («О нежности»);

И что значит «разрешено полицией без испытания боли»? То ли, что полиция разрешила, если не будет факиру больно, или просто выдала ему разрешение, не отколотив предварительно в участке? («Факир»).

Окрашиванию текста в иронические тона в произведениях Тэффи также способствует **дефразеологизация** (буквализация фразеологизма):

С ума сойдете! Прямо с ума сойдете!

– Зачем мне *с ума сходить*, – иронизирует мадам Шранк. – Я лучше *схожу* к Ралле, куплю цветочный одеколон. («За стеной»).

Ироническая экспрессия, которая весьма «многолика» в формах выражения, создается Тэффи не только при помощи проанализированных выше единиц и фигур языка и речи. Помимо этих основных некаламбурных и каламбурных средств создания иронического комического эффекта используются и разнообразные другие, в том числе:

имитация детской речи:

– Не молань, а молаль! – поправил председателя тоненький голосок из толпы. <...>

– И стоб позволили зениться, – пискнул тоненький голосок. («Переоценка ценностей»);
Толстый Тюля вздохнул и прошептал:

– Плогнал! («Страшная сказка»);

речевое саморазоблачение:

Но тут вмешался кондуктор.

– Како тако обчество? Мы уже второй год, как в город перешедчи. Не обчество, стало, а городские. («Из весеннего дневника»);

цитация:

«Что слава? Яркая заплата на бедном рубище певца!» («Концерт»).

Эта же цитата из стихотворения Пушкина используется как деталь речевого портрета персонажа в рассказе «Широкая масленица»;

макароническая речь:

– Pardon! – вставила моя соседка. – Вы что-то сказали о поэтах... Я не совсем поняла. <...> Зажигаем лампадку, няня садится на ковер, дети вокруг. *C'est poetique!*. («Нянькина сказка про кобылью голову»).

¹Это поэтично [фр.].

Заметную роль в создании иронической экспрессии в юмористических текстах Тэффи играет и неповторимый колорит русской **фразеологии** конца XIX – начала XX в., используемой в основном в качестве средства речевой характеристики персонажей – как правило, представителей простого народа:

Сапоги ему купила, *не нито, не едено*, пять рублей отдала. За куртку за переделку портной, *не нито, не едено*, шесть гривен содрал... <...> Ишь, *черт несоленый!* («Выслужился»);

Молодая кость на зубах хрустит, а старая попереk горла становится. («Покаянное»).

И др.

С разговорной и просторечной фразеологией при создании иронических речевых портретов героев у Тэффи тесно взаимодействуют такие «фоновые» средства языка, как просторечные слова и устаревающие грамматико-орфоэпические варианты, сохраняющиеся в народно-поэтической и/или разговорной речи:

«Так я же вас! – взвинчивался капитан. – Какие равноапостольные *хари*, скажите пожалуйста!..» («Святой стыд»);

Кофий люблю да с прислугами ссорюсь. («Покаянное»);

Ходила *намедни к дилехтору*, так тот велели, чтоб по латыни его *прижучить*, да еще, говорит, *шкурьте* его, как следует, по географии. («Репетитор»); и т. п.

Прослеживаются и авторские предпочтения в выборе собственных имен. Например, своих героинь Тэффи чаще всего называет Катеринами («Катенька», «Книга Июнь», «Донжуан», «Неживой зверь», «Лунный свет», «Пуговица» и др.). Однако

обычные русские имена и фамилии в рассказах сами по себе еще не являются ироническими сигналами. Иронический характер носят так называемые **говорящие фамилии** («эхо» традиций классицизма и произведений Гоголя и Чехова), которых у Тэффи сравнительно немного. Например, уже в самом начале рассказа «Анафемы» читатель получает некое представление о характере главного героя – дьякона – по его фамилии *Владыкесвоемушуйцулобызьяценский*. Ср.: купец *Мясорыбов* («Факир»), лавочник *Саморылов* («Завоевание воздуха»), юморист *Киньрустин* («Публика»). «Говорящие» топонимы встречаются в рассказах Тэффи гораздо реже: город *Несладск* («Неудачник»).

В ироническом употреблении собственных имен есть и более интересные нюансы: например, в том же рассказе «Факир» фамилия персонажа *пан Врушкевич* является, по-видимому, завуалированной реакцией автора на политический «фон» того времени – карикатурным параномазом фамилии популярного и одиозного в дореволюционной России политика Владимира Пуришкевича, выдающегося оратора, депутата Государственной Думы II, III и IV созывов. Наше предположение отчасти подтверждается тем, что «его удостаивали вниманием в своих произведениях сатирики», «он становился героем карикатур и фельетонов...»¹¹.

Выводы. Мягкая и тонкая ирония как доминантная экспрессивная окраска текстов и главная примета идиостиля Н. Тэффи создается при помощи комплексного применения самых разнообразных языковых средств, которые можно условно разделить на две группы: основные юморообразующие и фоновые.

В первой группе в свою очередь логично различать некаламбурные и каламбурные языковые средства выражения иронической экспрессии. При этом предпочтение отдается некаламбурным средствам, что объясняется аксиологическими и когнитивными особенностями художественного

мировосприятия писателя. Из некаламбурных средств для идиостиля Тэффи характерны элементы стилистики абсурда, иронический парадокс и оксюморон, ироническая метафора, метонимия и синекдоха, иронические хиазм, аллюзия, перифраза, рефрен, эллипсис, параллелизм, сравнение, кардинальная трансформация фразеологизмов и использование гиперболизированной формы множественного числа. Из каламбурных средств выражения иронии, которые уступают в частотном отношении некаламбурным (и это еще одна идиостилевая черта), Тэффи использует единицы языка и речи (прежде всего лексические и лексико-грамматические) как с тождественным, так и сходным планом выражения. Особенности идиостиля проявляются в том, что в качестве лексической основы семантизированных каламбурных высказываний и фрагментов текста чаще используется полисемия, узуальная и окказиональная омонимия (омоформия практически не встречается), а из лексических и лексико-фонетических средств экспликации фонетизированных каламбуров Тэффи предпочитает узуальную и окказиональную параномазию, реже – омофонию. Атракции оппозитивов, составляющих другие разряды каламбурообразующих лексических единиц со сходным планом выражения (паронимов, однокоренных синонимов и однокоренных антонимов), в юмористических текстах Тэффи встречаются крайне редко. Из приемов создания иронического каламбурного эффекта автор преимущественно использует амфиболию и буквализацию фразеологизмов.

Вторую группу составляют вспомогательные средства создания иронического речевого колорита: имитация детской речи, прием речевого саморазоблачения, цитация, макароническая речь, разговорно-просторечная фразеология, просторечные слова и устаревшие грамматико-орфоэпические варианты, «говорящие» и пародийные фамилии. Эти средства, в отличие от элементов первой группы, сами по себе не являются приметами идиостиля, но активно способствуют успешной реализации стилистических функций основных юморообразующих средств.

¹¹ Жириновский дореволюционной России: скандалист Думы, черносотенец и любимец Цветаевой Владимир Пуришкевич [Электронный ресурс]. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/181219/44951> (дата обращения: 09.01.2022).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Эстетический и анти-эстетический аспекты комизма // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. С. 5–17.
2. Губайловский В. Собеседник // Дружба народов. 2003. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2003/6/gub.html> (дата обращения: 09.01.2022).
3. Ермакова О. П. Является ли ирония речевым жанром? Еще раз о некоторых особенностях иронии // Жанры речи. 2013. № 1(9). С. 75–81.
4. Козинцев А. Г. Юмор: до и после иронии // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. С. 238–253.
5. Николina Н. А. К вопросу о речевых средствах иронической экспрессии и ее функциях в художественной речи // Русский язык в школе. 1979. № 5. С. 79–85.
6. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии. Киев: Наук. думка, 1989. 128 с.
7. Шилихина К. М. Современные теории иронии // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 228–230.
8. Шкицкая И. Ю. Феномен иронии и ее функции в манипулятивном дискурсе // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 440. С. 45–52.
9. Яковенко Т. И. Ирония как имплицитное содержание онимических единиц // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2011. № 3. С. 85–91.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Aesthetic and anti-aesthetic aspects of comedy. *Logicheskii analiz yazyka*.

Yazykovye mekhanizmy komizma = Logical analysis of language. Language mechanisms of comedy. Moscow: Indrik, 2007. P. 5–17. (In Russ.)

2. Gubailovsky V. Interlocutor. *Druzhba narodov = Friendship of peoples*. 2003;6 [Electronic resource]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2003/6/gub.html> (accessed: 09.01.2022). (In Russ.)

3. Ermakova O. P. Is irony a speech genre? Once again, about some features of irony. *Zhanry rechi = Speech genres*. 2013;1(9):75–81. (In Russ.)

4. Kozintsev A. G. Humour: before and after the irony. *Logicheskii analiz yazyka. Yazykovye mekhanizmy komizma = Logical analysis of language. Language mechanisms of comedy*. Moscow: Indrik, 2007. P. 238–53. (In Russ.)

5. Nikolina N. A. To the question of speech means of ironic expression and its functions in artistic speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1979;5:79–85. (In Russ.)

6. Pokhodnya S. I. Language types and means of implementing irony. Kiev: Sciences dumka, 1989. 128 p. (In Russ.)

7. Shilikhina K. M. Modern theories of verbal irony. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*. 2010;1:228–230. (In Russ.)

8. Shkitskaya I. Yu. The Phenomenon of verbal irony and its functions in the discourse of manipulation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. 2019;440:45–52. (In Russ.)

9. Yakovenko T. I. Irony as the implicit content of onymic units. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2011;3:85–91. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Олег Евгеньевич Вороничев, доктор филологических наук, доцент

Oleg E. Voronichev, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 22.01.2022; одобрена после рецензирования 08.02.2022; принята к публикации 15.03.2022.

The article was submitted 22.01.2022; approved after reviewing 08.02.2022; accepted for publication 15.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-65-74>

Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского»

(к 85-летию со дня рождения)

Екатерина Васильевна Огольцева

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, tertiumcomp@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что проза В. Г. Распутина исследуется главным образом в литературоведческом и методическом аспектах; меньше внимания уделяется языковедческому анализу. Несмотря на обилие работ, в которых затрагиваются частные аспекты «формы» рассказа «Уроки французского», целостный лингвостилистический анализ этого текста до сих пор не проводился. Цель статьи – комплексное описание языковых и стилистических особенностей данного произведения с использованием контекстологического, эстетико-стилистического, лингвопоэтического методов, а также поуровневого анализа. Выявлен комплекс языковых средств, направленных, с одной стороны, на сферу изображаемой писателем среды, в которой разворачиваются основные события сюжета, с другой – на создание образов автора, рассказчика, персонажей. Автор статьи приходит к выводу, что в рассказе для изображения «фабульного времени» широко используются лексико-фразеологические и грамматические средства разговорного стиля. В «авторском регистре» повествования находят отражение речевые особенности персонажей. Стилевая доминанта рассказа, определяющая и его композицию, и образную систему, – сложное взаимодействие разных точек зрения (автора, рассказчика-взрослого, рассказчика-ребенка, персонажей). «Повествовательное время» характеризуется смешением разговорных и стилистически нейтральных средств, высокой частотностью несобственно-прямой речи для оценки взрослым рассказчиком поступков и эмоций главного героя.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, образ автора, рассказчик-автор, рассказчик-персонаж, экспрессия, разговорный стиль, языковые средства, авторская речь, речь персонажей, несобственно-прямая речь

Для цитирования: Огольцева Е. В. Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 65–74. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-65-74>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Dialogue with the past: linguo-stylistic analysis of V. G. Rasputin's short story "French Lessons"

(to the 85th anniversary of the birth)

Ekaterina V. Ogol'tseva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, tertiumcomp@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Abstract. The relevance of the article is determined by the fact that V. G. Rasputin's prose is mostly researched from literary and methodological perspectives; less attention is devoted to its linguistic analysis. Despite the abundance of studies focusing on individual aspects of the short story "French Lessons", its holistic linguo-stylistic analysis has not been performed yet. This paper aims to provide a comprehensive description of the linguistic and stylistic specific features of the literary work in question. The research relies on the contextual, aesthetic-stylistic, linguo-poetic methods as well as level-by-level analysis. The paper identified a complex of linguistic means. On the one hand, these means are directed at the sphere of the environment depicted by the writer, and in which the main plot events unfold. On the other hand, they help to create the images of the author, the narrator, and the characters. The paper concludes that V. G. Rasputin made extensive use of lexical phraseological and grammatical means characteristic of the colloquial style to depict "fictional time". The characters' specific speech features are reflected in the "author's register" of the narration. The stylistic leitmotif of the story that determines both its composition and its imagery is a complex interaction of different viewpoints (those of the

author, the adult narrator, the child-narrator, the characters). "Narrative time" is an amalgamation of colloquial and stylistically neutral means, a frequent occurrence of the adult narrator's free indirect speech employed to assess the protagonist's actions and emotions.

Keywords: linguo-stylistic analysis, author's image, author-narrator, character-narrator, expressivity, colloquial style, linguistic means, author's speech, character's speech, free indirect speech

For citation: *Ogol'tseva E. V. Dialogue with the past: linguo-stylistic analysis of V. G. Rasputin's short story "French Lessons" (to the 85th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2022;83(3):65–74. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-65-74>.

Введение. Рассказ «Уроки французского», написанный почти полвека назад, давно привлекает внимание критиков и литературоведов, причем этот интерес не ослабевает с годами. Давно включенный в школьную программу, он является объектом детального анализа в разработках учителей и методистов. В последние годы исследователи творчества В. Г. Распутина обращались к таким аспектам «Уроков французского», как мастерство художника в создании внешнего портрета [Крайник 2016; Резник, Кузнецова 2019]; сопоставление действующих школьных учебников литературы и тех методов, посредством которых этот рассказ изучается в школе [Галимуллина, Меликсетян 2018]; проблемные вопросы нравственно-этического характера, актуальные для учащихся [Шахерова 2004]; соотношение личной и социальной идентичности в сознании ребенка [Климова 2021]. Актуальной представляется задача целостного лингвостилистического анализа рассказа, в котором были бы учтены все наиболее значимые элементы его «формы». Именно эта цель и поставлена в настоящей статье.

«Уроки французского» — рассказ-воспоминание о детстве. Вместе с тем его нельзя однозначно отнести к «детской литературе»: он в равной степени интересен и детям, и взрослым. И связано это прежде всего с тем, что всё повествование — своего рода переключка двух голосов: автора-рассказчика (взрослого) и автора-персонажа. Эти голоса то сливаются, то расходятся и некоторое время слышатся параллельно, то вдруг пересекаются и вступают в диалог друг с другом. Рассказчик то смотрит «на себя прежнего» со стороны, выступая как умудренный жизненным опытом наблюдатель, то погружается в стихию воспоминаний, растворяясь в персонаже и как бы вновь перевоплощаясь в себя-ребенка. Как нам кажется, в этом диалоге автора с самим собой, но прежним, в сложной системе

языковых способов его организации и следует искать ключ к тому неуловимому очарованию, которое несет в себе этот рассказ. Как отмечает А. Ю. Большакова, во многих произведениях В. Распутина «используется прием “перевернутой” композиции: движение от настоящего к прошлому, в отличие от привычного течения линейного времени, событий внутри повествования — от прошлого к настоящему» [Большакова 2021: 17]. Уроки французского» также начинаются «с погруженности повествователя в воспоминания» [Там же]. Произведение делится на следующие композиционные элементы: небольшой пролог (экспозиция), пять частей и эпилог. Три строки пролога, с одной стороны, задают исповедально-лирическую тональность будущего повествования, а с другой стороны, выводят на глубокое философское обобщение: чувство вины перед учителями, так же как и перед родителями, свойственно всем людям. Не случайно автор употребляет здесь местоимение *мы*, а не я:

Странно: почему *мы* так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе — нет, а за то, что случилось с нами после¹.

Таким образом, задан временной ориентир: взрослый человек «здесь и сейчас» вспоминает давно прошедшие годы. Намечено и некое противопоставление двух временных координат: жизни детской (*И не за то вовсе, что было с нами в школе*) — и жизни взрослой (*...а за то, что случилось с нами после*)². В про-

¹ Здесь и далее текст цит. по: *Распутин В. Г. Уроки французского: повести и рассказы*. М.: Художественная литература, 1987. С. 401–428.

² В лингвистических работах последнего десятилетия анализируются способы языковой реализации мотива воспоминаний, темпоральные номинации, репрезентирующие концепт «Время», лексические и грамматические средства, связанные с темами «память» и «прощание».

логе содержится движущая сила («мотив») воспоминаний — чувство вины перед учителями. И здесь же, в этой короткой интродукции — уже на уровне ее формальной организации — мы видим и разговорную интонацию, и «рваный синтаксис», в котором авторская рефлексия (*Странно...*) сосуществует с элементами диалога — с читателем? Или с самим собой — ребенком?

Повествование ведется от 1-го лица и, что немаловажно, это «первое лицо» так и остается безымянным, в то время как едва ли не все остальные персонажи, даже второстепенные, имеют имена (шофер дядя *Ваня*, тетя *Надя*, ее сын *Федька*, мальчишки, играющие в «чику» — *Вадик*, *Птаха*, *Тишкин*, директор *Василий Андреевич*). Это не случайно: главный герой — один из многих, представитель поколения детей, родившихся незадолго до войны и потому росших, как правило, без отцов, в трудностях и лишениях.

Отмеченные общие особенности темы и композиции рассказа определяют использование приемов контекстуального и эстетико-стилистического анализа как наиболее релевантных методов раскрытия художественного замысла.

Анализ. Э. Н. Поляков, рассматривая соотношение образа автора, рассказчика и персонажей в рассказе «Уроки французского», отмечает постоянную смену «точек видения» (авторская — взрослого рассказчика — рассказчика-мальчика — персонажей). При этом «наиболее распространенным способом субъективации повествования в прозе В. Распутина является перемещение точки видения не в сферу отдельного персонажа, а в сферу сознания изображаемой среды, когда используются языковые средства, характерные для этой среды»³. В самом деле, с первых строк рассказа автор погружает читателя в обыденную жизнь сибирской глубинки первых послевоенных лет. Ощущение достоверности происходящего создается комплексом взаимосвязанных языковых средств. Среди них, в частности, обилие разговорной и просторечной

См., в частности: [Шумских 1917; Сенаторова 1918] и др.

³ Поляков Э. Н. Субъективация авторского повествования в прозе Валентина Распутина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. С. 18.

лексики: *наплевать*; *чураться*, *не ладилось*, *перепадало*, *загрёб*, *тормошили*, *не разживешься*, *не попустишь*, *юркнул*, *влез*, *тюкал*, *пристал*, *форсил*; *сроду*, *внакладе*, *постыло*, *ненароком*; модели формо- и словообразования с разговорной и разговорно-просторечной коннотацией: *уговорила* со своей знакомой (ср. *договорилась*); *поначалу* (ср. *сначала*), *не слыхивала*, *похваливал* (ср. *не слышала*, *хвалил*); грубовато-просторечные и местные (диалектные) слова и выражения: *ходила рыба*, *не раздобреешь*, *околичивался*, *не вякни*, *глазели*, *пошвыркав гольного кипяточку*, *харч*, *хлюзда на правду выведет*. Значительная часть подобных разговорно-просторечных и диалектных единиц нашла отражение в словаре «Народное слово в рассказах и повестях Валентина Распутина»⁴.

Авторская речь изобилует устойчивыми выражениями, которые используются как в неизменном, общеязыковом варианте, так и в преобразованном виде: *спустя рукава*, *с головой выдавало мое ангарское происхождение*, *вплоть до последнего колена*, *подсаживал зубы на полку*, *ни с того ни с сего*, *манна небесная*, *приняла вид*, *что ничего не понимает*, *выдала себя с головой*. Авторские преобразования фразеологизмов связаны в основном с «буквализацией» актуального значения единицы; ср., например, состояние мальчика в квартире учительницы: *Кусок хлеба, наверное, и вправду застрял бы у меня в горле*. Другой частотный способ трансформации — расширение состава ФЕ: *...я продолжал тянуть свою французскую ляжку*. Впрочем, ляжку ли?

В тексте довольно часто встречается так называемое переносное употребление грамматических форм — случаи, когда грамматическое значение вступает в противоречие с контекстом. Это, к примеру, употребление императива в значении сослагательного наклонения: *Едва осмелился бы я пойти в школу*, *останься у меня невыученным хоть один урок*; *Мне казалось, что, будь у меня деньги, я бы смог играть*; употребление форм единственного числа в значении множественного собирательного и наоборот: *...В Ангаре*

⁴ Афанасьева-Медведева Г. В. Народное слово в рассказах и повестях Валентина Распутина: словарь: в 2 т. / авт.-сост. Г. В. Афанасьева-Медведева. Иркутск: [б. и.], 2017.

ходила **рыба**, в лесу летала **птица** (единственное число в обобщенно-собирательном значении); *Сегодня среди нас есть **раненые*** (Лидия Михайловна говорит об одном ученике — главном герое рассказа); *Ничего, найдем, знаем, где живет, бывали* (экспрессивное *мы* вместо *я* передает негодование гордого мальчишки против хитрости и «вероломства» учительницы, которая хочет его подкормить).

Ярким народным колоритом характеризуются многочисленные деминутивы и прочие формы субъективной оценки, которые встречаются во всех формах повествования: *поливали свои семена чистой ангарской водичкой, тремя ребятишками, речушку, пестриков, кипяточку, в низинке, баночка молока, шлепал своими глазенками, тихонько, вволюшку, сараюшка, курузный пиджачишко, мальчишка, мелочишка, бочком, помаленьку* и многие другие. Деминутивов особенно много в несобственно-прямой и авторской речи. Автор-рассказчик как бы раздваивается: для него главный герой — это **Я**, так что авторская речь местами представляет собой саморефлексию; в то же время это «**ПРЕЖНИЙ Я**», то есть «иной», мысли и переживания которого можно описать и оценить как бы со стороны. Высказывания с деминутивами проникнуты эмоцией авторского сочувствия, ностальгией по детству, добродушной иронией.

С этой преобладающей коннотацией имен контрастируют глаголы лексико-семантического поля «наносить физический вред кому-л.», в том числе просторечные и полужаргонные слова, рисующие поведение Вадика и его подловатых дружков. Особенно ярко эта агрессивная экспрессия проявляется в сцене драки-избиения главного героя: *ударил, набросился, схватил, били меня по очереди, пинал меня по ногам, сунул мне под нос кулак, кто-то вдруг сильно поддал мне сзади; поддел меня головой в лицо, Тишкин, который вертелся тут же*. А вот глаголы и глагольные словосочетания, рисующие плачевное положение героя-рассказчика: *я полетел на Вадика, упал, брызнула кровь, вскочил, вырваться и убежать, вертелся меж Вадиком и Птахой, почти не защищаясь, зажимая ладонью нос, из которого хлестала кровь, поплелся в гору*. Этот лексико-фразеологический арсенал нацелен на то, чтобы показать хамство, вероломство, культ грубой

силы и бездуховность — всё, что противопоставит в эту минуту мальчику. Несомненно, перед нами кульминация рассказа, которая высвечивает самую суть характера главного героя. Не случайно в этом эпизоде автор использует целый комплекс средств выразительности, присущих повествованию в целом:

— Ну-ка, повтори, — *надвигаюсь на меня*, попросил он. — Ты перевернул ее, — уже тише сказал я, *хорошо зная, что за этим последует*;

Обида перехлестнула во мне страх, ничего на свете я больше не боялся. За что, за что они так со мной? Что я им сделал?

И остается непонятным: побежденный он или победитель? Герой упрямо защищает свою правду, не имея физических сил защитить себя. Не столько боль от побоев ранит этого мальчишку, сколько первое столкновение с человеческой несправедливостью. И глагольная форма-метафора *надвигаюсь*, и риторические вопросы, заключенные в форме несобственно-прямой речи, — всё подчинено этой основной мысли. Единственное, чего он боится в минуту драки, — это унижения, бесчестия:

Я старался только *не упасть, ни за что больше не упасть*, даже в те минуты мне казалось это позором.

Перед нами одиннадцатилетний ребенок, но это уже личность.

Душевное состояние мальчика после драки передано рядом экспрессивных глагольных метафор, фразеологизмом *что было мочи*, гиперболой: *Всё во мне как-то затвердело и сомкнулось в обиде, у меня не было сил достать из себя слово. И, только поднявшись на гору, я не утерпел и, словно сдурев, закричал что было мочи — так, что слышал, наверное, весь поселок: — Перевернул!* И всё окружающее — *ложбинка, затянутая вокруг черной крапивой, жесткая сухая трава* — всё как бы «рифмуется» с тяжелым, угнетенным состоянием мальчика. Неприветливость, мрачность, окружающего мира — и маленький одинокий человек.

Общую разговорную экспрессию текста поддерживает богатство компаративных моделей и их семантическое разнообразие. Здесь и устойчивые сравнения (*За Вадиком как тень следовал большеголовый, стриженный под машинку, коренастый парень; В третьей четверти он [Птах] вдруг, как снег на*

голове, свалился на наш класс), и «творительный сравнения» (...половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая **короткими лающими очередями**), и модель «компаратив + форма род. падежа имени существительного» (Так мне было плохо, так горько и постыло! — **хуже всякой болезни**), и производные слова с семантикой сравнения (У меня пальцы какие-то **деревянные**; Я **остолбенел от такого предательства**); и формы винительного падежа существительного (...**Просидел с удочкой весь день и поймал трех маленьких, с чайную ложку, пескариков**).

Экспрессия разговорной речи передается и на уровне высказывания. Лексические и грамматические повторы, подхваты, ряды однородных членов, параллелизм — все эти приметы экспрессивного синтаксиса появляются, к примеру, в описании тоски мальчика по дому: *Но едва я оставался один, сразу наваливалась **тоска — тоска по дому, по деревне**; Так мне было плохо, так горько и постыло*; Тут для меня всё вокруг было пусто: **чужие люди, чужие огороды, чужая земля**; Хотелось **только одного, мечталось об одном — домой и домой** (безличная конструкция подчеркивает «неуправляемость» душевного состояния, неумение подростка, впервые расставшегося с родным домом и близкими, справиться с ним).

На создание полной иллюзии достоверности происходящего, погружения взрослого сознания в перипетию событий далекого детства работают такие приемы, как парцелляция: *Я пошел в пятый класс в сорок восьмом году. Правильней сказать, поехал; — Игра такая. На деньги. Если деньги есть, пойдём сыграем*; инверсии: *Башковитый у тебя парень растёт; ...Ничего на свете я больше не боялся; И не за то вовсе, что было с нами в школе...; Ничего там не было, кроме хлеба и картошки*.

В тексте можно наблюдать регулярное выдвижение предиката в начало предложения-высказывания:

Жили мы без отца, жили совсем плохо; Учился я и тут хорошо; Но похудел я не только из-за тоски по дому; Легче матери не станет, если она услышит правду.

Одиночество главного героя, его замкнутость на собственных, недетских по силе, переживаниях, его гордое противостояние

чужому и суровому миру передается безличными конструкциями:

Настаивать на своем было бессмысленно; Меня зудило посмотреть, как отнесутся к моему появлению Вадик и Птаха.

Живое, динамичное повествование подерживается бессоюзными предложениями с тире между малораспространенными, часто односоставными или неполными, частями:

Привезут — кажется много,хватишься через два дня — пусто; Проверил — так и есть: был — нету; Достанешь — значит, выиграл; Больше не ходил — что зря время переводить.

В тексте немало диалогов — динамичных и экспрессивных. В качестве ответных реплик зачастую выступают модальные слова и словосочетания:

— Гляди не вякни кому, что мы здесь. — *Вот еще!* — обиделся я;

— Неужели боишься? — *Вот еще!* Ничего я не боюсь!

Формой повествования, определяющей общую «исповедально-ностальгическую» тональность рассказа, является несобственно-прямая речь, которая строится как «диалог с самим собой», в связи с чем она изобилует риторическими вопросами и восклицаниями:

Он что — совсем ничего не понимает или это он нарочно?;

Вот это да! Учительница называется!

Несобственно-прямая и авторская речь переплетаются, то расходясь, то сливаясь в сложной ткани повествования; ср.: *Господи, что творится на белом свете! Давно ли я до смерти боялся, что Лидия Михайловна за игру на деньги потащит меня к директору, а теперь она просит, чтобы я не выдавал ее. Светопредставление — не иначе (несобственно-прямая речь); Я озирался, неизвестно чего пугаясь, и растерянно хлопал глазами* (авторская речь).

Многие исследователи отмечают мастерство В. Распутина в передаче речевых особенностей персонажей именно в авторском «регистре» повествования. В рассказе «Уроки французского» мы можем наблюдать это мастерство в описании речевого поведения директора Василия Андреевича:

Больше всего я боялся, что Лидия Михайловна потащит меня к директору. Это значит, что кроме сегодняшней беседы, завтра меня выведут перед школьной линейкой и заставят рассказывать, что меня побудило заниматься этим грязным делом.

Налицо элемент пародирования речи директора, в котором отражен одновременно и детский страх перед авторитетным лицом, и взрослая оценка человеческого бездушия. В следующем затем авторском описании внешнего портрета и поведения директора, в развернутой метафоре, в которой на первый план выходит вещь, а не человек, вновь сквозит и непосредственно детское, живое впечатление, и авторская «взрослая» ирония:

Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи, так что казалось, будто наглухо застегнутый, оттопыривающийся темный френч двигается самостоятельно чуть поперед директора, и подгонял: «Отвечай, отвечай. Мы ждем...»

И, наконец, совсем уж убийственное замечание, прекрасно выражающее «педагогический тупик», в котором оказывается Василий Андреевич, не говорящий с детьми, а допрашивающий их: *Труднее было со старшеклассниками, которые не хотели плакать, но и не могли ответить на вопрос Василия Андреевича.*

Весь текст рассказа пронизывают элементы авторской ретрорефлексии, которые часто носят характер мягкого юмора, иронии, подтрунивания над тем мальчишкой, каким он был когда-то:

И мать, наперекор всем несчастьям, собрала меня, хотя до того никто из нашей деревни в районе не учился. Я был первый. Да я и не понимал как следует, что мне предстоит, какие испытания ждут меня, голубчика, на новом месте.

Явно «взрослое» слово *голубчик*, которое обычно употребляется по отношению к собеседнику, обнажает скрытый диалог «автора-рассказчика» и «автора-персонажа».

Нередко подобный «диалог» содержит противопоставление себя нынешнего — себе прежнему:

...Затем я сюда и приехал, другого дела у меня здесь не было, а относиться спустя рукава к тому, что на меня возлагалось, я тогда еще не умел.

Эксплицированный в тексте смысл *тогда еще не умел* намекает на импликатуру «а позже, во взрослой жизни, научился». Но еще более явственное противопоставление мы находим во второй части рассказа; это момент, когда мальчик начинает выигрывать, а лидеру компании Вадику это не нравится:

Откуда мне было знать, что никогда и никому еще не прощалось, если в своем деле он вырывается вперед? Не жди тогда пощады, не ищи заступничества, для других он выскочка, и больше всех ненавидит его тот, кто идет за ним следом. Эту науку мне пришлось в ту осень постигнуть на собственной шкуре.

Голос автора в этом фрагменте впервые начинает звучать в полную силу: автор-рассказчик прямо декларирует грустное жизненное правило, которое впервые познал именно в ту осень. Показательно употребление местоимений и личных глагольных форм в этом периоде: если в начале и в конце его автор говорит от первого лица (ср. в первой фразе — *Откуда мне было знать...* и в третьей — *мне пришлось*), то во втором предложении мы наблюдаем имитацию диалога с самим собой — ребенком, о чем свидетельствуют ты-формы императива (*Не жди тогда пощады, не ищи заступничества...*) с последующим неожиданным переходом к форме 3-го лица (*...для других он выскочка*), который является сигналом обобщения, распространения этой азбучной истины на всех людей вообще...

Два плана, две точки видения, которые в тексте, как правило, выступают попеременно либо «спорят» друг с другом, после кульминационной сцены избиения мальчика *дружками с пустыря* вдруг сливаются: *Не было в тот день и не могло быть на всем белом свете человека несчастнее меня.* Здесь рассказчик-взрослый уже не снисходит до себя самого-ребенка, а сливается с ним воедино. Он говорит о своем сокровенном чувстве, и в оценке этого чувства сквозит и горечь, и принятие, и самоуважение.

Интересны языковые средства, которые В. Г. Распутин использует для создания портрета Лидии Михайловны и ее отношений с мальчиком. Внешний портрет подчеркнуто объективен, лишен ярких

экспрессивных средств и, что очень важно, он вновь дается в двух координатах восприятия: детской и взрослой. Ребенок выделяет характерные детали внешности — не более того. Так, от отмечает, что глаза у нее *косили и смотрели словно бы мимо*; когда она говорит с классом, у нее *спокойный, чуть безразличный тон*. Учительница для него — небожительница, человек из другого, незнамого и прекрасного мира. Точные средства речевой характеристики главного героя (*замаялся, промямлил*) передают отношение мальчика к Лидии Михайловне в самом начале их знакомства (разговор о причинах драки). В этом эпизоде важен авторский «взрослый комментарий» как бы «от лица» Лидии Михайловны — комментарий, который помогает читателю увидеть мальчика со стороны (или сверху, с высоты взрослого мироощущения): *крючился на парте, тощий диковатый мальчишка, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвисших плечах, в странной обуви — чирках*. Глагольная метафора, разговорно-просторечные формы, эпитеты — все эти средства рисуют «объективный» внешний портрет ребенка — такого, каким видит его Лидия Михайловна.

Лирическое отступление автора после реплик: — *Почему рубль? Что ты с ним делаешь? — Покупаю молоко. — Молоко?* — еще один образец переплетения двух восприятий — взрослого и детского:

Она сидела передо мной аккуратная, вся умная и красивая и в одежде, и в своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от нее, который я принимал за самое дыхание; к тому же она была учительницей не арифметики какой-нибудь, не истории, а загадочного французского языка, от которого тоже исходило что-то особое, сказочное, неподвластное любому-каждому, как, например, мне.

Лидия Михайловна — человек совсем другого мира, сказочного, таинственного, непонятного и прекрасного одновременно. Взрослое восприятие отмечает детали женского обаяния учительницы, которое ребенок мог лишь *смутно чувствовать*. Детское восприятие выражает слова с префиксом *не-*, местоимение *иной*, лексема *чудо* и другие языковые средства: *Я никак не мог поверить, что сижу у нее в доме, всё здесь было для меня слишком неожиданным*

и необыкновенным, даже воздух, пропитанный легкими и незнакомыми запахами иной, чем я знал, жизни. Здесь необычно всё: *обилие книг, большой красивый радиоприемник с проигрывателем — редкое по тем временам, а для меня и вовсе невиданное чудо*.

Автор мастерски показывает, как постепенно меняется отношение мальчика к Лидии Михайловне, точнее, эмоциональное восприятие ее, причем эта перемена происходит незаметно для него самого. Сначала занятия с ней кажутся ему *мучительными*, дни этих занятий — *неловкими*, он *со страхом ждал* их; произносит незнакомые слова, *ломаю язык*, произношение для него *неудобное*. Пространные фрагменты несобственно-прямой речи тонко передают состояние мальчика: *Ну зачем еще, как не для издевательства, три гласные сливать в один толстый тягучий звук...* Риторические вопросы, полные возмущения, раздраженного неприятия (*Зачем? И почему меня одного?*), экспрессивные глаголы и глагольные метафоры (*отдувался за всех; звук... которым можно подавиться; покрывался потом, краснел и задыхался*), трансформы устойчивых сравнений (*из меня пулей тут же выскакивал всякий аппетит*). Перед нами тонкий психологический этюд, цель которого — создание контраста (осуществляющегося на текстовом уровне) между **неосознанным восприятием** происходящего самим мальчиком и читательским **пониманием** истинных мотивов действий учительницы.

Показательно, что развернутый портрет Лидии Михайловны, представленный в четвертой части, нарисован исключительно с позиций автора-рассказчика. Автор выступает здесь как тонкий психолог, умеющий во внешних проявлениях видеть суть. И именно ему, уже взрослому, *стыдно вспоминать* некоторые моменты общения с Лидией Михайловной: *Стыдно сейчас вспомнить, как я пугался и терялся, когда Лидия Михайловна, закончив наш урок, звала меня ужинать*. Несобственно-прямая речь, следующая после этих авторских слов, новое «перевоплощение» автора в себя прежнего, содержит и тонкую мотивировку того, почему *пугался и терялся тогда* (застенчивость, связанная с гордостью и детским максимализмом), и того, почему стыдно **теперь** (ведь теперь-то он понимает,

чего добивалась Лидия Михайловна своими «уроками французского»).

Перелом в отношениях с Лидией Михайловной начинается с того, что в его глазах рушится пьедестал небожительницы — необыкновенного существа, которое и питается-то не *обыкновенной едой, а какой-нибудь манной небесной*. Получив посылку с макаронами, мальчик долго недоумевает, а потом вдруг понимает, что это она прислала, Лидия Михайловна. Глупое мальчишеское самолюбие в сочетании с неукротимым упрямством усиливают его возмущение «хитрым трюком» учительницы. И тут она делает единственно верный ход: она говорит с ним прямо, открыто, как со взрослым, честно и искренне объясняя свой поступок:

Сколько у нас в школе сытых лоботрясов, которые ни в чем ничего не соображают и никогда, наверное, не будут соображать, а ты способный мальчишка, школу тебе бросать нельзя.

Да, ученик так и не взял посылку, но учительница одержала моральную победу — как старший товарищ, как Учитель, который уважает своего ученика и дорожит его отношением. Эта победа остается незамеченной для самого мальчика. Однако именно вследствие этой «человеческой» победы учительницы наступает перелом в том, что было камуфляжем сочувствия и милосердия — в восприятии уроков французского: слова чужого языка *уже не обрывались у моих ног тяжелыми бульжниками, а, позванивая, пытались куда-то лететь*. То, что воспринималось как *тяжелая французская ляжка*, повинности, незаметно превращается в удовольствие: *Как-то невольно и незаметно, сам того не ожидая, я почувствовал вкус к языку...*

Игра в «пристенок», инициатором которой становится Лидия Михайловна, возможна именно на фоне уже завоеванного доверия. Эпизоды этой игры явно контрастируют с эпизодами игры в «чиху» с мальчишками: инициатива той игры принадлежала недоброй, корыстной силе, эта же игра оказалась поединком между мальчишеским самолюбием и мягкой настойчивостью учительницы, которой движет одно желание — помочь, поддержать. Деминутивы, сопровождающие действия Лидии Михайловны (*отыскала в сумочке монетки, легонько ударила, краешком и др.*) — выражение нежности

и запоздалой признательности автора-рассказчика к той, чьей деятельной доброте он когда-то так рьяно сопротивлялся).

Игра с Лидией Михайловной, как и игра с мальчишками, полна экспрессии и динамики (которая вновь передается многочисленными глаголами), однако это уже не экспрессия опасности и угрозы, а экспрессия азарта и доброй иронии. Личное местоимение *мы* — сигнал взаимного понимания и доверия, свидетельство контакта:

Игра началась заново. *Мы* перебрались из комнаты в прихожую... *Били, опускались* на колени, *ползали* по полу, *задевая друг друга, растягивали пальцы, замеряя монеты*, затем опять *поднимались на ноги*, и Лидия Михайловна *объявляла счет*.

И вновь взрослый вступает в диалог с собой-ребенком:

Не знаю, как в математике, а в жизни самое лучшее доказательство — от противного.

Психологически точен и убедителен этот перелом в отношении мальчика к учительнице: от необыкновенного, неземного существа — к обычному живому человеку, слабой женщине, которая ведет себя, как девчонка, просит не выдавать ее директору, играет с ним в азартную игру на деньги и ловчит, вызывая его законное возмущение.

Учительница не просто дает возможность мальчику, будущему мужчине, выиграть у нее в честной игре и «заработать» на кружку молока в полуголодное время (*И опять у меня появились деньги. Опять я бегал на базар и покупал молоко; Ничего, жить можно было*), — она своими поступками, без нравочений, дает ему уроки человечности, понимания и уважения к ближнему. Уроки французского оказываются уроками взросления, становления души.

Развязка рассказа начинается с того самого *мы* как знака состоявшихся отношений ученика и Учителя: *Знать бы НАМ, чем всё это закончится*. В заключительном эпизоде мы наблюдаем разительный стилевой контраст между достигшей своего апогея разговорной экспрессией игры и речью внезапно появившегося директора. Азарт игры, быстрая смена глаголов, перебивающие друг друга реплики диалога — и вдруг остановка, резкое замедление действия:

Мы замерли;

Лидия Михайловна *медленно, очень медленно*, поднялась с колен, раскрасневшаяся и вздохмаченная...;

— Играем в пристенок, — *спокойно* ответила Лидия Михайловна.

Разговорная лексика и фразеология (*голова садовая, наползая на меня*, детское словечко *не считово*) — и высоко-торжественная, подчеркнута книжная риторика возмущенного директора:

Что здесь происходит?;

Я теряюсь сразу назвать ваш поступок. Это *преступление. Растление. Сворачивание.*

Безликое указательное местоимение *этот* выдает подлинное отношение директора к своим ученикам (*—Вы играете на деньги с этим?..*). И, как венец мастерски построенного эпизода, — авторская реплика с экспрессивной, сугубо книжной фразеологической единицей: *И он воздел над головой руки.*

В эпилоге — сцене расставания ученика и учительницы — как бы «снята», «отменена» вся экспрессия живого, динамичного рассказа: подчеркнута спокойные интонации, прямой порядок слов, нейтральная, лишенная каких-либо эмоциональных оценок концовка. Короткая, предельно скупая сцена прощания мальчика со старшим другом, который, как ему и положено, берет на себя всю ответственность за *дурацкий случай*. И краткий рассказ о получении посылки среди зимы — как привет от Учителя, как символа памяти и непреходящей связи людей через пространство, через время, через поколение... *Раньше я видел яблоки только на картинках, но догадался, что это они.*

Выводы. В процессе комплексного лингвостилистического анализа рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» получили подтверждение отмечавшиеся ранее особенности поэтики мастера: мотивы памяти и воспоминаний; тема вины и ответственности человека перед самим собой и перед другими людьми; «инверсия времени», или прием «перевернутой композиции» [Большакова 2021], несовпадение фабульного и повествовательного времени.

Поуровневый анализ языковых средств, встречающихся в сфере «фабульного времени», выявил такие закономерности, как активное употребление стилистически сниженной

(разговорной и просторечной) лексики и фразеологии, тенденция к переносному использованию грамматических форм, обилие конструкций с прямой и несобственно-прямой речью. Образная система рассказа характеризуется подчеркнутой экспрессивностью, отражающей динамику и эмоциональную напряженность развития сюжета. Отмечено обилие устойчивых и индивидуально-авторских сравнений; преобладание экспрессивной глагольной лексики; развернутые метафоры, обслуживающие модусную часть высказывания; инверсии; синтаксический параллелизм и повторы на разных уровнях. Многие особенности формы, выявленные в тексте «Уроков французского», можно отметить и в других рассказах и повестях В. Распутина, следовательно, они могут быть квалифицированы как маркеры авторского идиостиля.

Все эти языковые средства и приемы по-разному проявляют себя в разных частях текста. В целом же их реализация подчинена ключевой композиционной особенности, связанной, в свою очередь, с многоликостью образа автора: это и взрослый автор-повествователь, вспоминающий прошлое, и главный персонаж — мальчик, непосредственный участник описываемых событий, глазами которого мы видим других персонажей; при этом «голоса» последних иногда «прорываются» и в авторскую речь. Сложная структура субъективации повествования отражает авторскую интенцию — идею преемственности и вместе с тем цикличности времени, неизбежности связи с прошлым, постоянного диалога с ним, без которого не может состояться Человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большакова А. Ю.* Поэтика прозы В. Распутина: художественная семантика времени // Творчество В. Г. Распутина в социокультурном и эстетическом контексте эпохи. М.: МПГУ, 2021. С. 12–47.
2. *Галимуллина А. Ф., Меликсетян В. Ю.* Роль школьного учебника литературы при изучении рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» с использованием интерактивных методов обучения // Ценности и смыслы. 2018. № 5(57). С. 176–188. <http://doi.org/10.24411/2071-6427-2018-10034>.
3. *Климова Т. Ю.* Соотношение личной и социальной идентичности в художественном сознании В. Распутина и В. Маканина // Время

и творчество Валентина Распутина: история, контекст, перспективы: Международная научная конференция, посвященная 75-летию со дня рождения В. Г. Распутина (Иркутск, 14–18 марта 2012 г.) / отв. ред. И. И. Плеханова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. С. 320–334.

4. *Крайник О. М.* Портрет героя в художественной литературе. Углубление понятия «портрет» при изучении рассказа В. Распутина «Уроки французского». VIII класс // Литература в школе. 2016. № 7. С. 37–40.

5. *Огольцева Е. В.* Образное значение в системе отсубстантивной деривации (структурно-семантический аспект). 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2019. 296 с.

6. *Резник О. В., Кузнецова Л. П.* Литературный портрет как средство раскрытия внутреннего мира персонажа в прозе В. Г. Распутина // Литература в школе. 2019. № 1. С. 8–13.

7. *Сенаторова Д. В.* Лингвистическая реализация концепта «Время» в рассказах В. Распутина 90-х гг. // Язык. Текст. Дискурс. 2018. № 16. С. 120–128.

8. *Шахерова О. Н.* Распутин в школе: кн. для учителя. М.: Дрофа, 2004. 286 с.

9. *Шумских Е. А.* О некоторых особенностях языка и стиля повести В. Распутина «Прощание с Матёрой» // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 46–53.

REFERENCES

1. *Bolshakova A. Yu.* Poetics of V. Rasputin's prose: the artistic semantics of time. *Tvorchestvo V. G. Rasputina v sotsiokulturnom i esteticheskom kontekste epokhi = V. G. Rasputin's works in the socio-cultural and aesthetic context of the era.* Moscow: MPSU, 2021. P.12–47. (In Russ.)

2. *Galimullina A. F., Meliksetyan V. Yu.* The role of school literature textbooks in studying the short story "French lessons" by V. G. Rasputin with the use

of interactive learning methods. *Tsennosti i smysly = Values and meanings.* 2018;5(57):176–188. (In Russ.) <http://doi.org/10.24411/2071-6427-2018-10034>.

3. *Klimova T. Yu.* Correlation of personal and social identity in the artistic consciousness of V. Rasputin and V. Makanin. *Vremya i tvorchestvo Valentina Rasputina: istoriya, kontekst, perspektivy: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya, posvyashchennaya 75-letiyu so dnya rozhdeniya V. G. Rasputina = Proceedings of the International Scientific Conference "The Time and Works of Valentin Rasputin: History, Context, Prospects" devoted to 75th anniversary, 14–18 March, 2012 / I. I. Plekhanova (ed.).* Irkutsk: Publishing house of Irkutsk State University, 2021. P. 320–334. (In Russ.)

4. *Krainik O. M.* Portrait of a hero in fiction. Deepening the concept of "portrait" in the study of V. Rasputin's story "French Lessons". VIII grade. *Literatura v shkole = Literature at School.* 2016; 7:37–40. (In Russ.)

5. *Ogol'tseva E. V.* Figurative meaning in the system of substantive derivation (structural-semantic aspect). 2nd ed. Moscow: FLINTA, 2019. 296 p. (In Russ.)

6. *Reznik O. V., Kuznetsova L. P.* Literary portrait as a means of revealing the inner world of a character in the prose of V. G. Rasputin. *Literatura v shkole = Literature at School.* 2019;1: 8–13. (In Russ.)

7. *Senatorova D. V.* Linguistic realization of the concept "time" in stories by V. Rasputin of the 90th. *Yazyk. Tekst. Diskurs = Language. Text. Discourse.* 2018;16:120–128. (In Russ.)

8. *Shakherova O. N.* Studying V. Rasputin at school. Teacher's book. Moscow: Drofa, 2004. 286 p. (In Russ.)

9. *Shumskikh E. A.* On some features of the language and style of V. Rasputin's story "Farewell to Matyora". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2017;5:46–53. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Екатерина Васильевна Огольцева, доктор филологических наук, профессор

Ekaterina V. Ogol'tseva, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 07.01.2022; одобрена после рецензирования 27.01.2022; принята к публикации 05.03.2022.

The article was submitted 07.01.2022; approved after reviewing 27.01.2022; accepted for publication 05.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-75-83>

«И в первом плане глубже дышит план второй»: лингвопоэтический анализ стихотворения Юнны Мориц «Всего лишь звук, сквозящий меж листьями...» (к 85-летию со дня рождения)

Елена Алексеевна Панова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, eapanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1329-8718>

Аннотация. Статья посвящена лингвопоэтическому анализу одного из «трудных» для понимания стихотворений Ю. Мориц, основными чертами которого являются иносказательность, «зашифрованность» описываемой ситуации. Рассматривая разные стороны организации текста (композицию, семантику слов, синтаксическую составляющую, образ лирического субъекта) и применяя метод медленного чтения, автор статьи прослеживает развертывание лирического сюжета и смысловой структуры текста, обращая внимание на авто- и интертекстуальные переключки. Предлагаются возможные варианты понимания ключевых слов и образов, но при этом отмечается, что сложная семантическая структура текста допускает неоднозначность его интерпретации.

Ключевые слова: иносказание, авто- и интертекстуальные связи, аллюзия, реминисценция, композиция, номинативные предложения, семантическая структура, метод медленного чтения, лирический сюжет, фигура умолчания, мотив

Для цитирования: Панова Е. А. «И в первом плане глубже дышит план второй»: лингвопоэтический анализ стихотворения Юнны Мориц «Всего лишь звук, сквозящий меж листьями...» (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 75–83. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-75-83>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"And in the first plane the second plane breathes deeper": a linguopoetic analysis of Yunna Morits' poem "Just a sound shining through the leaves..." (to the 85th anniversary of the birth)

Elena A. Panova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, eapanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1329-8718>

Abstract. The article is devoted to a linguopoetic analysis of one of those poems by Yu. Morits that are hard to understand. The main features of the literary work under consideration are the allegorical and "coded" nature of the depicted situation. The paper traces how the lyrical plot and the semantic structure of the text unfold using the method of "slow reading" and examining various aspects of the text organisation (its composition, word semantics, syntax, and the image of the lyrical hero). Careful attention is given to the auto- and intertextuality interplay in the poem. The paper suggests possible ways to understand the keywords and images; at the same time, it is noted that the complex semantic structure of the text permits ambiguous interpretations.

Keywords: allegory, auto- and intertextual connections, allusion, reminiscence, composition, nominal sentences, semantic structure, "slow reading" method, lyrical plot, aposiopesis, motif

For citation: Panova E. A. "And in the first plane the second plane breathes deeper": a linguopoetic analysis of Yunna Morits' poem "Just a sound shining through the leaves..." (to the 85th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):75–83. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-75-83>

Введение. Юнна Мориц, безусловно, занимает важное место в русской поэзии, с которой ее творчество связано многочисленными нитями и любовью к которой

невозможно не заметить при чтении произведений «Поэтки»: поэзия большого стиля, как она ее назвала, отразилась в ее стихах явными и скрытыми цитатами, аллюзиями

и реминисценциями. Но при этом стиль и язык Ю. Мориц отличаются ярким своеобразием: «Юнна Мориц — поэт, не бегущий от литературных традиций, но перерабатывающий их в своем рабочем тигеле настолько, что связи с ее поэтическими собеседниками обнаруживаются далеко не сразу» [Кралин, Электронный ресурс]. *И мой язык не пресен* («Любовь моя, награда высших сил...») — ее самооценка, с которой невозможно не согласиться. Это поэт, виртуозно владеющий и играющий словом, его значениями, что делает произведения Ю. Мориц интересными именно в лингвистическом аспекте. Однако с сожалением приходится признать, что целостный лингвопоэтический анализ стихотворений Ю. Мориц практически отсутствует, хотя отдельные стороны ее поэтики и поэтического языка все же попадали (правда, тоже нечасто) в поле зрения исследователей.

Строку из стихотворения Ю. Мориц «Осенний утренник», вынесенную в название статьи, можно отнести ко многим произведениям поэта, и выбранный для анализа текст не является исключением.

Стихотворение «Всего лишь звук...» входит в книгу стихов «По закону — привет почтальону» (электронная версия — 2005 г., печатное издание — 2006 г.), в главу «Там льются лица». Оно относится к тому типу текстов, которые представляют собой своего рода загадку для читателя, поскольку в нем ощущается игра реминисценциями и аллюзиями, оно иносказательно и метафорично, вызывает широкий круг ассоциаций, что не позволяет сразу и безоговорочно установить референтную соотнесенность входящих в него слов и сочетаний и однозначно определить, какая экстралингвистическая ситуация в нем описывается. И, несмотря на это (а может быть, благодаря этому), оно завораживает своей «непонятностью», сочетающейся со своеобразным ритмом (создаваемым чередованием длинных и коротких ямбических строк), причудливым словесным рисунком, притягивает к себе «мерцанием» переплетающихся смыслов, вызывая желание «дешифровать» его. При этом читатель (и тем более истолкователь) понимает, что ему предъявляются здесь высокие требования и от него ожидают немалых встречных усилий.

Приведем текст стихотворения:

Всего лишь звук, сквозящий меж листвы
В садах времен.
Всего лишь ритм, качанье головы,
На прялке лен.

Всего лишь нить — как путь, как пить, как петь.
И почтальон,
С утра играющий свою велосипедь,
Пока силен
Читать сосудисто и помнить адреса
Того Улисса,
Который — дрожь, который — чудеса,
Сквозняка, кулиса.

Исследователи не раз отмечали интертекстуальность произведений Ю. Мориц (см., например: [Владимиров 2018; Громова 2021; и др.]. «В ее поэзии можно расслышать отзвуки античности, русской и зарубежной классики» [Громова 2021: 209]. А вот что сказала сама Ю. Мориц в одном из интервью: «Если человек с детства читает поэзию и ему от природы дано вещество, откликающееся на тайны ритмичной Вселенной, которая, по сути, и есть поэзия, тогда он не то чтобы начинает поэзию любить — он начинает поэзией жить, в какие-то мгновения вспоминая какие-то строки. А иногда он начинает жить в поэзии как поэт. Но источник один — “чужая поэзия”, и она, безусловно, дает очень мощную энергию, которая движет и развивает способности человека проникать в ритмы Вселенной, где мы пребываем» [Мориц 2001, Электронный ресурс].

В стихотворении «Всего лишь звук...» тоже ощущается второй, интертекстуальный пласт. С одной стороны, каждое из слов-образов в нем «работает» на целостный внутренний мир стихотворения, а с другой — за многими из них тянется шлейф «чужих» текстов, и стихотворение оказывается включенным в широкий контекст русской (и не только русской) поэзии.

Кроме того, оно построено и на автореминисценциях, отсылающих к ключевым мотивам и образам поэзии самой Ю. Мориц. Все это следует учитывать при прочтении анализируемого текста.

Анализ. Обратимся сначала к тем фрагментам стихотворения, которые ощущаются как «интертекстуально нагруженные». Прежде всего, это генитивная метафора *сады времен*. Она вызывает ассоциации со множеством аналогичных поэтических метафор, в которых совпадает один из компонентов (чаще второй); ср.: *река времен*

(Г. Державин. «Река времен в своем стремлении...»), *снег времен* (А. Блок. «Я пригвожден к трактирной стойке...»), *вино времен* (О. Мандельштам. «Зверинец»), *сады Элизия* (Е. Баратынский. «В садах Элизия, у вод счастливой Леты...»), *сады души* (Н. Гумилев. «Сады моей души всегда узорны...») и др. У самой Ю. Мориц метафоры такого типа тоже достаточно частотны: *ливни времен* («Ночами август ярок и прохладен...»), *галактики времен* («Дай мне руку, дай мне ногу...»), *ритмы времен* («Я вам оставлю явки и пароли...») и др.

Еще одна метафора — на *прялке лен* — ассоциируется со знаменитой формулой В. Хлебникова «Слово — пальцы; слово — лен; Слово ткань» (цит. по: [Григорьев 1983: 16]), в которой экспериментатор в области словотворчества дал метафорическую характеристику «трем ипостасям поэтического Слова» (инструмент — материал — готовый продукт) [Там же]. То, что у Хлебникова представлено расчлененно, как развернутая метафора, у Ю. Мориц выражено в свернутом, но от этого не менее выразительном образе.

Очевидна интертекстуальность имени собственного *Улисс*, с которым связан огромный культурный и литературный контекст.

Наконец, строки *Пока силен / Читать сосудисто и помнить адреса*, как нам кажется, являясь аллюзией к стихотворению О. Мандельштама «Ленинград» («Я вернулся в мой город, знакомый до слез...»). Кроме полного лексического повтора (*помнить адреса — есть адреса*), семантически соотносятся сочетания *пока силен — еще есть* (указывают на временную ограниченность). *Сосудисто* в этом контексте перекликается с *припухлыми железами* (общая сема ‘болезненность’), а мотив детства (*детских припухлых желез*) находит отражение, во-первых, в причастии *играющий*, а во-вторых, в самом образе почтальона, который в поэзии Ю. Мориц напрямую связан с этой порой жизни человека: *Пишите для себя — как пишут дети, / Как пишут эти почтальоны Бога* («Пишите для себя — как пишут дети...»).

Все эти (и другие) межтекстовые связи способствуют наращению смыслов и мотивов, делают значения слов и образов более объемными, создавая «второй план».

Остановимся на композиции текста. Стихотворение состоит из трех строф, при этом две первые более тесно связаны между

собой: сквозной рифмой (*времен — лен — почтальон — силен*), анафорическим повтором (*всего лишь*) и общностью синтаксического строения (ряд распространенных номинативных предложений). К. Тарановский отметил следующую композиционную закономерность: «Как это часто случается, в стихотворениях с нечетным числом строф центральная строфа... — наиболее значительная» [Тарановский 2000: 165]. Действительно, центральная строфа в стихотворении Ю. Мориц оказывается двойственно-переломной: вторая строка в ней (*И почтальон*) завершает ряд номинативов, начатый в первом четверостишии (и это подчеркнута замыкающим соединительным союзом *и*). Одновременно она синтаксически (одно многочленное сложно-подчиненное предложение) и тематически (с нее начинается новый поворот в развитии лирического сюжета — переход к теме *того Улисса*) объединяется с заключительной строфой. Таким образом, в стихотворении синтаксическое членение не полностью соответствует строфическому, что создает впечатление непрерывности развития лирического сюжета, плавного «перетекания» одной композиционной части в другую. Заключительная короткая строка (*Сквозняк, кулиса*) словно резко обрывает текст, завершая перечисление и подводит итог. Однако единственная на все стихотворение женская рифма (*Улисса — кулиса*) как будто противоречит нарочито подчеркнутой исчерпанности сюжета и оставляет впечатление недосказанности, открытости финала.

Применяя метод медленного чтения, проследим развитие лирического сюжета, обращая внимание на семантику лексических единиц и (по возможности¹) отмечая авто- и интертекстуальные связи.

Стихотворение начинается (сильная позиция) с составной частицы *всего лишь*, которая затем анафорически повторяется в 3-й и 5-й строках. Эта частица, будучи трижды выделенной, акцентирует семантику существительных *звук — ритм — нить*, сосредоточивая внимание на явлениях,

¹ Сразу оговорим, что здесь неизбежны ограничения, иначе есть опасность «утонуть» в потоке ассоциаций и «заблудиться» в лабиринте аллюзий.

обозначаемых этими словами, и объединяя их в смысловое ядро, и в то же время сопровождает эту акцентировку субъективно-оценочным значением, указывающим, что названное 'оценивается говорящим как небольшая, минимальная часть чего-то более значительного'², и это «что-то более значительное», стоящее за словами, ощущается с первых строк стихотворения. Три выделенных слова-образа (это, впрочем, относится почти ко всем словам данного текста), во-первых, в разных вариациях и сочетаниях встречаются во многих стихотворных и прозаических произведениях Ю. Мориц, т. е. являются ключевыми для ее творчества, а во-вторых, тянут за собой шлейф ассоциаций, отсылая к «чужому слову».

Первая строка *Всего лишь звук, сквозящий меж листьев* первоначально воспринимается как деталь пейзажа: вызывает представление о шелесте листьев под действием ветерка. Но уже вторая строка *В садах времен* переводит образ в иную смысловую плоскость. Отчасти сохраняя пейзажный статус, «сады» передвигаются из ряда физических (природно-рукотворных) объектов в иной класс — духовной жизни, памяти. Семантически главным в этом сочетании является грамматически зависимый компонент (*времен*), поэтому значение метафоры воспринимается прежде всего как темпоральное. Однако не менее важна и семантика опорного компонента сочетания. Пространственная сема в лексическом значении слова *сады* делает метафору в целом хронотопичной, при этом форма множественного числа обоих существительных указывает на отсутствие прикрепленности к какому-то конкретному месту или времени и придает пространственно-временному плану стихотворения обобщающий (всеохватывающий) характер. А в переносном употреблении за лексемой *сады* закрепилось множество символических смыслов, что расширяет значение генитивной метафоры. Однако из спектра иноказательно-символических смыслов,

связанных с садом, в анализируемом стихотворении на первый план выходят те, которые соединяют сады с поэзией³. Это под-сказывает семантика как отдельных компонентов ряда *звук — ритм — нить*, так и его значение в целом.

Очевидна связь с поэзией *звука*: звук — это то малое (своего рода эмбрион), из которого рождается поэтический образ, еще до словесного оформления. Примеров такого понимания звука (как звукообраза, звуко смысла) и его связи с творческим вдохновением достаточно много и в стихах Ю. Мориц, и в произведениях других поэтов. В частности, этому посвящено стихотворение Ю. Мориц «Портрет звука» (*Когда неясный образ мне внушен...*). Вот другие примеры из ее стихотворений: *Лирика — это среда звуко смыслов, среда смыслозвуков...* («В древней пещере, где каплями плещет пещерная грусть...»); *...Где поэтской перво жизни звуки — / Дар небесный...* («Я не ставлю даты под стихами...»); *И, лишь записывая звуки, / Вдыхают вдруг стихотворенье...* («Твои друзья — не знамениты...»).

Не менее очевидна и связь *ритма* с поэзией, поскольку это один из основных признаков поэтической — мерной — речи в отличие от прозы. Здесь уместно вспомнить определение поэта, сформулированное А. Блоком: «Что такое поэт? — Человек, который пишет стихами? Нет, конечно. Поэт — это носитель ритма» [Блок 1971: 377]. Слово *ритм* — одно из наиболее частотных в языке поэзии и прозы Ю. Мориц, которая воспринимает мир через слышимые в каждом его явлении ритмы: *Я слышу звук его шагов / И ритмы дождевого слога / Небес...* («Сквозь дождь Ван Гога проходя...»); *Эти гулы описать, / Эти ритмы — / Все равно что искромсать / Море бритвой!* («Феодосия»); *...И только ритм / там раскаляется и звездами горит* («На грани выдоха и вдоха»).

Качанье головы — жест, сопровождающий улавливаемый ритм, — словесно переключается с мотивом «качания», частотным

² Объяснительный словарь русского языка: структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы. М.: Астрель: АСТ, 2003. С. 184.

³ Е. Невзглядова в статье, посвященной садам в русской поэзии (преимущественно петербургской), отметила, что «поэзия расцветала в садах», поэтому слово *сад* «во множественном числе вбирает в себя поэзию» [Невзглядова 2013, Электронный ресурс].

у Мандельштама; ср.: *Горячей головы качанье...* («Как кони медленно ступают...»).

Итак, *звук* и *ритм* – взаимосвязанные и неотъемлемые признаки поэзии, с которых начинается рождение стиха, а метафора *на прядке лен* обозначает следующий, заключительный этап этого процесса. Слово *лен* реализует одновременно два значения: ‘нить’ (материал) и ‘ткань’ (текст, творение, создание). Кроме отсылки к Хлебникову, о которой уже говорилось, этот образ напоминает и другие тексты на аналогичную тему, в частности многие строки Мандельштама, в поэтике которого «тканье, прядение и их аксессуары составляют... активный и устойчивый символический ряд» [Тодлес 2017: 175], связанный с процессом творчества: *Люблю появление ткани, / Когда после двух или трех, / А то четырех задыханий / Придет выпрямительный вздох...* («Люблю появление ткани...»); *И я люблю обыкновенье пряжи: / Снует челнок, веретено жужжит. / Смотри: навстречу, словно пух лебяжий, / Уже босая Делия летит!* («Tristia») и др.

Таким образом, первая строфа раскрывает тему поэзии, иносказательно передавая различные этапы рождения поэтического произведения. Здесь же имплицитно намечены еще два взаимосвязанных мотива, важных для стихотворения, которые затем получают прямое словесное выражение, – «памяти» и «связи» (*сады времен* подразумевают связь времен, память о прошлом).

Открывающая второе четверостишие и метонимически связанная с прялкой и льном *нить* начинает следующий, номинативно-инфинитивный ряд и вводит новые мотивы в развитие лирического сюжета. Союз *как* в сочетании с сочинительной конструкцией устанавливает равенство между несколькими понятиями, которые выражены фонетически созвучными именами и глаголами в начальной форме (*нить – путь – нить – петля*). Употребленные без распространителей, не скованные конструктивными связями, они реализуют в этом контексте максимум значений, обладают повышенной ассоциативностью и символичностью, воспринимаются как относящиеся к одному семантическому полю, обозначая базовые онтологические начала. Так, существительное *нить*, одним

из переносных значений которого является ‘то, что соединяет одно с другим, служит связью между кем-, чем-л.’⁴, эксплицирует и выводит на первый план мотив «связи», лишь намеченный в начальной строфе, и становится связующим звеном между «поэзией» и «жизнью». Приравненная к понятию *путь*, *нить* вместе с ним получает значение ‘жизненный путь’, ‘судьба’. Сближение и приравнение этих двух понятий тоже обычно у Ю. Мориц; ср.: *Только нить! только путь! только жить, / как живет путеводная нить!* («Портрет»). Объектом поэтической рефлексии является уже не только поэзия, но и сама жизнь, взаимосвязанные и пронизываемые друг для друга. Творчество причисляется к вечным ценностям бытия. Для Ю. Мориц и ее лирической героини творить (*петь*) так же естественно, как *нить*, как *жить*, что позволяет сделать вывод о равенстве поэзии и жизни в ее картине мира, их неотделимости друг от друга.

Присоединяемый союзом *и* заключительный номинатив *почтальон* отличается от предыдущих не только семантически (отвлеченные понятия – название лица), но и стилистически. Если рассмотренный выше ряд можно охарактеризовать как «приподнятый над повседневностью» (ср., в частности, поэтизм *петь*), то существительное *почтальон*, наоборот, ассоциируется с чем-то будничным, лишенным поэтического ореола. Это подчеркивает и обстоятельство времени *с утра*, указывающее на повторяемость, привычность (отчасти даже рутинность) действий. Эффекту «заземленности» способствует и наречие *сосудисто*, имеющее оттенок физиологичности, а также временное придаточное (*пока силен...*) с модальным прилагательным и общим значением ограниченной возможности. Все это лишает образ почтальона «исключительности», добавляет ему «обычности», делая его ближе читателю, и мотивы «связи» и «поэзии» разыгрываются уже в другом стилистическом ключе. Однако из-за соединения бытового (*почтальон*) и мифологического (*Улисс*) планов полного перемещения в иную стилистическую плоскость не происходит. Таким образом, тема «поэта и поэтического творчества» интерпретируется

⁴ Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2. М.: Русский язык, 1985–1988. С. 501 (МАС).

в стихотворении двояко: и как посланный свыше дар, и как ремесло, что вполне соответствует традиционным представлениям, сложившимся в истории литературы.

Стихотворение выдержано в 3-м лице, в нем отсутствует словесное выражение внутреннеговещного субъекта, однако номинативные предложения, которые представляют «события как воспринимаемые лирическим героем *здесь и сейчас*», «незримо вводят точку зрения говорящего» [Ковтунова 1986: 158], создают эффект «непосредственного присутствия» и косвенно характеризуют воспринимающее сознание (говорящего). И в этом плане образ почтальона тоже очень важен, так как *почтальон* является alter ego лирической героини Ю. Мориц, которая не раз прямо отождествляла себя с этим образом: *По закону планет и созвездий / Почтальонствую в каждой строке...* («По закону — привет почтальону...»); *Вот, например, я выбираю Время Почты / И почтальонствую во множестве времен. / А на дворе — какое время?!. Время Бочки, / Но почтальон — он вышиб дно и вышел вон!..* («Мой высший свет вам даже не приснится»); *К морали полному району / Не приближаюсь никогда. / Стихов ужасных почтальону / Туда не надо!..* («Район морали»). Отнесенность мотива почтальонства в поэзии Ю. Мориц то к 1-му лицу (лирической героине), то к 3-му придает образу почтальона собирательный характер, это *почтальонство русского поэтства* («Когда прекрасности попрут со всех сторон...»), это любой поэт («поэт вообще»), т. е. человек, главное назначение которого — осуществлять связь между людьми, так как поэзия — то, что объединяет, связывает, именно в этом ее назначение. Но почтальон не просто посредник, передающий послания, он и сам творец: *играющий свою велосипедь*, или *поющий почту*, как сказано в другом стихотворении («Их ненависть была как тот навоз...»). Это сквозной героиней книги «По закону — привет почтальону», о которой Юнна Мориц написала так: «Книга моя — не сборник, а именно книга с единым “узлом связи”, где работает почтальон “чистой лирики сопротивления”» [Мориц, Электронный ресурс].

Окказиональное существительное *велосипедь* допускает разное толкование. Первая ассоциация, которая возникает, — его связь с глаголом (тоже окказиональным)

велосипедить в значении ‘ехать на велосипеде’⁵, хотя существительные такого типа (с конечным мягким согласным) обычно образуются не от глаголов, а от прилагательных. *Велосипедь* — это некое наполненное динамикой и звуками произведение (= творение), созданное с помощью средства передвижения. Это мелодия *велосипеда* — шуршание шин велосипеда ранним утром, когда не слышны еще другие звуки, это песенка, создаваемая и исполняемая почтальоном на необычном «музыкальном инструменте»: не случайно окказионализм рифмуется с глаголом *петь*, который воспринимается как одна из внутренних форм сложного существительного.

Наиболее трудной для понимания является заключительная строфа стихотворения. Словосочетание *того Улисса*, состоящее из указательного местоимения и имени собственного и обещающее вроде бы предельную определенность, на самом деле оборачивается фигурой умолчания и создает эффект загадки. Герой древнегреческой мифологии Улисс (Одиссей) относится к уникальным «объектам», поэтому имя собственное не нуждается в указательном местоимении при нем. Сочетание же с указательным местоимением переводит предмет (лицо) из разряда единичных в разряд «относящийся к классу», т. е. читателю предлагается сделать выбор. Само сочетание при этом воспринимается как иносказание, которое, вопреки предполагаемой конкретной референции (на что указывает местоимение *того*), лишено однозначности, и это затрудняет отнесение именной группы к определенному лицу. Фразовая номинация (*того Улисса, который...*) только усиливает общее впечатление «неназванности» и недосказанности, так как каждый из признаков, который приписывается *Улиссе*, в свою очередь, лишен однозначности, вызывает широкий круг ассоциаций и с трудом поддается расшифровке.

Тем не менее рискнем предложить одну из возможных, на наш взгляд, версий

⁵ Кстати, этот глагол употреблен в стихотворении И. Северянина «Почтальон»: *То по шоссе, для шины колком, / То по тропинке через лен, / То утрамбованным проселком / Велосипедит почтальон.*

«идентификации лица», которое скрывается за сочетанием *того Улисса*. Поскольку иносказательный *Улисс* появляется в контексте отсылки, как уже отмечалось, к стихотворению Манделштама, то не исключено, что под мифологическим антропонимом подразумевается именно этот поэт, и последняя строфа стихотворения — это память о нем, «воспевание» имени без прямого его названия. (Ср. в стихотворении Ю. Мориц «Зверь голубой...»: *Если есть у метафор священный долг, / Если тайны дано им видеть, — / Будут птицей свистеть или выть как волк, / Чтобы имя воспеть, но не выдать!*) Такое понимание образа возникает по нескольким причинам. Одним из основных мотивов главы «Там льются лица», в которую входит анализируемое стихотворение, является мотив воспоминаний, о чем свидетельствует уже само название главы. Как в воде колодца возникают колеблющиеся отражения, так в глубине памяти проступают образы тех, кто дорог: *Душа колодца дышит мглой, / Она слезится, / Воды зеркалаен каждый слой, / Там льются лица* («Колодец»). Манделштам входит в число тех поэтов, которых Ю. Мориц назвала своими «ближайшими спутниками» [Мориц 2004, Электронный ресурс], его имя несколько раз упоминается в книге «По закону — привет почтальону», в которой, кроме того, много явных и неявных отсылок к его поэзии. Так, следующее за «Всего лишь звук...» стихотворение начинается с реминисценции на «Silentium» Манделштама: *Рожденная пеной морской* (ср. у Манделштама: *Останься пеной, Афродита, / И, слово, в музыку вернись...*). В анализируемом стихотворении манделштамовский «слой», пожалуй, самый плотный, и если принять предложенную расшифровку *Улисса*, то он становится еще заметнее. Например, *звук* из начальной строки вызывает в памяти строку из первого стихотворения «Камня» Манделштама — *Звук острожный и глухой, а ритм* тянет за собой строки из «Автопортрета»: *Чтоб прирожденную неловкость / Врожденным ритмом одолеть*, где *ритм* — это тот самый дар, которым наделен каждый настоящий поэт. Последняя строка («Сквозняк, кулиса») ассоциируется с заключительной строкой посвященного театру стихотворения Манделштама «Летают валькирии, поют смычки...»: *Уж занавес наглухо упасть готова... <...> Разъезд. Конец.* И за *Улиссом* (Одиссеем) тоже просматриваются

манделштамовские подтексты (в частности, «Золотистого меда струя...» и др.). Античный фон характерен для многих стихов Манделштама (как и для произведений Ю. Мориц), так что отнесение к нему этой иносказательной номинации кажется вполне правомерным.

Четыре заключительных номинатива, которые занимают позицию именной части сказуемого (*дрожь, чудеса, сквозняк, кулиса*), с точки зрения нормы не подходят для этой функции, так как называют не признаки-свойства лица, а некие ситуации, явления, состояния, которые могут быть связаны с лицом лишь метонимически. Бессоюзная сочинительная связь, предполагающая в узусе соединение одноплановых понятий, вступает в противоречие со смысловой разнородностью объединенных в однородном ряду существительных: их помещение в один ряд выглядит неожиданным, переходы от одного к другому не эксплицированы, логическую связь между ними предоставлено восстанавливать читателю. Складывается впечатление, что это некий смысловой пунктир, который проецируется не только на поэзию, но и на жизнь *Улисса-Манделштама* и с помощью которого намеками обозначены лишь самые общие «вехи» его судьбы.

При этом каждое из существительных в данном контексте является многозначным как в аспекте семантики, так и в плане коннотативного оценочного значения, которое колеблется между положительным (оптимистичным) и отрицательным (драматическим) полюсами. Так, *дрожь* обозначает состояние, которое может быть вызвано холодом, страхом, восторгом, в том числе и «поэтическим», и т. д. Мотив «дрожи» — один из часто повторяющихся в поэзии Ю. Мориц, с широким семантическим и эмоциональным диапазоном: *Он не первый, и он не последний, / Кто способен от счастья дрожать* («Завтра мальчик придет восьмилетний...»); *Только голая дрожь вытирает / На распятом крылатом плече* («Несгораемое»); *Сверлящие выходы в пропасть, / В предсмертную дрожь* («Минутное дело — солгать...»); *Жизнедрожь, она всего блаженней* («Сквозеро») и др.

Множественное число *чудеса* вместо более подходящего для характеристики лица единственного числа *чудо* (что уже отмечалось)

воспринимается как оценка неких ситуаций (явлений). Категория чуда (чудес) напрямую связана с приключениями мифологического Одиссея (Улисса), который был «направлен на познание мира и его чудес»⁶. Кроме того, оценка, заключенная в переносном значении слова *чудеса*, может быть направлена не только на мир (жизнь), но и на поэзию как некую иррациональную (таинственную) сущность, живущую по своим законам (в частности, вспоминается «Поэзия как волшебство» К. Бальмонта).

Попавшие в одну стиховую строку *дрожь* и *чудеса* воспринимаются как связанные причинно-следственной связью (ср. в стихотворении Ю. Мориц «Сверхъестественное»: *Сверхъестественное владеет плодами естественной дрожи...*) и объединенные положительной (жизнеутверждающей) коннотацией.

Два финальных существительных резко ломают смысловую и эмоционально-оценочную линию текста и как будто сводят на нет мотивы связи и памяти, которые до сих пор были доминирующими. *Сквозняк*, хотя и соотносится с однокоренным причастием *сквозящий* из первой строки, обозначает явление совершенно иной силы: ветер, способный разбросать, разметать и нарушить целостность, т. е. разорвать связи в окружающем мире. Проецируясь на жизненный путь, этот образ указывает на резкие (и скорее неблагоприятные) перемены в судьбе. *Кулиса* перекликается со вторым из причастий — *играющий*, которое вызывает не только детские и музыкальные, но и отчасти театральные ассоциации. Напоминающая об известной шекспировской формуле «Весь мир — театр» (со всем шлейфом тянущихся за ней смыслов), *кулиса* воспринимается здесь как синоним занавеса, который опускается в конце спектакля, знаменуя его завершение и скрывая от зрителей исполнителей. Семантика «нарушения связи», «конца», «неизвестности» придает финалу стихотворения в определенной степени драматический характер, который отчасти смягчается, как уже отмечалось, женской рифмой, указывающей, что последняя точка не поставлена и остается проекция в будущее, которое скрыто.

⁶ Мифы народов мира: в 2 т. Т. 2: К—Я. М.: Советская энциклопедия, 1982. 720 с.

Выводы. Семантическая структура стихотворения, таким образом, складывается не только из значений входящих в него слов, к ней подключаются и смыслы прецедентных текстов, создающие как бы второй слой, важный для адекватного понимания стихотворения Ю. Мориц, которое при этом, несмотря на предложенные варианты его возможного истолкования, сохраняет обаяние недосказанности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок А. Из записных книжек и дневников // Блок А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Правда, 1971. 400 с.
2. Владимиров О. Н. Принципы художественного единства в книгах Ю. Мориц 2000-х годов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 178–183.
3. Громова П. С. Лирика Ю. Мориц: к вопросу о поэтике и проблематике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2021. № 1(68). С. 205–210.
4. Григорьев В. П. Грамматика идиостилия. В. Хлебников. М.: Наука, 1983. 224 с.
5. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986. 207 с.
6. Кралин М. С Юнной по жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/mihail-kralin-s-unnoy-po-zhizni.htm> (дата обращения: 30.01.2022).
7. Мориц Ю. Рецензии и интервью // Литературная газета. 2001. № 6. 7–13 февраля [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/inter00.htm> (дата обращения: 16.01.2022).
8. Мориц Ю. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru/morits/> (дата обращения: 16.01.2022).
9. Мориц Ю. «Поэт вообще — тунгусский метеорит и струнный инструмент»: интервью «Газете» от 31.05.2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/inter02.htm> (дата обращения: 11.02.2022).
10. Невзглядова Е. Сады в русской поэзии // Звезда. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2013/10> (дата обращения: 30.01.2022).
11. Тарановский К. Очерки о поэзии О. Мандельштама // Тарановский К. О поэзии и поэтике. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 13–208.
12. Тоддес Е. Смыслы Мандельштама (Первая глава из неопубликованной книги) // Мандельштам — читатель / Читатели Мандельштама:

филологический сборник / под ред. О. А. Лекманова и А. Б. Устинова. Стэнфорд: Аквилон, 2017. С. 165–194.

REFERENCES

1. *Blok A.* Collection of works: in 6 vols. Vol. 6. Moscow: Truth, 1971. 400 p. (In Russ.)
2. *Vladimirov O. N.* The principles of artistic unity in the books of Yu. Moritz of the 2000s. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of Kemerovo State University.* 2018;1:178–183. (In Russ.)
3. *Gromova P. S.* Lyrical poetry by Y. Moritz: on the question of poetics and problems. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya = Herald of Tver State University. Series: Philology.* 2021;1(68):205–210. (In Russ.)
4. *Grigor'ev V. P.* Grammar of individual style. V. Khlebnikov. Moscow: Science, 1983. 224 p. (In Russ.)
5. *Kovtunova I. I.* Poetic syntax. Moscow: Science, 1986. 207 p. (In Russ.)
6. *Kralin M.* With Yunna for life [Electronic resource]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/mihail-kralin-s-unnoy-po-zhizni.htm> (accessed: 30.01.2022). (In Russ.)
7. *Morits Yu.* Reviews and interviews. *Literaturnaya gazeta = Literature newspaper.* No. 6. 7–13 February, 2001 [Electronic resource]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/inter00.htm> (accessed: 16.01.2022). (In Russ.)
8. *Morits Yu.* Official website [Electronic resource]. URL: <http://www.owl.ru/morits/> (accessed: 16.01.2022). (In Russ.)
9. *Morits Yu.* "A poet is a Tunguska meteorite and a stringed instrument": an interview with "Gazetta" from 31.05.2004 [Electronic resource]. URL: <http://www.owl.ru/morits/inter/inter02.htm> (accessed: 11.02.2022). (In Russ.)
10. *Nevzglyadova E.* Gardens in Russian poetry. *Zvezda = Star* [Electronic resource]. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2013/10> (accessed: 30.01.2022). (In Russ.)
11. *Taranovsky K.* Essays on poetry of O. Mandelstam. *Taranovsky K. O poezii i poetike = Poetry and poetics.* Moscow: Languages of Russian culture, 2000. P. 13–208. (In Russ.)
12. *Toddes E.* The Meanings of Mandelstam. (First chapter of an unpublished book). *Mandelstam – chitatel. Chitateli Mandelstama: filologicheskii sbornik = Mandelstam is a reader. Readers of Mandelstam / O. A. Lekmanov, A. B. Ustinov (ed.).* Stenford: Aquilon Publ., 2017. P. 165–194. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Алексеевна Панова, кандидат филологических наук, доцент

Elena A. Panova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 17.02.2022; одобрена после рецензирования 24.02.2022; принята к публикации 22.03.2022.

The article was submitted 17.02.2022; approved after reviewing 24.02.2022; accepted for publication 22.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-84-96>

Лингвистический анализ фрагмента повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья»

Елена Михайловна Виноградова

г. Москва, Россия, evinogradova@proc.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1851-8620>

Аннотация. В статье представлены результаты лингвистического анализа фрагмента повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья», в котором герой-рассказчик вспоминает свои школьные годы. Цель – уточнить проблематику произведения и содержание образа «подпольного человека» путем выявления закономерностей отбора и композиции языковых единиц. В процессе исследования применялись общенаучные (наблюдение, описание, сопоставление, статистический анализ), общелингвистические (структурный, контекстологический, нарративный, интертекстуальный) и собственно лингвистические (синтаксический, лексико-семантический) методы анализа. Выбранный для анализа фрагмент является ключом к пониманию психологии и идеологии героя-рассказчика и отличается присущими идиостилю Достоевского диалогичностью, парадоксальностью, эмоциональностью и экспрессивностью. Итогом анализа стал вывод о том, что черты характера, сложившиеся у героя-рассказчика в подростковом возрасте, остаются психологической доминантой его образа за границами школьной жизни. Идеология Подпольного парадоксалиста – это во многом обобщение психологического опыта человека, не преодолевшего кризисы подросткового возраста.

Ключевые слова: Ф. М. Достоевский, «Записки из подполья», анализ фрагмента в контексте целого текста, «подпольный человек», идиостиль, речевые средства выражения психологии подростка, перволичное повествование, модель говорящего, авторская позиция

Для цитирования: Виноградова Е. М. Лингвистический анализ фрагмента повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 84–96. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-84-96>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A linguistic analysis of an excerpt from F. M. Dostoevsky's novella "Notes from Underground"

Elena M. Vinogradova

Moscow, Russia, evinogradova@proc.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1851-8620>

Abstract. The article presents the results of a linguistic analysis of an excerpt from the novella "Notes from Underground" by F. M. Dostoevsky. In this literary work the protagonist-narrator looks back on his school years. The paper aims to clarify the range of issues outlined in the novella and the "underground man's" image by identifying the principles of selection and composition of linguistic units. The research employed general scientific (observation, description, comparison, statistical analysis), general linguistic (structural, contextual, narrative, intertextual), and proper linguistic (syntactic, lexical-semantic) methods. The excerpt chosen for analysis is the key to understanding the psychology and ideology of the protagonist-narrator; it is characterised by dialogicity, paradoxicality, emotionalism, and expressivity which mark Dostoevsky's individual style. The performed analysis makes it possible to conclude that the character traits the hero-narrator developed in adolescence remain psychologically dominant in his personality in his after-school life. The Underground paradoxalist's Ideology is to a great extent a generalisation of the psychological experience of a person who did not overcome his teenage crises.

Keywords: F. M. Dostoevsky, "Notes from Underground", excerpt analysis in the context of the whole text, "underground man", individual style, speech means of expressing a teenager's psychology, first-person narration, speaker's model, author's stance

For citation: Vinogradova E. M. A linguistic analysis of an excerpt from F. M. Dostoevsky's novella "Notes from Underground". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):84–96. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-84-96>.

...тут сорок лет подполья!
Ф. М. Достоевский

Введение. В написанной к 100-летию со дня рождения Ф. М. Достоевского статье «Преодоление самоочевидностей» Л. Шестов назвал повесть «Записки из подполья» (1864) «одним из самых замечательных произведений не только русской, но и мировой литературы» [Шестов, Электронный ресурс]. «Записки...» «питают все последующие произведения Достоевского» [Там же] и являются переходным звеном от ранней психологической прозы к идеологическим романам¹.

Мысль М. Горького о том, что эту книгу «все еще не умеют читать»², вслед за С. Г. Бочаровым подхватывает Б. Н. Тихомиров, который называет «Записки...» «одним из самых дискуссионных произведений писателя» [Тихомиров 2012: 273]. Исследователь связывает различия в понимании повести с ее сложной жанровой природой, «соединяющей в себе исповедальное и остро полемическое, публицистическое начала, каждое из которых проявляется в “Записках...” в предельном, исключительном по накалу выражении» [Там же]. Справедливо замечание, что внимание исследователей, видевших в Подпольном парадоксалисте прежде всего «слово»³, идеологическую позицию⁴, а «не характер, не социальный или психологическую фигуру», привлекала преимущественно первая, риторическая, часть повести, тогда как вторая, повествовательная, не менее

важна для понимания авторской концепции: строя двухчастную композицию⁵, «Достоевский создает совершенно уникальный, не имеющий литературных precedентов принцип соотношения, связи разнородных частей внутри также уникального жанрового единства» [Тихомиров 2012: 269–270]. Как раз вторая часть позволяет увидеть генезис психологии и идеологии Подпольного парадоксалиста, не замеченный в свое время критиком-народником Н. К. Михайловским: «Вы не видите причин его озлобленности вообще. Человек является на сцену сорокалетним мужчиной, вполне готовым, и что в его жизни так изломало его — остается <...> покрыто мраком неизвестности» [Михайловский, Электронный ресурс].

Включенное во вторую часть воспоминание героя-рассказчика о школьных годах не было объектом детального рассмотрения. Поводом для лингвистического анализа этого фрагмента послужил тот факт, что участникам ЕГЭ по русскому языку предлагается написать сочинение по одной из поставленных в тексте проблем⁶.

⁵ В письмах Достоевский называет первую часть статьей, а вторую — повестью. Жанровое обозначение «Записки...» появляется в заглавии при публикации обеих частей в 1866 г. вместе с подзаголовком «Повесть», и это жанровое обозначение закрепляется за произведением. В. Н. Захаров отмечает, что записки у Достоевского являются не жанром, а жанровой формой его рассказов, повестей, романов [Захаров 1985: 208]. Подпольный парадоксалист называет записками обе части своего монолога — исповедально-риторическую и исповедально-автобиографическую — и при этом озаглавливает их в соответствии с литературной традицией: «Подполье» и «По поводу мокрого снега».

⁶ В качестве экзаменационного материала фрагмент «Записок...» от слов *В эту ночь снились мне безобразнейшие сны до слов Первым делом моим по выходе из школы было оставить ту специальную службу, к которой я предназначался, чтобы все нити порвать, проклясть прошлое и прахом его посыпать...* опубликован в пособии: ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М.: Национальное образование, 2021. С. 78–79. Автор текста указан, название — нет. Фрагмент представляет собой один абзац, включающий 36 предложений. Из авторского текста исключены прилагательное в предложении *Я испугал его моей страстной дружбой* и последнее

¹ Обширную библиографию и обзоры критических работ, посвященных этому произведению, см.: [Созина 2008; Кондрыкина 2015; Касаткина 2016].

² Цит. по: *Достоевский Ф. М.* Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 5. Л.: Наука, 1973. С. 383.

³ По мнению М. М. Бахтина, Достоевский «строит не характер, не тип, не темперамент, вообще не объектный образ героя, а именно слово героя о себе самом и своем мире» [Бахтин 1979: 61]. Спорно и утверждение Бахтина, что автор «действительно оставляет за своим героем последнее слово» [Там же], поскольку именно автор обрывает продолжающиеся в художественном мире записки героя, превращая его тем самым в заверченный для читателя образ.

⁴ С. А. Никольский называет героя «Записок...» «традиционным героем-идеологом» и рассматривает его только с такой позиции [Никольский 2012: 80].

Тему отношений подростка с одноклассниками современные школьники достаточно адекватно соотносят с жизненным опытом, в том числе с явлением буллинга. Но, читая лишь фрагмент повести, участники ЕГЭ не знают, что в широком контексте повести безымянный герой-рассказчик сам себя называет *подпольным* человеком и *антигероем*, а автор именует его *парадоксалистом*, поэтому современные школьники не всегда точно понимают проблематику текста и нередко видят в герое исключительно жертву агрессивного отношения сверстников-подростков.

Методологической основой предлагаемого лингвистического анализа служит концепция идиостиля и его моделей (нарративной, лексической, синтаксической и интертекстуальной), представленная в статье А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского, Н. А. Фатеевой «Идиостиль Ф. М. Достоевского: направления изучения» [Баранов, Добровольский, Фатеева 2021: 374–376]. Идиостиль понимается как система предпочтений в отборе речевых практик и комбинаторике языковых единиц, обусловленных концептуальными установками автора (уникального носителя языка). В. И. Тюпа полагает, что корректный научный результат в понимании произведения в целом может быть получен и при анализе его фрагмента, если «глобальный архитектурный принцип художественного целого» будет «обнаружен на относительно самостоятельном, обоснованно выделенном участке текста» [Тюпа 2008: 129].

Анализ. В скупом упоминании о детстве и в рассказе об отношениях со сверстниками-подростками видны истоки психологии Подпольного парадоксалиста, его недоверчивости, замкнутости, противоречивости поведения⁷. Сиротское детство героя

предложение абзаца: *И черт знает зачем после того я потащился к этому Симонову!..* Отсутствие заключительной фразы меняет коннотацию в восприятии перспектив жизни героя по окончании школы (*Первым делом моим по выходе из школы было <...> все нити порвать...*): оптимистичный прогноз вместо обреченности, на что намекало исключенное предложение. Впрочем, внимательно читающему школьнику финальное многоточие говорит о многом.

⁷ Касаткина К. В. Тип «подпольного человека» в русской литературе XIX – первой трети XX в.: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. С. 165.

и отроческие годы во враждебной среде «сложили особый характер: униженность в нем обернулась гордостью, зависимость – высокомерием, бесправность – властью, зурядность – стремлением к исключительности, бедность – презрением к бедности» [Дилакторская 1999: 270]. Этот период его жизни повлиял на формирование «подполья» [Криницын 2001: 24].

Безымянность героя-рассказчика в анализируемом фрагменте и в повести в целом соответствует художественной задаче представить самосознающее сознание, которое обозначено только эгоцентрически – местоимением «я». Такое построение текста мешает читателю разделить «я» автора и «я» героя-рассказчика, поэтому в сочинениях учащихся возникает путаница с обозначением субъекта речи. Перволичное повествование характерно для многих произведений Достоевского. Исходя из отношения субъекта речи к ее объекту, Е. А. Иванчикова выделяет два типа повествовательных структур – «исповедальный» и «мемуарный» [Иванчикова, Электронный ресурс]. «Записки...» можно отнести к первому типу: герой сам говорит о себе. К некоторым из таких произведений Достоевский намеренно дает пояснения, подчеркивающие нарративную самостоятельность изображаемого субъекта речи. В примечании к «Запискам...» автор, оставаясь в пространстве художественного мира (как неотъемлемый от него образ автора), но называя себя биографическим именем «Федор Достоевский» (и тем самым предельно усложняя повествовательную структуру), заявляет, что *и автор записок и самые «Записки», разумеется, вымышлены*⁸ и что в них *это лицо рекомендует самого себя, свой взгляд*. При этом он отделяет свою художественную задачу от тех задач, которые ставит перед собой герой. Задачи героя – исповедальные, публицистические и «психотерапевтические»; задача автора – обобщающе-образительная: *Я хотел вывести <...> один из характеров протекшего недавнего времени; в изображенном герое ему видится один из представителей еще доживающего поколения*. Понятие *автор*, таким образом, соотносится с тремя разными

⁸ Здесь и далее текст цит. по: Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 5. Л.: Наука, 1973. 407 с.

ипостасями: автором произведения, образом автора (комментатора и публикатора) и персонажем-нарратором (как изображенным автором записок). Авторская позиция проявляется в выборе нарративной модели (жанровой формы, образов субъекта и адресата речи), в характере паратекстовых элементов (заголовка, который как бы подхватывает слово героя, и примечаний «от автора»), в отборе фактуальной информации и ее композиции, в выборе средств прямого и косвенного самораскрытия героя-рассказчика через содержание и форму его речи.

Анализируемый фрагмент связан в концептуальном, фабульном и речевом аспектах с обеими частями «Записок...». Для второй части повествователь выбирает те события своей жизни, которые преследуют его как *мокрый снег*, как неотвязный мотив. В этой части герою-рассказчику 40 лет, а вспоминает он себя подростком и молодым человеком 24 лет. Последний эпизод этого воспоминания (герою 24 года) — встреча и разрыв с юной проституткой Лизой. О том, чем были наполнены следующие 16 лет его жизни, мы почти ничего не знаем (*служил*). До решения писать записки он будто бы пребывает в «подполье»⁹. Воспоминание о школьной жизни включено в рассказ о встрече 24-летнего героя с однокашниками. Драматические обстоятельства встречи заставляют его вернуться в воспоминаниях в свое 16-летие¹⁰ и как бы заново стать подростком. Становясь частью актуальной эмоциональной жизни, 16-летие перестает быть прошлым. В финале

⁹ Временные границы «подполья» противоречивы: это и часть жизни героя, и весь его жизненный путь ко времени создания записок: *...тут сорок лет подполья!*

¹⁰ Во фрагменте есть знаки временной динамики школьного периода (глаголы совершенного вида, наречия *уже* и *раз как-то*, словоформа *под конец*), но дважды употребленное указание на возраст (*еще в шестнадцать лет; в шестнадцать лет уже*) становится условным обозначением всего подросткового периода. Мотив «16 лет» акцентирует тему подростка как объекта речи и в то же время, выходя за рамки возрастной характеристики, становится метафорической характеристикой внутреннего мира героя-рассказчика не только в 16, но и в 24 года и в 40 лет.

повести герой-рассказчик повести заявляет: *Но довольно; не хочу я больше писать «из Подполья»*¹¹. Эта фраза снова возвращает нас к фрагменту о школьных годах, где говорится, что у героя было намерение *по выходе из школы* взять судьбу в свои руки.

Годы школьной жизни героя-рассказчик называет *каторжными*¹². Это слово обладает двойной референцией. С точки зрения героя-рассказчика — это метафорический эпитет с экспрессивной отрицательной оценкой; в контексте жизни и творчества Достоевского — отсылка к биографии писателя и к написанному после каторги роману «Записки из Мертвого дома» (1862). В этом романе герой-повествователь, думая о победе с каторги, выражает ту же душевную потребность, что и герой «Записок из подполья» (причем в обоих дискурсах использованы одинаковые риторические приемы — анафора, синтаксический параллелизм, градация): *Я думал, я решил, я клялся себе, что уже не будет в моей будущей жизни тех ошибок, на тех падений, которые были прежде. <...> Я ждал, я звал поскорее свободу, я хотел испробовать себя вновь на новой борьбе...*¹³

Метафора каторги¹⁴, характеризующая период инициации в жизни героя-подростка, соединяется с метафорой дикой, «звериной» среды: *дико на все озиравшимся* вспоминает себя герой-рассказчик, когда впервые попал в школу — *дико и насмешливо* смотрят

¹¹ Перифрастический характер этой фразы препятствует ее однозначному пониманию: она выражает желание прекратить роль «литератора» или потребность выйти из «подполья»? Комментирующее замечание от автора отвечает первому пониманию, оставляя за читателем право самостоятельно судить о перспективах выхода героя из подполья: *Впрочем, здесь еще не кончаются «записки» этого парадоксалиста. Он не выдержал и продолжал далее. Но нам тоже кажется, что здесь можно и остановиться.*

¹² В другом фрагменте дискурса оценка выражена еще более экспрессивно: *Проклятие на эту школу, на эти ужасные каторжные годы!*

¹³ Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 4. Л.: Наука, 1972. С. 220.

¹⁴ Каторга, подполье, угол, комната-шкаф и т. п. — в творчестве Достоевского можно выделить ряд образных синонимов со значением замкнутого (физически и духовно) пространства.

на него школьные товарищи. В этой среде господствует бесчеловечное отношение друг к другу — взаимная ненависть. Парадоксальность среды в том, что сами жертвы являются ее составляющей (примечательно, что учителя в нее не включены): *Сколько прекрасных собой детей поступало к нам*¹⁵. *Через несколько лет на них и глядеть становилось противно*¹⁶. К нам в этой фразе включает и героя-рассказчика, и мучивших его школьных товарищей, но и выражение *прекрасные дети* соотносится с обоими фабульными антонимами.

Повествование строится ретроспективно и представляет собой воспоминание о воспоминании (*весь вечер давили меня воспоминания*) — план прошлого расслаивается. Неопределенно-референтные для читателя выражения *в эту ночь и весь вечер* обладают определенной референцией в контексте целого. Воспоминания о *каторжных годах* мотивированы встречей с одноклассниками и в свою очередь объясняют *безобразнейшие сны* накануне продолжения встречи. Событие жизни героя-рассказчика сохраняется в его памяти эмоционально окрашенным и переходит в неконтролируемую болезненную область бессознательного.

Речь нарратора отличается высокой эмоциональностью и экспрессивностью, что больше свойственно не 40-летнему, а 16-летнему человеку. Фактуальную информацию отрывка составляют не столько события, сколько отношения друг к другу, моральная и эмоциональная сферы. Концептуальная информация доминирует над фактуальной: герой-рассказчик не просто вспоминает свое психическое состояние, вызвавшие его и вызванные им факты,

¹⁵ Местоимение *мы* обозначает множество, в которое входит и я героя-рассказчика, и они, обозначающее враждебно относящихся к нему сверстников. Повествователь не замечает сходства своей судьбы с судьбой других детей, парадоксального двойничества с теми, кого считает врагами.

¹⁶ Ср. похожий фрагмент в «Записках из Мертвого дома»: *И сколько в этих стенах погребено напрасно молодости, сколько великих сил побило здесь даром! ...ведь этот народ необыкновенный был... (Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 4. С. 231). Здесь, по мнению Е. А. Иванчиковой, через слово персонажа прорывается риторический голос автора [Иванчикова 2001].*

но переживает их снова, интерпретирует и оценивает со значительной временной дистанции, создавая лично значимую и при этом обобщенную картину школьной жизни: *В нашей школе выражения лиц как-то глупели и перерождались; Сколько прекрасных собой детей поступало к нам; Я <...> был их же хуже; ...с летами развивалась потребность в людях, в друзьях и др.*

Эмоциональное поле фрагмента представлено преимущественно лексикой со значением негативной оценки¹⁷: *безобразнейшие сны; о каторжных годах моей школьной жизни; злобными и безжалостными насмешками; дешево уживаться; в пугливую, уязвленную и непомерную гордость; цинически смеялись; над мешковатой фигурой; глупые лица; глупели; мелочь мышления; до тошноты казенными выражениями; развратны до уродливости и др.* Эта лексика тематически делится на две группы: 1) агрессивное отношение к ребенку со стороны окружающих — взрослых и сверстников (*сунули в эту школу, попреками, встретили злобными и безжалостными насмешками, цинически смеялись*¹⁸, *дико и насмешливо, грубость, ненавидели*¹⁹, *не скрывали омерзения, жесто-*

¹⁷ На этом фоне особенно заметны языковые единицы со значением сочувствия — самому себе (*сиротливого*) и всему несправедливо обиженному (*над всем, что было справедливо, но унижено и забито*) — и положительной оценки (*прекрасных собой детей, наивная и отдающаяся душа, самое редкое исключение*).

¹⁸ Слова с корнем *-смеј-* (*-смех-*, *-смеш-*) входят в число наиболее частотных (8 употреблений). Насмешки подросток воспринимает очень болезненно, и желание прекратить их является очевидным мотивом его поведения. Однокоренные слова, пронизывая фрагмент, выполняют текстообразующую функцию; дистантный словообразовательный повтор выражает историю насмешек над героем-рассказчиком: *встретили насмешками — я не мог насмешек переносить — цинически смеялись над моим лицом, над моей фигурой, над всем жестоко и позорно смеялись — чтобы избавить себя от их насмешек... — дико и насмешливо смотрели, но нравственно подчинялись — насмешки прекратились, но осталась неприязнь.*

¹⁹ Группа однокоренных слов к глаголу *ненавидеть* и синонимичные перифрастические выражения образуют еще один текстовый рефрен, выстроенный градационно и показывающий, как из объекта чужой злобы герой-рассказчик

косердно, неограниченно властвовать над душой, потребовал, испугал, доводил до слез, до судорог, оттолкнул и др.); 2) реакция на агрессию (забитого, дико озиравшегося, глупели и перерождались, унижено и забито, заключился в пугливую, уязвленную и непомерную гордость, оскорбленное тщеславие, возненавидел, возмутила и др.).

Текст отрывка поражает обилием и разнообразием **экспрессивных элементов**: разговорная лексика: *сунули, помаленьку, фантастически глупо, о каторжных годах, дешево уживаться*; лексика со значением интенсивного и даже предельного действия: *клянусь, жаждал, изумляли, поражающими*; словосочетания с интенсификаторами (в том числе метафорическими): *особенно глупели, фантастически глупо, развратны до уродливости, казенными до тошноты; доводил до слез, до судорог; самую очевидную, режущую глаза действительность; ненавидел ужасно; суффикс субъективной оценки (безобразнейшие); грамматически правильная (самое редкое) и окказиональная (самых первых) формы превосходной степени; градация (уже забитого их попреками, уже задумывающегося и дико на все озиравшегося; я хотел неограниченно властвовать над его душой; я хотел вселить в него презрение к окружавшей его среде; я потребовал от него высокомерного и окончательного разрыва с этой средой); контактные*

переходит в субъектную (сначала защитную, а потом агрессивную) позицию ответной ненависти, порождая новый уровень ответной реакции и распространяя ненависть даже на того, кто мог стать его другом: *я не мог насмешек переносить, я возненавидел их тотчас — я ненавидел их ужасно — они мне тем же платили и не скрывали своего омерзения — я уже не желал их любви; напротив, я постоянно жаждал их унижения — а) установились холодные, натянутые отношения — б) был у меня как-то и друг — я испугал его моей дружбой, хотел вселить в него презрение к окружавшей его среде; когда он признал мое первенство, я тотчас его возненавидел и оттолкнул. История ненависти не имеет такого однолинейного характера, как история насмешек. Автор, отбирающий и комбинирующий фактуальную информацию, как бы открывает своему герою возможность разрушить логику тотальной взаимной ненависти, но тот (и подростком, и взрослым) не сумел противопоставить вражде — приязнь (дружбу и любовь). Повзрослевший герой будет ненавидеть и себя, и окружающих.*

и дистантные лексические повторы (усилительные, уточняющие, перифрастические) — в том числе в сочетании с синтаксическим параллелизмом (*сунули в эту школу мои дальние родственники <...> сунули сиротливого...; ничего они не понимали, никакой действительной жизни; я не мог насмешек переносить, не мог так дешево уживаться*); риторические восклицания: *...какие глупые у них самих были лица!*²⁰; *Сколько прекрасных детей поступало к нам*; инверсия: *...я не мог насмешек переносить*; *Грубость их меня возмутила; Не оскорбленное тщеславие подбивало меня к тому и др.*

Эгоцентрический характер нарративной модели подчеркнут активным использованием личного и притяжательного местоимений 1-го лица ед. числа (47 употреблений), причем, как и в примере из романа «Записки из Мертвого дома», местоимение *я* употребляется даже в тех синтаксических позициях, где оно грамматически избыточно, например: *Но я* (здесь и далее выделение в цитатах наше. — Е. В.) *уже не желал их любви; напротив, я постоянно жаждал их унижения; Но я уже был деспот в душе; я хотел неограниченно властвовать над его душой; я хотел вселить в него презрение к окружавшей его среде; я потребовал от него высокомерного и окончательного разрыва с этой средой.* Ср. начало повести:

Я человек большой... Я злой человек. Неприятельный я человек. Я думаю, что у меня болит печень. Впрочем, я ни шиша не смыслю в моей болезни и не знаю наверно, что у меня болит. Я не лечусь и никогда не лечился, хотя медицину и докторов уважаю. К тому же я еще и суверен до крайности.

Диффузия временных пластов в нарративной модели фрагмента имеет прямое лексическое выражение: *уже, уж и тогда* и еще: *уже забитого их попреками, уже задумывающегося, молчаливого и дико на все озиравшегося; уже тогда привыкли поклоняться одному успеху; в шестнадцать лет уже толковали о теплых местечках; меня уж и тогда изумляли мелочь их мышления, глупость их занятий, игр, разговоров; я только мечтал, а они уж и тогда действительную жизнь*

²⁰ Удивительно, но во всем эмоционально насыщенном фрагменте это единственное предложение с восклицательным знаком.

понимали²¹; *еще*²² в шестнадцать лет я угрюмо на них дивился; я *уже* читал такие книги, которых они не могли читать, и понимал такие вещи (не входившие в состав нашего специального курса), о которых они и не слыхивали. Кроме того, наречие *уже* является маркером динамики в образе героя: я *уже* не желал их любви; напротив, я постоянно жаждал их унижения; я *уже* был деспот в душе.

Собирательный негативный морально-психологический портрет школьных товарищей играет роль отрицательного полюса, которому в качестве положительного, казалось бы, противопоставит портрет самого героя-рассказчика. Однако, во-первых, его самооценка противоречива²³ (я стал считать их ниже себя — пожалуй, был их же хуже), а во-вторых, как это ни парадоксально, взаимная вражда делает антагонистов двойниками.

Парадоксальность как общая черта идиостиля Достоевского раскрывается в «Записках...» особенно ярко, потому что

²¹ На самом деле, как раз *не понимали* — нарратор, передающий суждение воображаемого адресата речи, с которым спорит.

²² В контексте с реляционной точкой отсчета на оси времени «еще» стало синонимом «уже». *Еще* — знак раннего взросления героя, который уже в подростковом возрасте считал себя внутренне старше своих лет: понимал *такие необходимые вещи, интересовался такими внушительными, поражающими предметами, понимал такие вещи (не входившие в состав нашего специального курса), читал такие книги...* Подчеркнем синтаксическую однотипность этих перифрастических конструкций: герой не называет явления прямо, а только указывает на их значительность, видя в них основание для чувства интеллектуального превосходства (по отношению к товарищам повторяются лексемы с корнем *-глуп-*: *глупые лица, глупели, глупо, глупость*). Однако за границами школьной жизни эти факторы перестают работать: бывшие однокашники с открытой насмешкой смотрят на умника.

²³ Если герой-подросток не видел парадоксальности оценки себя в отношении к другим, то 40-летний нарратор осознает в себе эту противоречивость (*Я чувствовал, что они так и кишат во мне, эти противоположные элементы*), но он запутывается в противоречиях и сам себя определить не может. Говоря о себе: *Я злой человек, он затем эту характеристику отменяет (Со злости наврал), а потом утверждает: Я не только злым, но даже и ничем не сумел сделаться.*

связана здесь с типом героя-парадоксалиста. Его картина мира строится на бинарных оппозициях, за границы которых он не может вырваться. Еще подростком, подчинившись воле *дальних родственников* и переживая унижение от *злых и безжалостных насмешек школьных товарищей*, он признается, что подростком *уже был деспот в душе*, добивается демонстративного превосходства над ними (его поведение внушило сверстникам *некоторое почтение*, и они, продолжая смотреть на героя *дико и насмешливо*, все же *нравственно подчинились*). Но главное — он хочет установить власть над другом — показательно лексика с семантикой насильственного воздействия (*хотел неограниченно властвовать над его душой; хотел вселить; я потребовал; испугал его; доводил до слез, до судорог; для одержания над ним победы; оттолкнул*). Понимая, что отношение сверстников к нему вызвано тем, что он *ни на кого из них не был похож*, и ценя в друге то, что тот *тоже ни на одного из них не был похож*, герой пытается сделать друга копией себя — и отталкивает его, когда тот, в сущности, отказывается от собственного я (*признал мое первенство*). Осуждая в других развратность и циничность, за границами школы он станет развратным в поступках и циничным в суждениях (*Цинизм, цинизм моих слов придавил ее...* — так он характеризует свое обращение с Лизой). Будучи *сиротой*, лишенным любви родителей и родственников, и бессознательно испытывая потребность в любви, он отталкивает тех, кто готов предложить ему дружбу и любовь. Не признавая в качестве авторитета ни сверстников, ни того дурного примера, под влиянием которых утверждались жизненные принципы его *товарищей*, он на самом деле нуждается в авторитете — показательно употребление союза *тем более что* (со значением веской дополнительной причины) и усиленной частицы *даже*: *...тем более что даже учителя обращали на меня внимание по этому поводу*. Обвиняя своих 16-летних товарищей в непонимании *действительной жизни (режущую глаза действительность они принимали фантастически глупо)*, он сам видит эту жизнь эгоцентрически и однобоко. В его картине мира только два варианта — деспот и жертва. Не желая быть жертвой, он становится деспотом, но в его случае это и есть парадоксальная форма защитной реакции на

унижение. Третьего варианта он не хочет и пока не может допустить (и в этом Подпольный парадоксалист превосходит Раскольникова). В первой части «Записок...» ставший взрослым герой-рассказчик превращает ответное зло в принцип: *Меня унизили, так и я хотел унижить; меня в тряпку растерли, так и я власть захотел показать...*

Не осознаваемая подростком потребность в любви, в 40-летнем герое в редкие минуты будет звучать чистым голосом. Но, сиротой попав к дальним родственникам, от которых он *зависел* и которые его не любили, герой не получил опыта жизни, построенной на любви, поэтому он с самого начала закрывается от других. Этим он трагически отличается от друга, которому мучительно было испытывать презрение к сверстникам, относиться к ним *высокомерно* и *окончательно разорвать* с ними. Этот друг *составлял самое редкое исключение* — не хотел быть ни жертвой, ни тираном, хотя ради дружбы был готов признать *первенство* другого. Ключевым словом в его характеристике является выражение *отдающаяся душа*. Называя его так, герой-рассказчик невольно указывает на третий тип людей (способных к добровольной отдаче себя, готовых к дружбе и к любви дарящей, а не берущей). К такому типу относится и Лиза, с которой жизнь сведет героя в 24 года. В шкатулке (эквивалент и антитеза «подполью») она хранит сокровище — письмо влюбленного в нее студента, которое она достанет, чтобы доверчиво показать Подпольному парадоксалисту, после чего он грубо и жестоко ее оттолкнет. Детская открытость и искренность есть и в друге-подростке (*наивная... душа*), и в Лизе. А герой-рассказчик боится враждебной среды, не верит людям и закрывается от них. В «подполье» героя-рассказчика «остаток чувства», говоря словами Лермонтова, превращается в *зарытый скупостью, но бесполезный клад*. Боясь признаться в заветном, Подпольный парадоксалист рассказывает о своей мечте войти в мир людей иронически; любовь в этой картине гротескно соединяется с *непомерным тщеславием* (и он сам это понимает):

Но сколько любви, господи, сколько любви переживал я, бывало, в этих мечтах моих... <...> до того было ее много, этой любви, что потом,

на деле, уж и потребности даже не ощущалось ее прилагать... <...> Я, например, над всеми торжеству; все, разумеется, во прахе и принуждены добровольно признать все мои совершенства, а я всех их прощаю. Я влюбляюсь, будучи знаменитым поэтом и камергером; получаю несметные миллионы и тотчас же жертвую их на род человеческий и тут же исповедываюсь перед всем народом в моих позорах, которые, разумеется, не просто позоры, а заключают в себе чрезвычайно много «прекрасного и высокого», чего-то манфредовского. Все плачут и целуют меня (иначе что же бы они были за болваны), а я иду босой и голодный проповедовать новые идеи и разбиваю ретроградов под Аустерлицем.

Этот монолог показателен прежде всего тем, что в нем повторяются ключевые слова и стилиевые приемы анализируемого отрывка. Обратим внимание и на другие примеры дистантных лексических и мотивных повторов, подчеркивающих константы мироощущения героя-рассказчика в 16 лет, в 24 года и в 40-летнем возрасте, которые определяют смысловое единство повести:

1) В то время мне было всего двадцать четыре года. Жизнь моя была *уж и тогда урюмая*, беспорядочная и *до одичалости одинокая*. Я ни с кем не водился и даже *избегал говорить* и *все более и более забивался в свой угол*. В должности, в канцелярии, я даже старался не глядеть ни на кого, и я очень хорошо замечал, что сослуживцы мои <...> *будто бы смотрели на меня с каким-то омерзением*;

2) ...Я сам вследствие *неограниченного* моего *тщеславия*, а стало быть, и требовательности к самому себе, *глядел на себя весьма часто с бешеным недовольством*, доходившим *до омерзения*, а оттого, мысленно, и *приписывал мой взгляд каждому*. Я, например, *ненавидел свое лицо, находил, что оно гнусно...*

3) Струсил я тут не из трусости, а из *безграничнейшего тщеславия*;

4) Всех наших канцелярских я, *разумеется, ненавидел*, с первого до последнего, и всех *презирал*, а вместе с тем как будто их и боялся. Случалось, что я *вдруг даже ставил их выше себя*. У меня как-то это вдруг тогда делалось: *то презираю, то ставлю выше себя*. Мучило меня тогда еще одно обстоятельство: именно то, что на меня никто не похож и я ни на кого не похож;

5) ...В самом сильнейшем пароксизме трусливой лихорадки мне мечталось *одержатъ верх*, победить, увлечь, *заставить их полюбить себя* — ну хоть «за *возвышенность мыслей* и несомненное *остроумие*»...

Образ адресата монолога Подпольного парадоксалиста создается прежде всего в первой части произведения, но сохраняет свою актуальность и в повествовательной части, в том числе в анализируемом фрагменте, хотя и в меньшей степени. Воображаемый адресат — это в значительной мере другое «я» героя, следствие его внутреннего раскола. Подробно рассмотренная М. М. Бахтиным [Бахтин 1979] и многократно подтвержденная другими исследователями (см., например: [Баранов, Добровольский, Фатеева 2021]) **диалогичность** в идиостиле Достоевского (выражающаяся, в частности, в том, что слово героя строится с постоянной оглядкой на «чужого»²⁴) в полной мере характерна и для «Записок...». В отрывке о школьных годах сигналом оглядки субъекта речи на чужую точку зрения (или спора с самим собой, что в данном случае одно и то же) являются предложения с вводными словами (*Конечно, много тут было от глупости...; Разумеется, и тут было больше внешности, больше напускной циничности; разумеется, юность и некоторая свежесть мелькали и в них даже из-за разврата*). Но *конечно* и *разумеется* говорят о смягчении конфронтации с адресатом: герой-рассказчик готов согласиться с возражением адресата, хотя и не в полной мере (за *разумеется* следует новое возражение: *но непривлекательна была в них даже и свежесть*). Реакцией на чужую точку зрения является и вводное слово *клянусь* (*клянусь, это-то и возмущало меня в них наиболее*): повествователь экспрессивно реагирует на возможное сомнение в его искренности.

В прямом обращении к адресату-оппоненту, с точки зрения которого и как бы чужими словами говорящий называет мотивы своего поведения (*Не оскорбленное тщеславие подбивало меня к тому, и, ради бога, не влезайте ко мне с привешимися до тошноты казенными возражениями...*), сохраняется полемическая нарративная установка первой части. Для нарратора выражения *заклучился от всех в пугливую, уязвленную и непомерную гордость* и *оскорбленное тщеславие подбивало меня к тому* — это обозначение одного и того же явления с противоположных

точек зрения²⁵. Парадокс самооценки выражен лексически: языковые синонимы актуализируют дифференциальные компоненты семантики и становятся контекстуальными антонимами. В других фрагментах дискурса Подпольный парадоксалист сам называет свою гордость *тщеславием* (см. примеры выше), вкладывая в это слово то положительную, то отрицательную оценку. Гордость заставила его *как можно лучше учиться* и *пробиться в число самых первых*, чтобы добиться нравственного превосходства; гордыню/гордость он старается вызвать и в другом человеке: требует от друга *высокомерного* разрыва с окружающей средой, в Лизе пытается пробудить чувство собственного достоинства. При этом он сознательно унижает ее и старается установить свою власть над ней, но реакция Лизы — сострадание и любовь — оказывается для него неожиданной. Однако новые оскорбления заставляют ее гордо уйти. По своему опыту Подпольный парадоксалист убежден, что оскорбление — *это очищение; это самое едкое и болезненное сознание*, что оно теперь никогда не исчезнет из души Лизы, *возвысит и очистит ее... ненавистью...* Но привычка мыслить парадоксами вдруг приводит 40-летнего героя-рассказчика, вспоминающего свою молодость, к чисто теоретическому (пусть даже невозможному для него самого в качестве выхода) допущению, что гордыня и ненависть в его картине мира могут быть заменены антонимом: *...гм... может, и прощением...*

Во фрагменте преобладают выраженные разными языковыми средствами **причинно-следственные и противительные связи**, комбинируемые в рамках одного предложения или одного сложного синтаксического целого. Логичности, закономерной связи постоянно сопутствует противоречие, несоответствие, маркерами которых служат языковые и контекстуальные антонимы, союзы *но* (10 употреблений), *а, между тем, хотя* и вводное слово *напротив*.

В сильных текстовых позициях фабульной рамки употреблены антонимичные предлоги (*сунули в эту школу — по выходе из школы...*). Антитеза усилена содержащими противоположные компоненты семантики

²⁴ Герой «Записок...» «не смотрит в глаза другому, не выдерживает чужих взглядов» [Дегтева 2019: 322].

²⁵ Первое выражение обозначает оборонительную позицию (*заклучился*), второе — агрессивную (*подбивало к...*).

лексемами *сунули* и *выход*. Показательна и синтаксическая противопоставленность обрамляющих фраз: в первой «я» употреблено в роли дополнения в пассивной позиции объекта действий дальних родственников (*меня сунули; забитого²⁶ их попреками*); по отношению к действию *выходит* герой-рассказчик является субъектом²⁷. Выход из школы и планируемые действия персонажа ставят «я» героя-рассказчика в позицию агенса: *оставить (специальную службу), все нити порвать*. Залоговое значение сказуемого в придаточной части последнего предложения (...к которой *я* предначался...) контрастно подчеркивает эту предполагаемую активную роль в собственной судьбе. В первой половине фрагмента чередуются синтаксические конструкции, в которых «я» выступает в функции грамматического объекта (*давили меня воспоминания; товарищи встретили меня; грубость их меня возмутила; меня уж тогда изумляли...*), и конструкции, в которых «я» является грамматическим субъектом (*я не мог насмешек переносить; я не мог так дешево уживаться; я урюмо на них дивился*). Во второй половине фрагмента конструкции с «я» в роли подлежащего явно преобладают (*я ненавижу; я уже не желал; я постоянно жаждал; я нарочно начал как можно лучше учиться; я уже читал; я сам не выдержал; Я попробовал было начать сблизиться*). Из пассивной позиции по отношению к миру герой переходит в активную, что соответствует росту его самосознания.

Маркерами ненормальности человеческих связей служат словосочетания, смысловая парадоксальность («оксюморонность») которых обнаруживается при обращении к периферийным и ассоциативным компонентам лексической семантики: *дальние родственники* (антитеза отчуждения и близости), *испугал дружбой* (антитеза симпатии и враждебности).

²⁶ Антитезой страдательному причастию *забитого* в той же фразе служат действительные причастия, говорящие о пробуждающейся самостоятельности героя: *уже задумывающегося, дико на все озиравшегося*.

²⁷ Устранение агенса из субъектной позиции, передающее «идею неуправляемости действия и подчиненность агенса внешней силе» также является характерной чертой идиостиля Достоевского на синтаксическом уровне [Баранов, Добровольский, Фатеева 2021: 380].

Центральная коллизия «Записок...» («я–другие») выражена контекстуальной антонимией «я» и «они» (значимы оппозиции в категориях лица и числа²⁸). Множеству «они» соответствует во фрагменте номинатив *товарищи*. Языковые синонимы *товарищ* и *друг* в данном контексте превращаются в контекстуальные антонимы. Первое слово употреблено один раз, причем в форме множественного числа (далее собирательное враждебное множество обозначается только местоимением), а второе использовано в обеих формах: множественное число – в контексте модальности необходимости/желательности (*потребность в людях, в друзьях*), единственное число – в контексте реальной модальности (*был у меня как-то раз и друг*). Уникальность друга (*самое редкое исключение*) обозначена с помощью лексического плеоназма, усиленного формой превосходной степени определения, и соответствует однократности ситуации (*как-то раз*).

Лексические единицы, входящие в тематическое поле «Психология подростков», выражают картину, хорошо знакомую и современным школьникам: *насмешки; грубость; мелочь мышления; глупость занятий, игр, разговоров; непомерная гордость; оскорбленное тщеславие, (моральная) уродливость; напускная циничность; юность; свежесть; разврат; ерничество* и др. Добавим к этому тематические перифразы: *действительность... принимали фантастически глупо; привыкли поклоняться одному успеху; над всем, что было справедливо, но унижено и забито... жестокосердно и позорно смеялись; чин почитали за ум; в шестнадцать лет уже толковали о теплых местечках; дико и насмешливо смотрели* (на тех, кто читал книги и понимал вещи, не входившие в школьный курс), но *нравственно подчинялись* (таким сверстникам). Осмысление этого опыта определило идейную позицию героя по отношению к миру. Изначально конфликт с окружающей средой носил чисто психологический характер: встретили *злыми и безжалостными насмешками* – ответом стали тревожность, замкнутость, неустойчивая самооценка и враждебность. Но

²⁸ Повзрослевший герой-рассказчик расширяет множество «они», включив в него сначала сослуживцев, а потом весь мир за границами «я»: *Я-то один, а они-то все*.

конфликт усложняется и идеологизируется: уже в подростковом возрасте герой понимает, что между ним и «другими» лежат разные жизненные ценности.

Подростковый возраст не случайно называют трудным и опасным. Для этого периода в жизни человека типичны конфликты с окружающими, стремление к самостоятельности и демонстрация взрослости, негативизм, вызывающее поведение, открытие «я», осознание своей непохожести на других, пробуждение самосознания (отсюда рефлексия, концентрация на собственных чувствах и мыслях, анализ своих эмоций, поведения и моральных качеств, сравнение себя с идеалом, смена ролевых моделей), противоречивость в мотивах поведения, резкие скачки в самооценке (из-за необъективности самоанализа), отставание своего права на уникальность и в то же время стремление быть «как все», замкнутость, потребность в уединении и в то же время болезненное переживание одиночества (отсюда стремление к общению со сверстниками и поиск своей референтной группы), повышенная эмоциональность и чувствительность к негативным оценкам... Все это есть в образе Подпольного парадоксалиста в 24 года и в 40 лет, но таким он видит себя *уже тогда*, в 16 лет, вспоминая *каторжные годы школьной жизни*.

Через несколько лет *по выходе из школы*²⁹ герой попытается компенсировать негативный детский и подростковый опыт. Осознавая, как повлияло на него сиротство (*Была бы у меня семья с детства, не такой бы я был, как теперь; Я вот без семьи вырос; оттого, верно, такой и вышел... бесчувственный*), он «прибивается» к семье своего столоначальника (*Это был единственный мой постоянный знакомый во всю мою жизнь*), чтобы таким образом *обняться с людьми и со всем человечеством*. Он также делает попытку *дешево ужиться* со своими бывшими однокашниками. Но попытки не удались и принесли только новое разочарование.

В истории личности Подпольного парадоксалиста нет завершения. Но намечается

ли, по крайней мере, тенденция? В эпилоге романа «Преступление и наказание», возникшего из того же замысла, что и «Записки...», но построенного в форме третьеличного повествования, слово автора и слово героя, как показывает Е. Ю. Геймбух, находятся в таком соотношении, что читателю открыто то, что герой в себе только обнаруживает, но что уже знает о нем всеведущий автор; поэтому понятно, в каком направлении движется герой, хотя судьба его не завершена [Геймбух 2021]. Парадоксальная жанровая форма «Записок...» препятствует определенности выводов о перспективах Подпольного парадоксалиста.

Выводы. Анализ фрагмента «Записок из подполья» показывает, что организация в нем языкового материала на нарративном, лексическом и синтаксическом уровнях выражает его тесную связь с контекстом произведения и широким контекстом творчества Достоевского. Фрагмент содержит важнейшие черты идиостиля писателя, которые в этом произведении очень точно соответствуют психологии главного героя и образу в целом. Персонаж и идеолог, и субъект речи. Его воспоминания о школьной жизни в сопоставлении с другими фрагментами служат ключом к пониманию истоков характера героя, причин неразрешимого конфликта с окружающими и с самим собой. Непреодоленные кризисы подросткового возраста обусловили сложную структуру личности героя-рассказчика, противоречивые мотивы его поведения и парадоксальную философию. Трагедия «подполья» начинается для героя в подростковом возрасте. В предисловии к роману «Подросток» (1875), 19-летний герой-рассказчик которого, кончив гимназию, тоже намерен *все порвать, начать новую жизнь*³⁰, Ф. М. Достоевский вновь обращается к теме «Записок...»: «Только я один вывел трагизм подполья, состоящий в страдании, в самоказни, в сознании лучшего и в невозможности достичь его и, главное, в ярком убеждении этих несчастных, что и все таковы, а стало быть, не стоит и исправляться!»³¹

²⁹ 40-летний нарратор дает следующую характеристику себе в 24 года: *я был еще совсем мальчишка*. Эти слова отсылают нас к началу анализируемого фрагмента и подчеркивают неустойчивость подростковой психологии.

³⁰ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 16. С. 136.

³¹ Там же. С. 329

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О., Фатеева Н. А. Идиостиль Ф. М. Достоевского: направления изучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12, № 2. С. 374–389. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-374-389>.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1979. 318 с.
3. Геймбук Е. Ю. Специфика повествовательной структуры эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 66–72. <http://doi.org/10.30515/013-6141-2021-82-6-66-72>.
4. Дегтева Я. Н. Герой повести «Записки из подполья» Ф. М. Достоевского как объект чужого взгляда // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Серия: Филология. Журналистика. 2019. Вып. 3. С. 321–324. <http://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-3-321-324>.
5. Дилакторская О. Г. Петербургская повесть Достоевского. СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. 348 с.
6. Евлампиев И. И. «Записки из подполья» Ф. Достоевского: «живая жизнь» против «мертвой жизни» // Соловьевские исследования. 2011. Вып. 3(31). С. 25–46.
7. Евлампиев И. И. «Записки из подполья» Ф. Достоевского: неклассическая концепция сознания // Соловьевские исследования. Ивановский государственный энергетический университет. 2011. Вып. 3(31). С. 6–25.
8. Захаров В. Н. Система жанров Достоевского: типология и поэтика. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1985. 209 с.
9. Иванчикова Е. А. Автор в повествовательной структуре исповеди и мемуаров (на материале произведений Ф. М. Достоевского) // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября», 13 октября). 2001. № 39. С. 10–11 [Электронный ресурс]. URL: <https://rus.1sept.ru/index.php?year=2001&num=39> (дата обращения: 16.01.2022).
10. Касаткина К. В. О некоторых особенностях психологии «подполья» в «Записках из подполья» Ф. М. Достоевского // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2014. № 1. С. 164–171.
11. Кондрыкина Н. В. Роман Ф. М. Достоевского «Записки из подполья» в оценке русской критики // Молодой ученый. 2015. № 8(88). С. 1122–1135 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17092/> (дата обращения: 03.02.2022).

12. Криницын А. Б. Исповедь подпольного человека: к антропологии Ф. М. Достоевского. М.: МАКС Пресс, 2001. 370 с.

13. Михайловский Н. К. Жестокий талант // Михайловский Н. К. Литературно-критические статьи. М.: Гослитиздат, 1957. С. 181–263 [Электронный ресурс]. URL: <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/mihajlovskij-zhestokij-talant/mihajlovskij-zhestokij-talant.htm> (дата обращения: 10.01.2022).

14. Никольский С. А. Достоевский и явление «подпольного» человека // Вопросы философии. 2011. № 12. С. 77–87.

15. Рождественская О. Ю. Герой-рассказчик в повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья» // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 185–192.

16. Созина Е. К. «Записки из подполья» // Достоевский: сочинения, письма, документы. Словарь-справочник. СПб.: Пушкинский дом, 2008. С. 77–89.

17. Тихомиров Б. Н. «...Я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком»: статьи и эссе о Достоевском. СПб.: Серебряный век, 2012. 500 с.

18. Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 331 с.

19. Шестов Л. Избранные сочинения. М.: Ренессанс, 1993. 512 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://vzms.org/preodolenie.html> (дата обращения: 09.01.2022).

REFERENCES

1. Baranov A. N., Dobrovolsky D. O., Fateeva N. A. Individual style of F. M. Dostoevsky: dimensions of investigation. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika = RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2021;12(2):374–389. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-374-389>. (In Russ.)
2. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky's poetics. Moscow: Soviet writer, 1979. 318 p. (In Russ.)
3. Gejmbukh E. Yu. The Specificity of the narrative structure of the epilogue of F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021; 82(6):66–72. <http://doi.org/10.30515/013-6141-2021-82-6-66-72>. (In Russ.)
4. Dyogteva Ya. N. The Hero of the Novel Notes from Underground by F. M. Dostoevsky as the Object of the View of Another. *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Nov. ser. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Izvestiya of Saratov University. Philology. Journalism*. 2019;3:321–324. (In Russ.) <http://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-3-321-324>.

5. *Dilaktorskaya O. G.* Petersburg novel by Dostoevsky. Saint-Petersburg: Dmitry Bulanin, 1999. 348 p. (In Russ.)
6. *Evlampiev I. I.* "Notes from the Underground" by F. Dostoevsky: "alive life" against "dead life". *Solov'evskie issledovaniya = Solovyov Studies*. 2011;3(31):25–46. (In Russ.)
7. *Evlampiev I. I.* "Notes from the Underground" by F. Dostoevsky: non-classical conception of consciousness. *Solov'evskie issledovaniya = Solovyov Studies*. 2011;3(31):6–25. (In Russ.)
8. *Zakharov V. N.* The system of genres of Dostoevsky: typology and poetics. Leningrad: Leningrad University Publ., 1985. 209 p. (In Russ.)
9. *Ivanchikova E. A.* The author in a narrative structure of confessions and memoirs (based on works by Dostoevsky). *Russkii yazyk (prilozhenie k gazete "Per-voe sentyabrya") = Russian Language. Supplement to the newspaper "The First of September"*. 2001;39:10–11 [Electronic resource]. URL: <https://rus.lsept.ru/index.php?year=2001&num=39> (accessed: 16.01.2022). (In Russ.)
10. *Kasatkina K. V.* On some peculiar features of the psychology of the Underground in F. M. Dostoevsky's "Notes from the Underground". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya = Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2014;1:164–171. (In Russ.)
11. *Kondrykina N. V.* The novel by Dostoevsky "Notes from the Underground" in the assessment of Russian critics. *Molodoi uchenyi = Young researcher*. 2015;8(88):1122–1135 [Electronic resource]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17092/> (accessed: 03.02.2022). (In Russ.)
12. *Krinityn A. B.* The confession of an underground man: towards the anthropology of F. M. Dostoevsky. Moscow: MAKS Press, 2001. 370 p. (In Russ.)
13. *Mikhailovsky N. K.* Literary reviews. Moscow: Goslitizdat, 1957. P. 181–263 [Electronic resource]. URL: <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/mihajlovskij-zhestokij-talant/mihajlovskij-zhestokij-talant.htm> (accessed: 10.01.2022). (In Russ.)
14. *Nikolsky S. A.* Dostoevsky and the phenomenon of the "underground" man. *Voprosy filosofii = Philosophy issues*. 2011;12:77–87. (In Russ.)
15. *Rozhdestvenskaya O. Yu.* Character as a narrator in F. Dostoevsky's novella "Notes from the Underground". *Gumanitarnye i sotsialnye nauki = Humanities and Social Sciences*. 2015;1:185–192. (In Russ.)
16. *Sozina E. K.* Dostoevsky: works, letters, documents. Dictionary. Saint-Petersburg: Pushkin House, 2008. P. 77–89. (In Russ.)
17. *Tikhomirov B. N.* "...I solve this mystery since I want to be a human": articles and essays about Dostoevsky. Saint-Petersburg: Silver age, 2012. 500 p. (In Russ.)
18. *Tyupa V. I.* Literary text analysis. Moscow: Academy, 2008. 331 p. (In Russ.)
19. *Shestov L.* Selected works. Moscow: Renaissance, 1993. 512 p. [Electronic resource]. URL: <http://vzms.org/preodolenie.html> (accessed: 09.01.2022). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук, доцент

Elena M. Vinogradova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 27.02.2022; принята к публикации 22.03.2022.

The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 27.02.2022; accepted for publication 22.03.2022.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-97-102>

Хоть горшком назови, только в печку не ставь: парадокс или закономерность номинации?

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия, abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Аннотация. Статья посвящена проблеме установления мотива номинации, отраженного в русской пословице, широко известной в разговорной речи, отечественной художественной литературе и публицистике. Критически рассмотрены существующие бытовые и научные трактовки значения пословицы. На основании историко-лексикологического анализа употребления слова *горшок* в памятниках русской письменности, народных говорах и изучения лексикографических источников выявлены причины его включения в состав пословицы. С учетом синтаксической структуры пословицы и функции союза *хоть* предпринята попытка адекватного толкования ее значения и мотива номинации.

Ключевые слова: мотив номинации, пословица, этимологизация, фразеологизмы, сложно-подчиненное предложение, уступительные отношения, союз *хоть*, предложения фразеологизированной структуры, древнерусский язык, речевое поведение

Для цитирования: Барандеев А. В. *Хоть горшком назови, только в печку не ставь: парадокс или закономерность номинации?* // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 97–102. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-97-102>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Call me pot if you like it, but do not put me in the stove / Hot' gorshkom nazovi, tol'ko v pechku ne stav' (Engl.: Sticks and stones break my bones, but names will never hurt me): a paradox or a regularity governing naming?

Andrey V. Barandeev

Moscow Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia, abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Abstract. The paper addresses the issue of establishing the naming motive reflected in the Russian saying which is well-known in colloquial language, national fiction, and journalism. The existing common and scientific interpretations of the saying are critically examined. The historical and lexicological analysis of the use of the word *gorshok* (engl. *pot*) in Russian written manuscripts, folk subdialects, and lexicographic sources enables the author to reveal the reasons why the lexeme was included in the saying. Taking into account the syntactic structure of the saying and the function of the conjunction *hot'* (engl. *though*), an attempt is made to adequately interpret the meaning and motive for this nominating.

Keywords: naming motive, saying, etymologisation, phraseological units, complex sentence, concessive relations, conjunction *hot'* (*though*), phraseologised structure sentences, Old Russian, speech behaviour

For citation: Barandeev A. V. *Call me pot if you like it, but do not put me in the stove / Hot' gorshkom nazovi, tol'ko v pechku ne stav'* (Engl.: *Sticks and stones break my bones, but names will never hurt me*): a paradox or a regularity governing naming? *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):97–102. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-97-102>

Введение. Материалы национального корпуса русского языка (НКРЯ)¹ свидетельствуют об активном вариативном употреблении пословицы *Хоть горшком назови, только в печку не ставь* в разговорной речи, в отечественной художественной литературе и публицистике. В лексикографических источниках и литературе по фразеологии отсутствует убедительное объяснение мотива номинации, связанного с употреблением в пословице слова *горшок*. Даже в словаре В. И. Зиминой, претендующем на статус тезауруса², эта пословица, к сожалению, не представлена, как и в большинстве других словарей и сборников. Такая ситуация приводит к появлению в Интернете произвольных наивно-реалистических прагматически осмысленных толкований ее значения в духе нашего времени. Например:

Хоть горшком назови, только в печь не ставь (значение) – не важно, какую должность мне предоставите, главное создайте мне хорошие условия, дайте высокую заработную плату (*русская пословица*) (<https://dslov.ru/>) (орфография и пунктуация источника сохранены).

Для понимания мотива номинации, связанного со словом *горшок*, необходимо рассмотреть его историю и причины закрепления в составе русской фразеологии. Заметим, что этимологизация фразеологизмов – задача достаточно сложная, однако в ряде случаев успешно выполняемая [Мокиенко 1989; Мокиенко 2005; и т. д.]³.

С древнейших времен в материальной культуре многих народов горшок был и остается привычным, весьма распространенным повседневным предметом домашней утвари. Известный чешский славист-археолог Л. Нидерле утверждал:

Ясной и определенной представляется нам славянская керамика лишь в находках IX–XI веков, к которым новейшие исследования присоединили и более древний период

VI–VIII веков. <...> Славянская керамика X и XI веков весьма интересна, хотя и несложна. Как правило, это хорошо обожженная посуда, сделанная на кругу в форме горшков (иные формы, например форма кувшина с суженным горлом, встречаются редко) без ручек, с отогнутым венчиком, под которым наносился характерный орнамент в виде ряда повторяющихся горизонтальных прямых или волнистых полос или ряда врезанных косых линий, точек и кружков [Нидерле 2010: 480–483].

Закономерно, что и в духовной культуре славян среди других предметов домашней утвари горшок занимает ведущее положение, поскольку связан, например, с обрядами битья посуды, отражающими важные жизненные циклы человека: рождение, женитьбу, похороны; с обрядами гадания и различными поверьями⁴. Важный статус этого весьма ценного предмета в славянской культуре обусловил активное употребление слова *горшок* в разговорной речи и включение его в русскую фразеологию.

Анализ. Восточнославянское слово *горшóк* (укр. *гóрщик, гори́ця, гори́чок*; диал. *горне́ць, горн'а* 'кружка'; блр. *гаршчóк, гóричык*) известно в русской фразеологии в серии образований типа: *Горшок котлу смеется, а оба черны; Горшок котлу (чугуну) не товарищ; Горшок с котлом не насорятся; От горшка два вершка; Подстричь под горшок* и многих других. Естественно, что анализируемая пословица бытует в украинском и белорусском языках, в которые она была заимствована, по-видимому, из русского.

Происхождение слова *горшокъ* (*горшекъ*) до сих пор точно не установлено – в этимологических словарях оно объясняется по-разному:

– как уменьшительное производное образование от слав. *гъпъ, *горн, горне́ц* «горшок»⁵;

– как результат развития др.-русск. *горшекъ* < *горшькъ* вследствие падения редуцированных. «В слове *горшекъ* после отвердевшего *ш* под ударением *е* > *о*. Форма мн. ч. этого слова имела вид *горицки*, ср. укр. *гори́чок* – со звуком *шч* (графич. *щ*). Учитывая это, полагают, что *горшек* развилось из

⁴ Славянские древности: этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. Т. 1. М.: Международные отношения, 1995. С. 526–531.

⁵ *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. С. 445.

¹ Национальный корпус русского языка. 2003–2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruscorgo.ru/> (дата обращения: 17.11.2021).

² *Зимин В. И.* Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2021. С. 711.

³ См. также: *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. 3-е изд. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. 926 с.

горшѣкъ при замене *щ* > *ш*. Само слово *горшѣкъ* появилось из праслав. *g^hṛnъsьskъ вследствие упрощения *нич* > *ш*. Праслав. *g^hṛnъsьskъ образовано с суф. -ък-ъ от прил. *g^hṛnъskъ ‘горновое, печное’ (изделие) — от *g^hṛnъ > **горнь** плюс суф. -sk- (как *горский*)⁶;

— как образование *горшѣкъ* от *гѣрнь* ‘печь’ с уменьш. суф. -ък-ъ при чередов. *н//ш* (как *олень — олешек*)⁷;

— как форма *g^hṛnъsьskъ, восходящая к *g^hṛstjъkъ от о.-сл. *g^hṛstъ ‘пригоршня; ладони, сложенные наподобие сосуда’⁸.

Согласно данным одного из исторических словарей, это слово зафиксировано в памятниках письменности русского языка сравнительно поздно, с XVI в., как обозначение сосуда из глины или металла (котел), причем такой сосуд мог использоваться и как мера чего-либо, например масла⁹. Однако в фонетическом варианте *горшѣкъ* слово было известно в русском языке ранее, что доказывается, в частности, наличием уменьшительной формы *горшѣчыць* (< *горшѣкъ*) в переводном памятнике письменности XI–XII вв.¹⁰

Производные ономастические образования представлены в памятниках письменности с XV в., а возможно и ранее (имена-прозвища, фамилии):

Горшок, Горшковы: Константин Горшок, холоп, 1603 г., Новгород; Казарин... Петрович Горшков, 1550 г., Переяславль; Горшковы, бояре, XV в., Новгород [Веселовский 1974: 86].

Примечательно, что в древнерусском языке уже с XI в. устойчиво функционировало слово *гѣрнѣць* ‘глиняный сосуд, горшок’ (ср. укр. диал. *горнѣць*), закреплявшееся в составе выражений, близких к фразеологизированным:

Кое во приовъштение гѣрнѣцю съ котѣльмъ. т<ъ> во приразить сѧ и съкръшитъ сѧ.

⁶ Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд. Киев: Радянська школа, 1989. С. 91.

⁷ Там же.

⁸ Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. 2-е изд. М.: Русский язык, 1994. С. 208.

⁹ Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 4. М.: Наука, 1977. С. 98.

¹⁰ Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. Т. 1, ч. 1. М.: Книга, 1989. С. 559.

(*хѣтра*)¹¹. (Что может произойти от столкновения горшка с котлом? Только то, что он ударится о него и разобьется. Ср. фольклорный вариант: *Горшкѣ с котлом неловко биться и должно скоро расшибиться*.)

Слово *горшок* известно и в составе фразеологии некоторых древних языков. Интересные наблюдения относительно мотивов включения его в сферу фразеологии сделаны в работе И. Е. Тимошенко:

Откуда произошло наше выражение — *разбить горшок* в смысле разорвать дружбу? Не в родстве ли оно с древними поговорками, в которых *горшок* (*хѣтра*, *olla*), как очаг и стол, является атрибутом, или символом дружбы? Древнейшие изречения в этом роде принадлежат аттической комедии; но для объяснения нашего выражения более важны позднейшие поговорки, в которых «кипящий горшок» служит символом пылкой дружбы...; но если горшок плохо кипит, значит, дружба непрочно: *sociorum olla male fervet...*; когда же содержимое в горшке съедено или винный сосуд опорожнен (— и разбит), друзья расходятся, и — дружбе конец: *diffugiunt cadis Cum faece siccatis amici* [Тимошенко 1897: 119].

Весьма примечательно и отмеченное И. Е. Тимошенко «участие» слова *горшок* в проведении старинной школьной церемонии:

В сельских школах на Юге России в старину существовал обычай, по которому школьник, прошедший, напр., азбуку и переходящий в старшую группу, обязан был, кроме подарка учителю, принести в школу горшок каши, которая тут же съедалась, после чего виновника торжества выводили во двор с завязанными глазами и давали ему в руки палку; он должен был найти горшок, поставленный посреди двора, и разбить его; в последнем акте деятельное участие принимали и его товарищи. Не означает ли этот обычай символически разрыва связей с прежними *contubernales* и перехода в среду других товарищей? [Тимошенко 1897: 119]¹².

Впервые, по-нашему мнению, пословица в форме *Хоть горшком назови, только в печь не станови* зафиксирована В. И. Далем

¹¹ Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. Т. 2. М.: Русский язык, 1989. С. 411.

¹² См. также: Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Указ. соч. С. 160.

в сборнике 1861–1862 гг.¹³, а в своем словаре он посвятил слову *горшок* обширную словарную статью. Примечательно, что автор детально рассматривает многочисленные употребления слова и его функционирование в составе устойчивых фразеологизированных сочетаний пословичного типа и загадок. Например:

Гора с горой не сходится, горшок с горшком столкнется; Жена не горшок, не расшибешь (а расшибешь, берестой не перевьешь)¹⁴.

В словаре М. И. Михельсона пословица представлена в нескольких синонимичных формах с развернутой доказательной цитатой из романа Н. С. Лескова «На ножах»:

Хоть горшком меня зови, да не ставь только к жару; Хоть как ни зови (хоть чортом зови), только хлебом корми; Как хочешь зови, только водкой пой.

Солдаты, со свойственною им отличной меткостью определений, говорили про Катерину Астафьевну, что она не живет по пословице: «хоть горшком меня зови, да не ставь только к жару», а что она наблюдает другую пословицу: «хоть полы мною мой, но не называй меня тряпкой»¹⁵.

Сравнение этих двух пословиц демонстрирует социально маркированную оппозицию: *хоть горшком меня зови...* — нужно обязательно назвать человека хотя бы и не свойственным ему именем, возможно, унижительным, но не использовать в качестве горшка, пощадить и *хоть полы мною мой...* — даже черная работа не может лишить человека имени, отражающего его социальное достоинство.

Добавим, что анализируемая пословица со словом *горшок* также встречается в текстах произведений П. П. Бажова, В. Н. Войновича, В. П. Астафьева, А. В. Житкова и др.

Современный сводный диалектный словарь демонстрирует употребление слова

горшок в 10 значениях, большая часть которых относится к различным видам посуды. Словообразовательное гнездо этого слова достаточно представительно:

Горчѣвник. Горшѣвик и Горшеви́к. Тряпка, которой берут горячие горшки, чугуны;

Горчѣшник. Горшаль. Горшб́чник. Человек, занимающийся горшечным промыслом; горшечник;

Горшѣнок и горш́онок. Небольшой горшок; **Горшѣночек и горш́оночек.** Уменьш.-ласк. к горшенок; и мн. др.¹⁶

В словаре говоров Сибири тоже отмечено наличие ряда производных образований:

ГОРШЕВИ'К. Тряпка, которой берут горячие горшки, чугуны; **ГОРШЕ'ВНИК.** Место в русской печи, куда отставляется посуда с приготовленной пищей; **ГОРШЕ'НЯ.** Человек, занимающийся выделкой горшков, горшечник. И др.¹⁷

Общедиалектное распространение слова *горшок* доказывается и его наличием в составе названий игр и обрядов на разных территориях бытования русского языка. Например:

Горшки, мн. Игра, при которой играющие становятся в круг попарно, причем в каждой паре «горшок» сидит, а продавец стоит (**Твер., Яросл.**); ~ **Бить горшкí.** Свадебный обряд, заключающийся в том, что на следующий день после свадьбы бьют горшки о дверь и стену, где спят молодые, и таким образом будят их; когда молодая подметает черепки, ей бросают деньги. Пошех.-Волод.¹⁸

Весьма примечательно, что в новгородских говорах бытует выражение *дырявый горшок* 'о человеке с плохой памятью', трактуемое как фразеологизм¹⁹. Он возник в результате символично-метафорического антропоморфического переноса значения *горшок* 'сосуд' > 'голова человека' > 'человек', ставшего закономерным мотивом номинации в интересующей нас пословице.

В лингвистической литературе приняты попытки объяснения ее значения. В частности, Мяосюй Юань трактует ее так: «Название не имеет значения, т. е. можно

¹³ *Даль В. И.* Пословицы русского народа. 3-е изд. Т. 5–[6]. СПб.; М.: Изд-во Тов-ва М. О. Вольф, 1904. С. 200.

¹⁴ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. М.: ГИС, 1955. С. 382–383.

¹⁵ *Михельсон М. И.* Русская мысль и речь: свое и чужое: опыт русской фразеологии: сборник образных слов и иносказаний: в 2 т. Т. 2. М.: ТЕРРА, 1997. С. 473.

¹⁶ Словарь русских народных говоров. Вып. 7. Л.: Наука, 1972. С. 74, 76, 77, 78–79 (СРНГ).

¹⁷ Словарь русских говоров Сибири: в 2 т. Т. 1, ч. 1. Новосибирск: Наука, 1999. С. 273.

¹⁸ СРНГ. С. 79.

¹⁹ Новгородский областной словарь. Вып. 2. Новгород: Изд-во НГПИ, 1992. С. 51.

назвать как угодно, лишь бы не совершать нежелательных действий» [Мяосюй Юань 2011: 53]. Но действительно ли название не имеет мотивированного значения и можно называть как угодно?

Противоречивое мнение высказал И. Г. Милославский: «Оценивая ту или иную вещь, наши предки интересовались в первую очередь ее реальными качествами. А вот название они справедливо полагали делом хотя и важным, однако второстепенным» [Милославский 2013: 10]. Логическое противоречие заключается в уступительном противопоставлении важного и второстепенного: если название — «дело важное», то почему оно «второстепенное»?

В коллективном сознании процесс точной номинации имеет бесспорный приоритет, поскольку личное имя, прозвище или кличка воспринимаются в социуме как идентифицирующий социальный знак, что отражено в ряде пословиц и поговорок. Например:

В лицо человек сам себя не признает, а имя свое знает; Без имени ребенок — чертенок; С именем Иван, без имени — болван; Кто знал, тот и звал; Никто-никем и звать никак; Каждому дыханию дано свое название; Назвался груздем — полезай в кузов; Корова без клички — мясо и т. п.

Чтобы приблизиться к адекватному пониманию значения пословицы *Хоть горшком назови, только в печку не ставь*, следует проанализировать ее синтаксическую структуру. Пословица представляет собой фразеологизированное сложноподчиненное предложение с препозитивной придаточной уступительной частью. Именно такое расположение актуализирует несоответствие между логическим содержанием главной и придаточной частей. Подобных конструкций с союзом *хотя* и его разговорной формой *хоть*, по данным одного из фразеологических сборников, насчитывается более 80²⁰.

Специфика предложений данного типа детально рассмотрена в Академической грамматике-80: «В предложениях, выражающих уступительные отношения, соотносятся две ситуации, из которых одна, представленная

в придаточной части, не является достаточным основанием для того, чтобы отменить собой другую, представленную в главной части. Таким образом, уступительные отношения построены на столкновении двух версий: априорной (первый компонент значения) и актуальной (второй компонент значения)» [АГ-80: 585–586].

Следует отметить, что придаточная уступительная часть в предложениях указанного типа может функционировать как самостоятельный фразеологизм, в свернутом виде. Однако в ряде случаев возможно ее «включение–распространение» в состав сложноподчиненного предложения. Например:

хоть убей, хоть тресни, хоть глаз выколи — Хоть убей, не могу вспомнить; Хоть тресни, нет горячей воды; Хоть глаз выколи, так темно на улице; и многие другие. Ср. также: хоть шаром покати, хоть волком вой, хоть караул кричи и т. п.

Уступительные отношения в предложениях фразеологизированной структуры подробно рассмотрены в обширной лингвистической литературе. Однако в нашем случае для понимания мотива номинации, связанного со словом *горшок*, и установления адекватного значения анализируемой пословицы следует, прежде всего, обратить внимание на особенности функционирования союза *хотя* в ее синтаксической структуре. Результаты историко-лексикологических разысканий свидетельствуют о наличии этого союза уже в древнейших памятниках письменности русского языка и его широком распространении со второй половины XVII в., причем уверенно постулируется его генетическая связь с глаголом *хотеть*, от которого изначально образовалась причастно-деепричастная форма *хотя* [Лавров 1941: 116–118, 121].

Генезис современной разговорно-фольклорной формы этого союза — *хоть* — остается до сих пор окончательно невыясненным, однако предложены три интересные гипотезы. Среди них наиболее перспективной представляется, на наш взгляд, следующая: «Это форма повелительного наклонения, имеющая функционирование в диалектах, подобно *положь, глянь, становь* и под., и перешедшая в современный язык после вытеснения [союза, слова. — А. Б.] *хоти*, которое... в древнерусском языке было аналогичным современному *хоть*» [Николаева, Фужерон 1999: 35].

²⁰ Снегирёв И. М. Русские народные пословицы и притчи. М.: Универс. тип., 1848. С. 436–440.

Выводы. Достаточно закономерно, что горшок как ценный предмет материальной и духовной культуры восточных славян получил номинацию в составе пословицы, которая имеет назидательный характер и предписывает определенный тип речевого поведения, отражая коллективное сознание и значение в нем имени как атрибута ценности человека.

На основании вышеизложенного с учетом генезиса союза *хоть* попытаемся предложить гипотетическую трактовку ее значения: 'обязательно назови меня, хотя бы горшком (дай имя), но не используй в качестве горшка'. Для окончательной реконструкции условий появления пословицы и ее значения необходимы дальнейшие разыскания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веселовский С. Б.* Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. М.: Наука, 1974. 382 с.
2. *Лавров Б. В.* Условные и уступительные предложения в древнерусском языке. М.; Л.: АН СССР, 1941. 144 с.
3. *Милославский И. Г.* Говорим правильно по смыслу или по форме? М.: АСТ, 2013. 320 с.
4. *Мокиенко В. М.* В глубь поговорки. Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. 3-е изд. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2005. 256 с.
5. *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1989. 287 с.
6. *Мяосюй Юань.* «Хоть горшком назови...» // *Русская речь.* 2011. № 5. С. 51–56.
7. *Нидерле Л.* Славянские древности. М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2010. 744 с.
8. *Николаева Т. М., Фужерон И.* Некоторые наблюдения над семантикой и статусом сложных предложений с уступительными союзами // *Вопросы языкознания.* 1999. № 1. С. 17–36.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии

9. *Русская грамматика: в 2 т. Т. 2.* М.: Наука, 1980. 712 с. (АГ-80).

10. *Тимошенко И. Е.* Литературные первоисточники и прототипы трехсот русских пословиц и поговорок. Киев: Тип. Петра Барского, 1897. 174 с. (2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2016. 200 с.).

REFERENCES

1. *Veselovsky S. B.* Onomasticon. Old Russian names, nicknames and surnames. Moscow: Science, 1974. 382 p. (In Russ.)
2. *Lavrov B. V.* Conditional and concessive sentences in the Old Russian language. Moscow; Leningrad: AN SSSR; 1941. 144 p. (In Russ.)
3. *Miloslavsky I. G.* Are we speaking correctly in meaning or in form? Moscow: AST, 2013. 320 p. (In Russ.)
4. *Mokienko V. M.* Into the depths of the saying. Stories about the origin of winged and figurative expressions: 3rd ed. Saint-Petersburg: Avalon, Classic ABC, 2005. 256 p. (In Russ.)
5. *Mokienko V. M.* Slavic phraseology. 2nd ed. Moscow: The higher school, 1989. 287 p. (In Russ.)
6. *Myaosyui Yuan'.* «Hot' gorshkom nazovi». *Russkaya rech = Russian speech.* 2011;5:51–56. (In Russ.)
7. *Niderle L.* Slavic antiquities. Moscow: Cultural Center «New Acropolis», 2010. 744 p. (In Russ.)
8. *Nikolaeva T. M., Fuzheron I.* Some observations on the semantics and status of complex sentences with concessive unions. *Voprosy yazykoznaniiya = Linguistics issues.* 1999;1:17–36. (In Russ.)
9. *Russian grammar: in 2 vol. Vol. 2.* Moscow: Science, 1980. 712 p. (RG-80). (In Russ.)
10. *Timoshenko I. E.* Literary primary sources and prototypes of three hundred Russian proverbs and sayings. Kiev: Printing house of Peter Barsky, 1897. 174 p. (2nd ed. Moscow: LENAND, 2016. 200 p.). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.11.2021; одобрена после рецензирования 16.12.2021; принята к публикации 25.12.2021.

The article was submitted 25.11.2021; approved after reviewing 16.12.2021; accepted for publication 25.12.2021.



ХРОНИКА CHRONICLE

Круглый стол к 100-летию со дня рождения профессора Всеволода Евгеньевича Мамушина

Ирина Алексеевна Сотова

Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, irina_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>

Для цитирования: Сотова И. А. Круглый стол к 100-летию со дня рождения профессора Всеволода Евгеньевича Мамушина // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 103–104. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-103-104>.

A round-table discussion to commemorate the centenary of Professor Vsevolod Evgenievich Mamushin's birth

Irina A. Sotova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, irina_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>

For citation: Sotova I. A. A round-table discussion to commemorate the centenary of Professor Vsevolod Evgenievich Mamushin's birth. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):103–104. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-103-104>.

Оптимально эффективная методика развития письменной речи учащихся может быть разработана только на основе разностороннего изучения особенностей процесса и продукта речи.

В. Е. Мамушин

11 февраля 2022 г. в Ивановском государственном университете состоялся онлайн круглый стол, посвященный 100-летию со дня рождения д-ра пед. наук, профессора Всеволода Евгеньевича Мамушина. Мероприятие собрало 62 участника – ученых из Иванова, Москвы, Санкт-Петербурга, Абакана, Оренбурга, Перми, Рязани, Саранска, Ульяновска, Читы и др. городов РФ, г. Марселя (Франция) и студентов Института гуманитарных наук ИвГУ. С приветственным словом к участникам мемориальной конференции обратился заместитель директора Института гуманитарных наук ИвГУ, д-р ист. наук, профессор В. М. Тюленев. С презентацией «Слово о профессоре В. Е. Мамушине» выступила зав. кафедрой отечественной филологии, д-р пед. наук, профессор И. А. Сотова, высказавшая слова благодарности памяти научного руководителя и признательность его сестре И. Е. Мамушиной

за возможность обратиться к материалам семейного архива.

Научному творчеству В. Е. Мамушина посвятила свой доклад «Живое слово Всеволода Евгеньевича Мамушина в методике развития детской речи» почетный профессор Московского педагогического государственного университета, д-р пед. наук, профессор А. Д. Дейкина. Характеризуя положения методической концепции В. Е. Мамушина, профессор А. Д. Дейкина подчеркнула, что «идеи Всеволода Евгеньевича Мамушина не только не потеряли актуальности, но они как раз и задают ту высоту, при которой текстоориентированное преподавание и установка на развитие всех видов речевой деятельности оказываются успешными».

Заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета, д-р пед. наук, профессор В. Д. Янченко в докладе «Популяризация научного творчества Всеволода Евгеньевича Мамушина в современном вузовском курсе методики преподавания

русского языка» раскрыл возможности работы с наследием В. Е. Мамушина в рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка» и отметил, что «по своим идеям и по своим трудам В. Е. Мамушин – наш современник, к идеям которого надо обращаться при подготовке учителя-словесника для будущего».

В рамках доклада профессора В. Д. Янченко состоялась презентация научному сообществу «Лингводидактического биографического словаря» (М., 2022) издательства «Русский язык. Курсы» (авторы-составители А. Н. Шукин, В. М. Московкин, В. Д. Янченко), в котором есть статья, посвященная В. Е. Мамушину.

Со словами поздравления с юбилейной датой и благодарности к родному университету и выпускающей кафедре отечественной филологии из дружественной Франции, с кафедры славянских языков Университета Экс-Марсель, обратилась недавняя аспирантка кафедры отечественной филологии, канд. пед. наук Н. Б. Антипова.

Заведующий лабораторией филологического общего образования Института стратегии обучения РАО, канд. пед. наук, доцент И. Н. Добротина, выпускница филологического факультета ИвГУ, отметила, что идеи В. Е. Мамушина значимы для методики XXI века. Вопросы формирования языковой личности, развития творческой самостоятельности школьников, развития умений речевого самоконтроля, решению которых посвящены работы ученых г. Иванова, находятся в сфере тех вопросов, от которых зависит обновление школьного филологического образования.

Плодотворно и заинтересованно прошло обсуждение представленных на круглом столе докладов. Выступления присутствующих объединяло чувство глубокой благодарности к учителям-предшественникам за те перспективные идеи, которые сегодня являются основанием для развития методической науки, и мысль о необходимости

сохранять и достойно представлять методическое наследие. В обсуждении приняли участие: д-р пед. наук, проф. Г. М. Кулаева (Оренбургский гос. пед. ун-т), д-р пед. наук, проф. Т. А. Острикова (Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова), д-р пед. наук, проф. Н. И. Демидова и д-р пед. наук, доц. Е. С. Богданова (Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина), д-р пед. наук, проф. Н. Л. Мишатина (Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена), д-р пед. наук, проф. Е. А. Рябухина (Пермский гос. гуманитарно-пед. ун-т). Была проведена параллель между научным творчеством профессора В. Е. Мамушина и научным творчеством заслуженного деятеля науки РФ, профессора Рязанского государственного университета Г. Н. Приступы (проф. Н. И. Демидова). Были высказаны идеи о создании хрестоматии трудов профессора В. Е. Мамушина (проф. Т. А. Острикова) и о запуске проекта о выдающихся ученых-методистах «Страна должна знать своих героев» (доц. Е. С. Богданова).

Завершила обсуждение профессор А. Д. Дейкина: «В каждом регионе есть своя великая личность. У Ивановского государственного университета, у кафедры отечественной филологии есть свои замечательные предшественники. Сегодня мы воздавали дань памяти великому ученому Всеволоду Евгеньевичу Мамушину. Пусть методическое творчество будет тем, что приносит и воодушевление, и удовлетворение, и радость бытия, и интеллектуальную радость, которая не остывает независимо ни от какой цифровизации. Спасибо огромное за это интеллектуальное и очень эмоциональное общение в профессиональной среде».

Профессор И. А. Сотова поблагодарила докладчиков, участников обсуждения и всех присутствующих за внимание к личности и трудам профессора В. Е. Мамушина, за высказанные идеи в плане развития методической мысли и высокую оценку ивановской научной методической школы.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Алексеевна Сотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии, Институт гуманитарных наук

Irina A. Sotova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian Philology, Institute of Humanities

Записки из подполья

...В эту ночь снились мне безобразнейшие сны. Не мудрено: весь вечер давили меня воспоминания о каторжных годах моей школьной жизни, и я не мог от них отвязаться. Меня сунули в эту школу мои дальние родственники, от которых я зависел и о которых с тех пор не имел никакого понятия, — сунули сиротливого, уже забитого их попреками, уже задумывающегося, молчаливого и дико на все озиравшегося. Товарищи встретили меня злобными и безжалостными насмешками за то, что я ни на кого из них не был похож. Но я не мог насмешек переносить; я не мог так дешево уживаться, как они уживались друг с другом. Я возненавидел их тотчас и заключился от всех в пугливую, уязвленную и непомерную гордость. Грубость их меня возмутила. Они цинически смеялись над моим лицом, над моей мешковатой фигурой; а между тем какие глупые у них самих были лица! В нашей школе выражения лиц как-то особенно глупели и перерождались. Сколько прекрасных собой детей поступало к нам. Через несколько лет на них и глядеть становилось противно. Еще в шестнадцать лет я угрюмо на них дивился; меня уж и тогда изумляли мелочь их мышления, глупость их занятий, игр, разговоров. Они таких необходимых вещей не понимали, такими внушающими, поражающими предметами не интересовались, что поневоле я стал считать их ниже себя. Не оскорбленное тщеславие подбивало меня к тому, и, ради бога, не вылезайте ко мне с приевшимися до тошноты казенными возражениями: «что я только мечтал, а они уж и тогда действительную жизнь понимали». Ничего они не понимали, никакой действительной жизни, и, клянусь, это-то и возмущало меня в них наиболее. Напротив, самую очевидную, режущую глаза действительность они принимали фантастически глупо и уже тогда привыкли поклоняться одному успеху. Все, что было справедливо, но унижено и забито, над тем они жестокосердно и позорно смеялись. Чин почитали за ум; в шестнадцать лет уже толковали о теплых местечках. Конечно, много тут было от глупости, от дурного примера, беспрерывно окружавшего их детство и отрочество. Развратны они были до уродливости. Разумеется, и тут было больше внешности, больше напускной циничности; разумеется, юность и некоторая свежесть мелькали и в них даже из-за разврата; но непривлекательна была в них даже и свежесть и проявлялась в каком-то ерничестве. Я ненавидел их ужасно, хотя, пожалуй, был их же хуже. Они мне тем же платили и не скрывали своего ко мне омерзения. Но я уже не желал их любви; напротив, я постоянно жаждал их унижения. Чтоб избавиться себя от их насмешек, я нарочно начал как можно лучше учиться и пробился в число самых первых. Это им внушило. К тому же все они начали помаленьку понимать, что я уже читал такие книги, которых они не могли читать, и понимал такие вещи (не входившие в состав нашего специального курса), о которых они и не слыживали. Дико и насмешливо смотрели они на это, но нравственно подчинялись, тем более что даже учителя обращали на меня внимание по этому поводу. Насмешки прекратились, но осталась неприязнь, и установились холодные, натянутые отношения. Под конец я сам не выдержал: с годами развивалась потребность в людях, в друзьях. Я попробовал было начать сблизиться с иными; но всегда это сближение выходило неестественно и так само собой и оканчивалось. Был у меня раз как-то и друг. Но я уже был деспот в душе; я хотел неограниченно властвовать над его душой; я хотел вселить в него презрение к окружавшей его среде; я потребовал от него высокомерного и окончательного разрыва с этой средой. Я испугал его моей страстной дружбой; я доводил его до слез, до судорог; он был наивная и отдающаяся душа; но когда он отдался мне весь, я тотчас же возненавидел его и оттолкнул от себя, — точно он и нужен был мне только для одержания над ним победы, для одного его подчинения. Но всех я не мог победить; мой друг был тоже ни на одного из них не похож и составлял самое редкое исключение. Первым делом моим по выходе из школы было оставить ту специальную службу, к которой я предназначался, чтобы все нити порвать, проклясть прошлое и прахом его посыпать... И черт знает зачем после того я потащился к этому Симонову!..

(К статье Е. М. Виноградовой)

