

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2022. Т. 83. № 5



О русском языке и языке литературы

Гений красноречия и поэзии, гражданин всех стран, ровесник всех возрастов народов, не был чужд и предкам нашим. Чувства и страсти свойственны каждому; но страсть к славе в народе воинственном необходимо требует одушевляющих песней, и славяне, на берегах Дуная, Днепра и Волхова, оглашали дебри гимнами победными. До XII века, однако же, мы не находим письменных памятников русской поэзии: все прочее сокрывается в тумане преданий и гаданий. Бытописания нашего языка еще невяжнее народных. <...> С Библиею (в X веке), написанною на болгаро-сербском наречии, славянизм наследовал от греков красоты, прихоти, обороты, словосложность и словосочинение эллинические. Переводчики священных книг и последующие летописцы, люди духовного звания, желая возвыситься слогом, писали или думали писать языком церковным – и оттого испестрили славянский отечественными и местными выражениями и формами, вовсе ему несвойственными. Между тем язык русский обживался в обществе и постепенно терял свою первобытную дикость, хотя редко был письменным и никогда книжным. Владычество татар впечатлело в нем едва заметные следы, но духовные писатели XVI и XVII столетий, воспитанные в пределах Польши, немало исказили русское слово испорченными славенопольскими выражениями. От времен Петра Великого с учеными терминами вкралась к нам страсть к германизму и латинизму. Век галлицизмов настал в царствование Елисаветы, и теперь только начинает язык наш отрясать с себя пыль древности и гремушки чуждых ему наречий.

<...>

Возвышенные песнопения старины русской исчезли, как звук разбитой лиры. Одно имя соловья Бояна отгрянуло в потомстве, но его творения канули в бездну веков, и от всей поэзии древней сохранилась для нас только одна поэма о походе Игоря, князя Северского, на половцев... Безыменный певец вдохнул русскую боевую душу в язык юный, но и самую странностию привлекательный; он украсил его цветами мечты, вымыслом народной мифологии, разительными сравнениями и чувствами глубокими. Непреклонный, славолубивый дух народа дышит в каждой строке.

<...>

...слог прозы требует не только знания грамматики языка, но и грамматики разума, разнообразия в падении, в округлении периодов, и не терпит повторений. От сего-то у нас такое множество стихотворцев (не говорю: поэтов) и почти вовсе нет прозаиков, и как первых можно укорить бледностию мыслей, так последних – погрешностями противу языка. К сему присоединилась еще односторонность, происшедшая от употребления одного французского и переводов с сего языка. Обладая неразработанными сокровищами слова, мы, подобно первобытным американцам, меняем золото оно на блестящие заморские безделки. (1823)

(Бестужев-Марлинский А. А. Взгляд на старую и новую словесность в России // Бестужев-Марлинский А. А. Собрание сочинений: в 12 т. Т. XI. С. 207–209; 211–212; 237).

(К статье Д. А. Романова)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 83

5

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, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Переводчик

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

Редактор перевода

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

Корректор

Т. Ю. Смирнова

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС77-80108 от 31 декабря 2020 г.)
ISSN	0131–6141 (Print) 2619–0966 (Online)
Учредитель и издатель	ООО «Наш язык»
Адрес учредителя и издателя	Большая Андроньевская ул., д. 17, г. Москва, 109544, Россия; телефон: +7 (495) 671-09-85; сайт: https://www.riash.ru/ ; e-mail: admin@riash.ru
Типография	АО «Первая Образцовая типография», филиал «Чеховский Печатный Двор», ул. Полиграфистов, д. 1, г. Чехов, Московская область, 142300, Россия
Подписано в печать	28.08.2022
Формат	70х100 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: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки); 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки) (https://vak.minobrnauki.gov.ru/main). Журнал зарегистрирован в базе данных Российского индекса научного цитирования. Журнал «Русский язык в школе» индексируется в 24 российских и международных базах данных, в том числе RSCI, Scopus, 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

5

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, Company "Our Language", 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	28.08.2022
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: 5.8.2. Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (Pedagogical sciences); 5.9.5. Russian language. Languages of the peoples of Russia (Philological sciences); 5.9.8. Theoretical, applied and comparative linguistics (Philological sciences); (https://vak.minobrnauki.gov.ru/main). The journal is registered in the Russian Science Citation Index and 24 Russian and international databases, including RSCI, Scopus, 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>Салтыкова А. А., Володько Н. В., Яновская К. В.</i> Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе	7
<i>Ускова И. В.</i> Домашняя учебная работа по русскому языку: векторы обновления	21

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сульниченко В. Н.</i> Алгоритмическая технология овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений. Часть I. Контекстуально-заместительная функция местоимений	29
---	----

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

<i>Цейтлин С. Н.</i> Детские речевые инновации	36
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д. А.</i> Пути развития отечественной словесности и формирование стиля романтической критики в статьях А. А. Бестужева-Марлинского (к 225-летию со дня рождения)	42
<i>Фролова Е. А.</i> Гармония природного мира в творчестве В. К. Арсеньева: лингвостилистический анализ путевого романа «По Уссурийскому краю» (к 150-летию со дня рождения)	53
<i>Яблоков Е. А.</i> Игрушки живые и мертвые: концепт игры в повести А. С. Грина «Алые паруса»	60
<i>Димитриева О. А.</i> Метафорическое осмысление жизненного пути и поиска смысла жизни в романе В. Пелевина «Непобедимое Солнце»	68

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Пацюкова О. А.</i> Идиоматичность семантики отсубстантивных существительных с суффиксом <i>-ник</i>	77
<i>Бусарева С. Г.</i> Графический искусственный язык эмодзи на образовательно-просветительском сайте «Arzamas»	84

В МИРЕ СЛОВ

<i>Тошович Б.</i> Мартобрь/я	90
------------------------------------	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Пранцова Г. В.</i> Рецензия: Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 448 с.	97
<i>Шутан М. И.</i> Рецензия на монографию: Мишати́на Н. Л. Методическая лингво-концептология: новые идеи и антропопрактики. СПб.: Книжный дом, 2022. 304 с.	102

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Saltykova A. A., Volodko N. V., Yanovskaya K. V.</i> The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School	7
<i>Uskova I. V.</i> Homework in Russian: trajectories of updating	21

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> Algorithmic technology of mastering the lexico-semantic and grammatical norms of pronominal usage. Part 1. The contextual-substitutional function of pronouns	29
--	----

CHILDREN'S SPEECH

<i>Tseitlin S. N.</i> Children's speech innovations	36
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Romanov D. A.</i> Development paths of national literature and the formation of the romantic criticism style in A. A. Bestuzhev-Marlinsky's papers (to the 225th anniversary of the birth)	42
<i>Frolova E. A.</i> The natural world harmony in V. K. Arsenyev's works: a linguistic and stylistic analysis of the travel novel "Across the Ussuri Krai" (to the 150th anniversary of the birth)	53
<i>Yablokov E. A.</i> Alive and dead toys: the concept of a game in A. S. Grin's novella "Scarlet Sails"	60
<i>Dimitrieva O. A.</i> Metaphorical understanding of the life path and the search for the meaning of life in V. Pelevin's novel "The Invincible Sun"	68

LINGUISTIC NOTES

<i>Patsyukova O. A.</i> The idiomatic semantics of nouns derived from substantives with the suffix <i>-nik-</i>	77
<i>Busareva S. G.</i> The emoji graphic artificial language on the educational website "Arzamas"	84

IN THE WORLD OF WORDS

<i>Toshovich B.</i> Martobr'/ya (Marchober/of Marchober)	90
--	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Prantsova G. V.</i> Review: Reading. An Encyclopaedic Dictionary / ed. by the corresponding member of the RAE Yu. P. Melent'eva. Moscow: FSBSI RC "Science" of the RAS, 2021. 448 p.	97
<i>Shutan M. I.</i> Review of the monograph: N. L. Mishatina. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint-Petersburg: Book House, 2022. 304 p.	102



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>

Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе

Анастасия Александровна Салтыкова¹, Наталья Валерьевна Володько², Ксения Валерьевна Яновская³

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

¹SaltykovaAA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>

²VolodkoNV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>

³YanovskayaKV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>

Аннотация. В статье представлены основные подходы к формулированию планируемых предметных результатов по русскому языку для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы с учетом принципов постановки SMART-цели и требований к предметным результатам, нашедших отражение в новом федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Конечной целью работы явилось создание инструмента, позволяющего не только сделать более осмысленными процессы целеполагания и оценивания учебных достижений, но и обратить внимание учителей на потенциал исследовательских методов в обучении русскому языку. Опираясь на принятую в Московской электронной школе таксономию планируемых результатов (репродуктивных, продуктивных и рефлексивных), авторы статьи предлагают классификацию результатов рефлексивного типа по характеру деятельности (группы, объединенные понятиями «систематизация», «исследование», «творчество») и представляют описание возможной логики изложения материала в зависимости от выбранных учителем методов и тех результатов, достижение которых должно стать итогом изучения тех или иных элементов содержания. Особое внимание в статье уделяется вопросам разработки и применения деятельностного подхода к обучению, что находит выражение в стремлении сместить акцент с оценки конечного результата на оценку процесса выполнения задания. Опираясь на исследования В. В. Давыдова, И. Я. Лернера и их последователей, авторы подчеркивают важность описания результатов через называние действия, выполняемого обучающимися на уроке. Эта позиция находит выражение в двух основополагающих принципах работы – принципе единства предметных и метапредметных результатов и принципе опоры на деятельностный подход. В то же время авторы обозначают и важность соблюдения принципа дифференциации учительских и ученических формулировок, что свидетельствует о понимании целеполагания и оценивания как совместных задач ученика и педагога.

Ключевые слова: деятельностный подход в обучении, методика преподавания русского языка, обобщенный способ действия, исследовательский метод обучения, репродуктивный метод обучения, таксономия планируемых результатов, рефлексивные результаты, Московская электронная школа

Для цитирования: Салтыкова А. А., Володько Н. В., Яновская К. В. Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 7–20. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School

Anastasia A. Saltykova¹, Natalia V. Volodko², Ksenia V. Yanovskaya³

State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow City University", Moscow, Russia,

¹*SaltykovaAA@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>*

²*VolodkoNV@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>*

³*YanovskayaKV@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>*

Abstract. The paper presents the main approaches to formulating planned learning outcomes in the Russian language for the "Planned Results" service of Moscow Electronic School. The research considers the principles of setting a SMART goal and the requirements for learning outcomes in this subject. These requirements are reflected in the new Federal state educational standards for basic general education. The ultimate aim of the study was to create a tool that can not only make the processes of goal setting and assessment of learners' achievements more meaningful, but also draw teachers' attention to the potential of research methods for teaching Russian. Based on the taxonomy of planned learning outcomes (reproductive, productive, and reflective) adopted in Moscow Electronic School, we suggest a classification of reflective type outcomes identified according to the nature of the activity. These are the groups united by the concepts of "systematization", "research", "creativity". Additionally, the paper describes a possible logic of material presentation depending on the methods chosen by the teacher and the results whose achievement should become the result of studying particular content elements. We pay particular attention to the issues of developing and employing the activity-based approach to learning. This is manifested in our attempt to shift the focus from assessing the final result to assessing the process of completing the task. Drawing on the studies undertaken by V. V. Davydov, I. Ya. Lerner and their followers, we emphasize the importance of describing learning outcomes through naming the activity students perform in the classroom. This position is based on two fundamental principles of work, namely the unity of subject and meta-subject learning outcomes and the reliance on the activity-based approach. At the same time, the paper also highlights the importance of observing the principle of differentiation between teacher and student wording of the task. The approach indicates an understanding of goal setting and assessment as a common purpose of the student and the teacher.

Keywords: activity-based approach to teaching, methodology of teaching Russian, generalised mode of action, research method of teaching, reproductive method of teaching, taxonomy of learning outcomes, reflective results, Moscow Electronic School

For citation: Saltykova A. A., Volodko N. V., Yanovskaya K. V. The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):7–20. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

Введение. Определение предметного содержания и подбор оптимальной методики преподавания напрямую зависят от тех результатов, которых стремится достичь учитель, в том числе при работе с конкретным классом и по конкретным учебно-методическим комплексам.

Планируемые результаты, о которых пойдет речь в данной статье, представляя собой определенные действия, которыми должны или могут овладеть обучающиеся в ходе изучения той или иной темы. Мы намеренно не будем обсуждать здесь результаты, достигаемые в рамках одного урока, поскольку жесткая привязка результата к конкретному занятию ограничивает работу учителя и не учитывает индивидуальные особенности обучающихся, что

вряд ли может способствовать эффективности преподавания. В то же время видение учителем желаемого результата изучения конкретной темы позволяет сделать образовательный процесс более осмысленным.

В системе школьного образования города Москвы активно используются инструменты Московской электронной школы, помогающие учителю не только организовать взаимодействие между школой, обучающимися и родителями, но и детально спланировать процесс обучения в каждом классе. Московская электронная школа (далее – МЭШ) – это интернет-платформа, объединяющая в себе электронный журнал, дневник и библиотеку электронных образовательных материалов. В 2021/2022 учебном году в МЭШ в апробационном

режиме был запущен сервис «Планируемые результаты», позволяющий учителю размечать уроки конкретными формулировками результатов, предлагаемых системой. В рамках работы по созданию инструмента, призванного помочь учителю осознанно ставить перед собой и обучающимися конкретные цели, авторами данной статьи были сформулированы результаты по всем темам тематического каркаса МЭШ для V–IX классов.

Актуальность работы по описанию конкретных разноуровневых планируемых результатов обоснована тем, что в условиях стандартизации формы и содержания государственной итоговой аттестации, иных мероприятий внешнего контроля, таких как Всероссийские проверочные работы, международные исследования, необходимо придерживаться и стандартизированных результатов освоения образовательных программ. По этой же причине обсуждение планируемых результатов обучения представляется логичнее всего начинать с нормативно-правового статуса этого понятия.

Основные требования к планируемым результатам освоения обучающимися программы основного общего образования закреплены в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО¹). В соответствии с ФГОС ООО, планируемые результаты призваны обеспечить «связь между требованиями ФГОС, образовательной деятельностью и системой оценки результатов освоения программы» и потому являются «содержательной и критериальной основой для разработки» рабочих программ предметов, курсов и модулей, рабочей программы воспитания, программы формирования универсальных учебных действий обучающихся, системы оценки качества освоения программы. На планируемые результаты предписано

опираться и при выборе средств обучения и воспитания, а также учебно-методической литературы.

Однако практика показывает, что учитель в своей педагогической деятельности далеко не всегда четко понимает, на достижение каких именно результатов направлена работа, проводимая им в классе. Более того, зачастую учителю не хватает видения всего объема результатов, которые необходимо охватить при работе над той или иной темой, чтобы образовательный процесс соответствовал ожиданиям заинтересованных сторон, руководствующимся нормативно-правовой базой в сфере образования. Отсутствие четкого представления о планируемых результатах существенно затрудняет грамотный подбор средств обучения, методики преподавания и приемов, используемых при освоении той или иной темы урока. Следовательно, одной из важнейших задач методистов является оказание помощи педагогу в осознании и осмыслении тех планируемых результатов, достижение которых обязательно в рамках изучения как отдельной темы, так и всего курса русского языка. При этом важно понимать, что для того, чтобы поставить перед собой цель достижения того или иного результата, сначала необходимо внятно и прозрачно этот результат сформулировать.

При выработке собственного подхода к описанию планируемых результатов МЭШ мы опирались, прежде всего, на методику постановки SMART-цели [Doran 1981: 35–36], на требования к планируемым результатам, отраженным в ФГОС ООО, а также на таксономию планируемых результатов, принятую в Московской электронной школе [Кузнецова 2022: 25–33].

Таксономия планируемых результатов МЭШ предполагает выделение результатов трех типов: репродуктивных, продуктивных и рефлексивных.

Репродуктивные результаты достигаются обучающимися в процессе повторения действий или воспроизведения информации. Задания, направленные на достижение таких результатов, могут включать в себя пересказ материала учебника, объяснение правила, определение понятия, а также выполнение упражнений по заданному алгоритму. Достижение

¹ Здесь и далее имеется в виду и цитируется новый федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021 и вступающий в силу 1 сентября 2022 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.07.2022).

репродуктивных результатов означает, что обучающийся владеет базовыми понятиями и способен совершать действия по образцу, повторяя их за учителем, или воспроизводить готовый текст из учебника или иного пособия.

Достижение продуктивных результатов предполагает способность не только воспроизводить, но и применять имеющуюся у школьника информацию в измененной ситуации, а также умение выбирать оптимальные способы решения учебных задач. Продуктивные результаты должны быть достигнуты большинством обучающихся, хотя в ряде случаев может возникнуть ситуация, когда результат продуктивного уровня актуален для обучающихся, например, VIII класса, а для обучающихся V класса достаточно лишь теоретических представлений о понятии.

Самый трудоемкий и для ученика, и для учителя тип результатов — рефлексивный. Он направлен на формирование у обучающихся способности действовать в новой ситуации, самостоятельно добывать информацию, обнаруживать новые пути разрешения проблем. Достижение таких результатов может быть по силам не каждому школьнику, однако в задачи учителя входит создание условий для достижения результатов рефлексивного типа всеми обучающимися. В то же время сама возможность достижения рефлексивных результатов в рамках той или иной темы может зависеть от методов, которые использует в своей работе учитель.

Кроме названных выше ФГОС ООО, таксономии планируемых результатов МЭШ и методики SMART, нами были учтены и основные положения деятельностного подхода, отраженные в работах В. В. Давыдова, В. В. Репкина, Т. В. Некрасовой, Г. А. Цукерман и др., а также классификация элементов социального опыта, предложенная И. Я. Лернером и позже переосмысленная И. М. Осмоловской.

Целью проведенной нами работы по описанию планируемых результатов для Московской электронной школы было обеспечение инструмента «Планируемые результаты МЭШ» набором формулировок, которые будут доступны педагогам Москвы при обращении к поурочному планированию в электронном журнале. Данный сервис позволяет каждому

учителю, преподающему в столичной школе, отобрать из перечня результаты, на достижение которых он планирует направить свою деятельность в рамках конкретного урока, и осуществлять подбор средств и методов обучения, электронных и иных ресурсов сообразно поставленным целям. Стоит отметить, что все сформулированные нами результаты сгруппированы по темам тематического каркаса МЭШ, поэтому, выбирая формулировки из предложенного списка к конкретному уроку, учитель видит и другие результаты по данной теме, достижение которых планировалось ранее. Предполагается, что к концу изучения темы учителем будут выбраны все или почти все формулировки результатов по данной теме, таким образом, учитель, организуя в конце изучения темы оценочную процедуру, сможет соотнести достигнутые его обучающимися результаты с теми, которые были запланированы им изначально.

Цель создания инструмента, удовлетворяющего и требованиям ФГОС ООО, и стремлению не усложнить, а упростить деятельность педагога, сделав ее при этом более осознанной, предполагает формулирование значительного количества результатов на пять лет обучения русскому языку. В связи с этим достижение обозначенной цели стало возможным через решение нескольких задач:

- 1) определение перечня результатов по русскому языку для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы, включающего в себя все результаты по каждой теме, достижение которых позволит считать тему освоенной обучающимися;

- 2) анализ принятой в Московской электронной школе таксономии планируемых результатов и определение подхода как к формулированию самих результатов, так и к отнесению их к тому или иному типу — репродуктивному, продуктивному, рефлексивному;

- 3) подбор соответствующих определенным ранее принципам формулировок, их унификация, а также представление этих формулировок к экспертизе с последующей доработкой в случае возникновения замечаний;

- 4) четвертая задача, выходящая за рамки деятельности авторов настоящей статьи, — непосредственное наполнение инструмента «Планируемые результаты»

формулировками, которые предлагаются учителям при работе с сервисами МЭШ, и апробация инструмента московскими педагогами, преподающими русский язык в основной школе.

В данной статье мы представим результаты выполнения второй и третьей задач: рассмотрим ключевые принципы, на которые мы опирались при формулировании планируемых результатов освоения основной образовательной программы по русскому языку, предлагаемых на платформе Московской электронной школы, и осветим некоторые подходы к отбору самих формулировок с учетом разных методических стратегий формирования у обучающихся предметных и метапредметных навыков.

Результаты проведенной работы. При решении задачи по определению общих принципов, отражающих критерии, которыми должны соответствовать все предлагаемые описания, за основу нами была взята методика постановки так называемой SMART-цели [Doran 1981: 35–36].

Согласно принципам SMART, цель должна быть:

- 1) конкретной (specific);
- 2) измеримой (measurable);
- 3) достижимой (attainable);
- 4) актуальной (relevant);
- 5) ограниченной во времени (time-bound).

Исходя из этих принципов, мы постарались описать планируемые результаты таким образом, чтобы каждая формулировка представляла собой название *конкретного* действия, выполнение которого *можно проверить* и которое *будет соответствовать возможностям* учеников. *Актуальность* сформулированных результатов обусловлена требованиями, предъявляемыми к ним ФГОС ООО, а *ограничение во времени* обеспечивается за счет привязки результата к конкретной теме, изучение которой также имеет временные рамки в поурочном планировании и рабочей программе.

Специфика задачи описания планируемых результатов для всего курса основной школы диктует необходимость выработки некоторых дополнительных принципов, не отраженных в методике постановки SMART-цели.

Во-первых, планируемые результаты отображаются в МЭШ как в профиле учителя,

так и в профиле ученика, что требует от формулировок, с одной стороны, прозрачности и понятности для ребенка, а с другой — достаточной полноты и методической обусловленности, что могло бы помочь учителю в целеполагании на каждом отдельно взятом уроке. В связи с этим важным принципом работы над описанием результатов является *принцип дифференциации* ученических и учительских формулировок.

Во-вторых, в силу того, что метапредметные результаты достигаются, как правило, на предметном материале, кажется логичным сформулировать результаты освоения образовательной программы таким образом, чтобы на уроке осуществлялась осознанная деятельность по овладению как предметными, так и метапредметными навыками. Поэтому при работе над формулировками учитывался *принцип единства предметных и метапредметных результатов*. Заметим, что, хотя ФГОС ООО разводит предметные и метапредметные результаты, на практике достижение метапредметных результатов всегда происходит на предметном материале. По мнению ученых, «формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных — в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов» [Асмолов 2008: 135].

В-третьих, формулирование результатов в виде конкретных действий, которое следует из самого первого из названных нами принципов, заставляет ориентироваться на деятельностный подход к обучению русскому языку (*принцип опоры на деятельностный подход*).

Как отмечают Г. А. Цукерман и соавторы, «оценка *процесса* обучения служит единственным способом судить о том, удалось ли построить любую единицу образования в духе *деятельностной педагогики*» [Цукерман и др. 2019: 115]. Таким образом, чтобы соблюсти заявленный нами ранее принцип измеримости, неотъемлемой частью работы по формулированию планируемых результатов становится понимание того, что формулировка должна включать в себя глагол, описывающий именно деятельность обучающегося, а не конечный результат выполнения того или иного действия. Например, если задание в учебнике звучит так: «Выпиши из текста

все дееспричастия», — оцениваться на самом деле должно не умение выписать из текста те или иные слова, а способность распознавать слова конкретной части речи, отличать их от слов других частей речи по каким-либо признакам.

В пользу деятельностного подхода как методического ориентира говорит и тот факт, что в соответствии с классификацией учебных предметов, описанной, например, И. М. Осмоловской [Осмоловская 2017: 40], русский язык (наряду с математикой и иностранным языком) стоит отнести к предметам, ведущим компонентом содержания которых является «опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности» [Лернер 1981: 45]. Важно при этом понимать, что «в условиях деятельностного подхода акцент делается на способы деятельности, причем... на метапредметные» [Осмоловская 2017: 37].

В силу того, что речь идет о разработке большого количества описаний (всего авторами данной статьи было составлено 2280 формулировок результатов по русскому языку, включая 1140 формулировок для ученика), необходимо соблюдать и *принцип единообразия* предлагаемых описаний. Именно этот принцип стал поводом для серьезного анализа и последующей систематизации как уже разработанных и предложенных к апробации, так и находящихся в стадии разработки формулировок.

Отметим, что личностные результаты стоят особняком от предметных и метапредметных, потому что не поддаются четкой критериальной оценке. Кроме того, достижение личностных результатов не только неизмеримо, но и не определено во времени, поэтому учесть их при создании рабочего инструмента педагога вряд ли представляется возможным.

Таким образом, промежуточным итогом нашей работы стали описания 1140 результатов, соответствующие критериям конкретности, измеримости, достижимости, актуальности и ограниченности во времени, а также обеспечивающие реализацию принципов единообразия, дифференциации учебных и учительских формулировок, единства предметных и метапредметных результатов и опоры на деятельностный подход.

Говоря о результатах репродуктивного, продуктивного и рефлексивного типа, важно сделать следующее замечание: описанные нами результаты трех типов не являются разрозненными, а объединены в строку из трех формулировок, каждая из которых определяет разные по типу действия, совершаемые с одним и тем же предметным содержанием. Так, если первым в строке результатов стоит формулировка «называть признаки имени существительного» (репродуктивный результат), то вторым в этой же строке будет результат (продуктивный) «распознавать имена существительные в устной и письменной речи», а результат рефлексивного типа будет сформулирован через словосочетание «систематизировать знания». Таким образом, формулировки трех типов на каждой из строк оказываются тесно связаны друг с другом и вряд ли могут рассматриваться по отдельности.

Несмотря на важность понимания описанных нами результатов как единого, хоть и поделенного на темы блока, при решении задачи унификации имеющихся описаний авторы опирались, прежде всего, на формулировки результатов рефлексивного типа. Интерес к ним связан, во-первых, с повышенной сложностью рефлексивных результатов, так как их достижение предполагает максимальную самостоятельность обучающихся, способность к нестандартным решениям, сложным мыслительным операциям. Во-вторых, работа на рефлексивный результат требует определенного мастерства и смелости от педагога, так как ему необходимо не только быть высококвалифицированным предметником, но и суметь позволить обучающимся быть самостоятельными в принятии решений. Наконец, в-третьих, если продуктивные результаты, как правило, являются обязательным итогом изучения отдельной темы, то рефлексивные результаты — это необязательный, но при определенных условиях возможный и очень важный итог работы над тем или иным предметным содержанием. Именно поэтому классификация на основе рефлексивных результатов как подводящих черту под изучением каждой темы показалась нам наиболее соответствующей задаче не только сделать процесс обучения

русскому языку в школе более осмысленным, но и обратить внимание педагогов на те действия, способность выполнить которые говорит о высоком уровне освоения обучающимися как предметных, так и метапредметных навыков.

Анализ рефлексивных результатов по русскому языку привел нас к идее сформулировать их таким образом, чтобы каждый можно было отнести к одной из трех групп. Основанием для классификации стал характер действий, которые мы стремились отразить в описаниях. В самом обобщенном виде эти действия, тесно связанные с метапредметной составляющей работы с предметным содержанием, мы объединили понятиями «творчество», «систематизация» и «исследование». Соотнеся обозначенные группы с элементами социального опыта, введенными И. Я. Лернером («знания», «опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности», «опыт творческой деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу») [Лернер 1981: 44–57], мы пришли к выводу, что в формулировках разных типов так или иначе должны быть отражены первые три элемента, в то время как опыт эмоционально-ценностного отношения целесообразно вынести за рамки разработки и учесть в личностных результатах освоения образовательной программы.

Важно подчеркнуть, что одним из итогов формулирования результатов в соответствии с введенной нами классификацией стал вывод о связи предметного и метапредметного содержания обучения русскому языку, поскольку работа с определенным предметным содержанием позволяет более эффективно сформировать универсальные учебные действия, нашедшие выражение в описаниях рефлексивных результатов. Далее мы более подробно остановимся на каждой из трех обозначенных нами групп («творчество», «систематизация», «исследование») и покажем, на каком предметном содержании возможно формирование подобных результатов.

Первая группа результатов рефлексивного типа («творчество») связана с действием создания и/или преобразования текстов или высказываний в рамках той или иной темы. Достижение таких результатов как

наивысшей степени владения предметным содержанием в рамках школьного курса видится логичным в тех случаях, когда речь идет об овладении грамматическими нормами (навык редактирования), изучении стилей и жанров, а также некоторых языковых явлений, к каким относится, например, грамматическая синонимия. Кроме того, в этой же группе оказываются некоторые результаты, связанные с изучением особенностей использования слов разных частей речи. Рассмотрим логику достижения разноуровневых результатов этой группы на примерах.

При изучении функциональных стилей речи перед обучающимися ставятся следующие задачи: на репродуктивном уровне — называть признаки того или иного стиля, на продуктивном уровне — распознавать тексты данного стиля, на рефлексивном уровне — создавать тексты заявленного стиля. Таким образом, в рамках темы «Функциональные стили речи» обучающиеся проходят путь от теоретического знания к самостоятельному творчеству, опираясь при этом на опыт создания текстов аналогичного стиля или жанра другими авторами. Похожая логика прослеживается и при изучении особенностей употребления определенных слов, например, имен числительных: сначала эти особенности рассматриваются на теоретическом уровне, затем анализируются в чужих текстах и наконец учитываются обучающимися при создании собственных текстов. Действие преобразования текстов или высказываний совершается на уроках, посвященных грамматической синонимии разных синтаксических конструкций (словосочетаний разных типов, сложноподчиненных и бессоюзных предложений и др.). При изучении подобных явлений на репродуктивном уровне формируется теоретическое понимание явления, способность его описать; на продуктивном уровне обучающиеся овладевают навыками распознавания явления, обнаруживают общность семантического значения реальных языковых конструкций при различии грамматической структуры; на рефлексивном уровне от школьников ожидается приобретение способности изменять грамматическую структуру того или иного высказывания с учетом изученного явления. Стоит отметить, что при кажущейся

простоте задачи школьники довольно часто испытывают трудности с преобразованием высказываний, в том числе — в собственных текстах, что приводит к синтаксическому однообразию используемых обучающимися конструкций. Своего рода преобразованием можно назвать и редактирование текстов, включающее самостоятельное обнаружение грамматической ошибки и ее последующее исправление. Важно понимать, что речь идет не о формулировке задания «Найди и исправь ошибки в предложении», а о способности критически проанализировать и отредактировать как чужой, так и собственный текст.

Примеры формулировок результатов первой группы отражены в таблице 1.

Как видно из примеров, описанных выше, достижение результатов, объединенных понятием «творчество», происходит по «линейному» принципу, последовательно: без достижения результата репродуктивного типа невозможно достижение результата продуктивного, а без достижения результата продуктивного типа вряд ли возможен выход на уровень рефлексии.

Отметим также, что в рамках данной статьи мы не рассматриваем результаты, связанные с написанием «классических» школьных сочинений и изложений, не привязанных к конкретному предметному содержанию, так как они являются сквозными и отображаются в МЭШ во всех темах тематического каркаса.

Формулировки результатов, объединенных понятием «творчество»

Таблица 1

Table 1

Formulations of results united by the concept of "creativity"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Функциональные стили речи	Для учителя: Называть признаки научного стиля. Для ученика: Я могу назвать признаки научного стиля	Для учителя: Распознавать тексты в научном стиле. Для ученика: Я могу распознать текст в научном стиле	Для учителя: Создавать тексты в научном стиле. Для ученика: Я могу создать текст в научном стиле
Морфология и орфография. Имя числительное	Для учителя: Описывать особенности употребления имен числительных в научных текстах и деловой речи. Для ученика: Я могу описать особенности употребления имен числительных в научных текстах и деловой речи	Для учителя: Определять роль имен числительных в речи. Для ученика: Я могу определить роль имен числительных в речи	Для учителя: Создавать тексты (устные высказывания) в научном и официально-деловом стиле с именами числительными по собственному замыслу. Для ученика: Я могу создать тексты (устные высказывания) в научном и официально-деловом стиле с именами числительными по собственному замыслу
Словосочетания и их типы	Для учителя: Описывать явление грамматической синонимии словосочетаний. Для ученика: Я могу описать явление грамматически синонимичных словосочетаний	Для учителя: Распознавать грамматически синонимичные словосочетания, преобразовывать их при выполнении упражнений.	Для учителя: Преобразовывать грамматически синонимичные словосочетания, изменяя тип подчинительной связи, при создании собственных текстов.

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Словосочетания и их типы		Для ученика: Я могу распознавать грамматически синонимичные словосочетания, преобразовывать их при выполнении упражнений	Для ученика: Я могу преобразовать грамматически синонимичные словосочетания, изменяя тип подчинительной связи, при создании собственного текста
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Соблюдать нормы согласования сказуемого с подлежащим при выполнении упражнений. Для ученика: Я соблюдаю нормы согласования сказуемого с подлежащим при выполнении упражнений	Для учителя: Соблюдать нормы согласования сказуемого с подлежащим при свободном письме. Для ученика: Я соблюдаю нормы согласования сказуемого с подлежащим при свободном письме	Для учителя: Распознавать и исправлять грамматические ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим в чужих и собственных текстах. Для ученика: Я могу найти и исправить грамматические ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим в чужих и собственных текстах

Вторая группа рефлексивных результатов объединена идеей систематизации знаний и способов действия и связана с темами, где в том или ином виде уместно обобщение изученного. Прежде всего, планирование таких результатов целесообразно, по нашему мнению, на уроках, посвященных морфологии (в том числе различным частям речи и их признакам, морфологическому анализу и др.). Как правило, результатом репродуктивного типа становится овладение каким-либо

теоретическим материалом, способность воспроизводить информацию о языковой структуре или умение выполнять анализ (причем не только морфологический) по образцу. Продуктивные результаты включают в себя применение теоретических сведений на практике: например, предполагается, что на уроках, посвященных деепричастиям, обучающийся научится не только называть признаки деепричастий, но и распознавать их в речи. Примеры формулировок представлены в таблице 2.

Таблица 2

Формулировки результатов, объединенных понятием «систематизация»

Table 2

Formulations of the results combined by the concept of "systematization"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Деепричастие	Для учителя: Называть признаки деепричастий. Для ученика: Я могу назвать признаки деепричастий, включая признаки глагола и наречия	Для учителя: Распознавать деепричастия в устной и письменной речи. Для ученика: Я могу найти деепричастия в устной и письменной речи	Для учителя: Систематизировать знания о деепричастии как особой группе слов (создавать схему, таблицу, алгоритм и др.). Для ученика: Я могу создать проектную или творческую работу (схему, таблицу, алгоритм и др.) о деепричастии как особой группе слов

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Предлог	Для учителя: Выполнять морфологический анализ предлога по образцу. Для ученика: Я могу выполнить морфологический разбор предлога по образцу	Для учителя: Выполнять морфологический анализ предлога самостоятельно. Для ученика: Я могу выполнить морфологический разбор предлога самостоятельно	Для учителя: Создавать алгоритм морфологического анализа предлога с учетом его грамматических особенностей. Для ученика: Я могу создать алгоритм морфологического разбора предлога с учетом его грамматических особенностей
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Перечислять типы сказуемого и называть способы его выражения. Для ученика: Я могу перечислить типы сказуемого и называть способы его выражения	Для учителя: Распознавать сказуемые, выраженные разными способами, определять тип сказуемых. Для ученика: Я могу найти в предложении сказуемые, выраженные разными способами, определить тип сказуемых	Для учителя: Создавать алгоритм разграничения сказуемых разных типов. Для ученика: Я могу создать алгоритм разграничения сказуемых разных типов

Достижение рефлексивных результатов, объединенных понятием «систематизация», предполагает выполнение обучающимися каких-либо действий по обобщению имеющихся у них знаний, при этом в ряде случаев наиболее удачным способом систематизации является самостоятельное создание алгоритма, поскольку именно это действие требует от учеников анализа всех имеющихся сведений и успешного применения их на практике. Важность обобщения не только теоретических сведений, но и практических навыков отмечает и один из основоположников деятельностного подхода В. В. Давыдов: «Учебная задача, с решения которой только и начинается развертываться полноценная учебная деятельность, требует, чтобы школьники анализировали условия происхождения тех или иных теоретических знаний и овладевали соответствующими обобщенными способами действий» [Давыдов 1999: 17]. В то же время мы полагаем, что, когда речь идет о систематизации знаний о частях речи, уместнее будет не ограничивать обучающихся в выборе способа обобщения данных, а предложить создание алгоритма как один из возможных вариантов.

В отличие от результатов первой группы, к результатам по систематизации знаний можно двигаться и по «ломаному» пути: результату рефлексивного типа не обязательно должен предшествовать результат продуктивного типа, так как обобщению поддаются и теоретические знания, и практические умения. В то же время нельзя забывать о важности продуктивного действия даже в том случае, когда обобщение знаний на рефлексивном уровне уже произошло.

Особый интерес представляют результаты, объединенные понятием «исследование», в частности потому, что в эту группу попал большой массив результатов по орфографии и пунктуации — тот камень преткновения, который нередко становится предметом споров учителей, имеющих разные взгляды на цели обучения русскому языку в школе: является ли формирование навыков грамотного письма самостоятельной и первостепенной задачей учителя или же на первом месте должно стоять осознание языка как целостной системы со всеми ее нелогичностями и постоянно меняющимися реалиями? Что первично — теоретические знания о классификациях языковых

явлений или способность исследовать и самостоятельно выявлять их особенности? В предлагаемых формулировках (примеры представлены в таблице 3) реализованы два противоположных метода обучения,

что, как нам кажется, могло бы не только примирить приверженцев двух описанных выше взглядов, но и обнаружить существование противоположных подходов к обучению русскому языку для самих оппонентов.

Таблица 3

Формулировки результатов, объединенных понятием «исследование»

Table 3

Formulations of results united by the concept of "research"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Синтаксис и пунктуация осложненного предложения	Для учителя: Называть признаки приложения, объяснять правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу назвать признаки приложения, объяснить правила раздельного и дефисного написания приложений	Для учителя: Распознавать приложение, применять правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу найти в предложении приложение, применять правила раздельного и дефисного написания приложений	Для учителя: Устанавливать закономерности и самостоятельно формулировать правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу установить закономерности и самостоятельно сформулировать правила раздельного и дефисного написания приложений
Синтаксис и пунктуация односоставных и неполных предложений	Для учителя: Называть признаки двусоставных и односоставных предложений. Для ученика: Я могу назвать признаки двусоставных и односоставных предложений	Для учителя: Распознавать предложения разных типов по составу грамматической основы (двусоставные и односоставные). Для ученика: Я могу различить предложения по составу грамматической основы (двусоставные и односоставные)	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать особенности двусоставных и односоставных предложений. Для ученика: Я могу самостоятельно исследовать и описать особенности двусоставных и односоставных предложений
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Перечислять способы выражения подлежащего. Для ученика: Я могу перечислить способы выражения подлежащего	Для учителя: Распознавать подлежащие, выраженные разными способами. Для ученика: Я могу найти в предложении подлежащие, выраженные разными способами	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать трудные случаи выражения подлежащего в устной и письменной речи. Для ученика: Я могу исследовать способы выражения подлежащего в устной и письменной речи
Морфология и орфография. Частица как служебная часть речи	Для учителя: Описывать интонационные и стилистические особенности предложений с частицами.	Для учителя: Определять роль частиц в текстах разных стилей.	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать особенности употребления частиц в текстах разных стилей.

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Частица как служебная часть речи	Для ученика: Я могу описать информационные и стилистические особенности предложений с частицами	Для ученика: Я могу определить роль частиц в текстах разных стилей	Для ученика: Я могу самостоятельно исследовать и описать особенности употребления частиц в текстах разных стилей

Говоря о разных методах обучения, мы опираемся на классификацию по характеру познавательной деятельности, созданную И. Я. Лернером, который называет следующие пять основных методов: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративно-рецептивный), репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский.

Наиболее часто при изучении орфографии и пунктуации педагоги используют информационно-рецептивный и репродуктивный методы. Первый предполагает «предъявление готовой информации, объяснение и иллюстрирование словом, изображением, действием» [Лернер 1981: 96]. Второй «призван передать молодому поколению в готовом виде основную часть фонда способов деятельности, накопленных человечеством» [Там же: 98]. Прибегая к этим методам, учитель сначала предъявляет обучающимся правила или иные теоретические сведения в готовом виде, затем информация механически выучивается и отрабатывается на учебном материале. В формулировках планируемых результатов эти методы отражены в первом столбце, не случайно и сам тип таких результатов назван репродуктивным. Однако при таком подходе к изучению теоретического материала, как отмечают сторонники деятельностной педагогики В. В. Репкин и Т. В. Некрасова, «единственно новое, что они [дети] узнают о языке в процессе его изучения, заключается в номенклатуре единиц языка и умении опознавать их и раскладывать по соответствующим полочкам» [Репкин, Некрасова 2018: 250]. В то же время с точки зрения деятельностного подхода смысл школьного обучения русскому языку заключается «в развитии системного мышления» [Там же: 256], в этой связи представляется разумным использование не репродуктивного или объяснительно-иллюстративного,

а исследовательского метода, который позволяет обучающимся самостоятельно обнаруживать в языке закономерности и выявлять особенности языковых явлений. Например, если иллюстративно-объяснительный метод предполагает первоначальное сообщение орфографического правила, то при использовании исследовательского метода обучающимся предлагается не готовое правило, а учебный материал, который позволяет самостоятельно установить закономерности и сформулировать сделанные выводы. В силу заявленного требования к самостоятельности совершаемых обучающимися действий исследовательский метод нашел отражение в результатах рефлексивного типа, объединенных понятием «исследование».

Последовательность достижения результатов третьей группы, пожалуй, лучше всего описывается словом «двунаправленная», ибо решение учебных задач может происходить как «от начала к концу», так и «от конца к началу». Например, использование репродуктивного метода на уроке, посвященном правописанию суффиксов действительных и страдательных причастий настоящего времени, выражается в предъявлении обучающимся готового правила, которое надо осмыслить и воспроизвести. Это действие отражено в формулировке результата репродуктивного типа: «Объяснять правило написания гласных в суффиксах действительных и страдательных причастий настоящего времени». Затем происходит переход от теории к практике: обучающиеся достигают продуктивного результата, который сформулирован через глагол *применять*.

При использовании исследовательского метода процесс идет в обратном порядке. Сначала учитель предлагает обучающимся проблемную задачу, в процессе решения которой школьники встают на позицию исследователей и самостоятельно

открывают закономерности или особенности тех или иных языковых единиц и конструкций. В примере с правописанием суффиксов причастий это действие описывается формулировкой рефлексивного результата: «Устанавливать закономерности и самостоятельно формулировать правила написания гласных в суффиксах действительных и страдательных причастий настоящего времени». При таком подходе «ученик действует в рамках существующей системы письма, переоткрывая для себя ее законы, которые существуют независимо от него» [Репкин, Некрасова 2018: 251]. Таким образом, изучение темы начинается с достижения результатов не репродуктивного, а рефлексивного типа, и лишь потом достигаются продуктивный и репродуктивный результаты.

Важно понимать, что в приведенном примере при первоначальном использовании репродуктивного метода достижение сформулированного нами результата рефлексивного типа становится невозможным. Разумеется, если учитель не ставит перед собой задачу сформировать исследовательскую компетенцию на данном материале, достижение каких бы то ни было рефлексивных результатов в подобных случаях вряд ли необходимо. В то же время нельзя забывать, что формирование метапредметных навыков — немаловажная часть учебного процесса, и учебная исследовательская деятельность — один из эффективных способов выполнения этой задачи, требующий, однако, не «точечного» использования, а системного подхода. Кроме того, представляется важным «учесть, что основная цель школьного обучения состоит... в том, чтобы обеспечить его <ученика> развитие как субъекта разумного действия и творческой личности» [Там же: 251]. Достижение этой цели исключительно репродуктивным методом вряд ли возможно.

В связи с отсутствием перспективы достичь рефлексивного результата при использовании информационно-рецептивного и репродуктивного методов логичным кажется вопрос о «симметричном» отказе от планирования результата репродуктивного типа при методе исследовательском. Если обучающийся самостоятельно выявил закономерности, сформулировал

правила и приобрел практический навык правописания, то воспроизведение готовой информации уже не представляется для него важным. В ответ на это замечание следует ответить, что, во-первых, воспроизведение готовой информации происходит и в том случае, когда обучающийся, к примеру, представляет результаты своей исследовательской деятельности другим. Кроме того, используемые при государственной итоговой аттестации контрольно-измерительные материалы содержат задания, требующие от выпускников не только практических навыков, но и теоретических знаний. Все это делает отказ от оценивания результатов репродуктивного типа невозможным.

Заключение. Итак, в данной статье мы рассмотрели принципы, которыми руководствовались при подборе описаний планируемых результатов для сервиса Московской электронной школы. Такими принципами стали, во-первых, широко известные в менеджменте принципы постановки SMART-цели (конкретность, достижимость, измеримость, актуальность, ограниченность во времени), а во-вторых, сформулированные нами принципы единообразия, дифференциации ученических и учительских формулировок, единства предметных и метапредметных результатов и опоры на деятельностный подход.

Подводя итог, хочется выразить надежду, что проведенная нами работа по описанию планируемых результатов освоения курса русского языка для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы поможет практикующим педагогам как Москвы, так и других городов не только сделать собственную деятельность более осмысленной, но и обратить внимание на потенциал деятельностного подхода и исследовательских методов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Давыдов В. В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. 1999. № 7. С. 12–18.
3. 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. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.

5. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3(39). С. 31–41.

6. Репкин В. В., Некрасова Т. В. Деятельностный подход в обучении русскому языку // Деятельностный подход в образовании: монография: в 3 кн. Книга 1. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. С. 236–257.

7. Цукерман Г. А., Билибина Т. М., Виноградова О. М. и др. О критериях деятельности педагогика // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 105–116. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>.

8. Doran G. T. There's a S. M. A. R. T. way to write management's goals and objectives // Management Review. 1981. Vol. 70, № 11. P. 35–36.

REFERENCES

1. Asmolv A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. and et. How to design universal learning activities in primary school: From action to thought. A teacher's guide]. Moscow: Education, 2008. 151p. (In Russ.)

2. Davydov V. V. What is a learning activity? *Nachal'naya shkola = Primary School*. 1999. No. 7. P. 12–18. (In Russ.)

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

4. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogy. 185 p. (In Russ.)

5. Osmolovskaya I. M. Isaak Ya. Lerner about training process: modern reading. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Russian and Foreign Pedagogy*. 2017;3(39):31–41. (In Russ.)

6. Repkin V. V., Nekrasova T. V. Activity approach in teaching the Russian language. Activity approach in education: monograph: in 3 volumes, Vol. 1. Moscow: Author's club, 2018. P. 236–257. (In Russ.)

7. Tsuckerman G. A., Bilibina T. M., Vinogradova O. M. and et. On the criteria of activity-based education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2019;15(3):105–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>.

8. Doran G. T. There's a S. M. A. R. T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981;70(11):35–36.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Анастасия Александровна Салтыкова, кандидат филологических наук, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Наталья Валерьевна Володько, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Ксения Валерьевна Яновская, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Anastasia A. Saltykova, Candidate of Sciences (Philology), methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Natalia Valerievna Volodko, methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Ksenia Valerievna Yanovskaya, methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Статья поступила в редакцию 09.04.2022; одобрена после рецензирования 26.06.2022; принята к публикации 12.07.2022.

The article was submitted 09.04.2022; approved after reviewing 26.06.2022; accepted for publication 12.07.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-21-28>

Домашняя учебная работа по русскому языку: векторы обновления

Ирина Владимировна Ускова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (ФГБНУ «ИСРО РАО»), г. Москва, Россия, irina.uskova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6477-1777>

Аннотация. Актуальность статьи заключается в необходимости освещения проблемы изменения подходов к проектированию домашней учебной работы по русскому языку в основной школе с учетом современных требований к преподаванию, зафиксированных в действующих в Российской Федерации нормативно-правовых документах. Цель исследования – показать векторы обновления домашней работы по русскому языку в основной школе, способствующие повышению качества изучения учебного предмета «Русский язык» и уровня учебной мотивации школьников. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, анкетирование участников образовательных отношений и беседа с ними, наблюдение за организацией домашней работы учителями русского языка и выполнением ее учениками, изучение результатов выполнения домашних заданий и анализ педагогической документации, рефлексия собственной педагогической деятельности. В результате исследования было выделено пять основных направлений обновления домашней учебной работы учащихся по русскому языку: изменение целеполагания домашней работы, подходов к отбору ее содержания, усиление индивидуализации и дифференциации как домашней работы в целом, так и домашних заданий в ее составе, изменение формулирования домашней учебной работы и подходов к ее проверке. Сделаны выводы о домашней работе как о важнейшей форме обучения, способствующей повышению качества усвоения русского языка школьниками, а также об определяющей роли учителя в проектировании, реализации и сопровождении домашней учебной работы.

Ключевые слова: домашняя учебная работа, домашнее задание, самостоятельная работа, основная школа, учитель русского языка

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00007-21 «Обновление содержания общего образования» на 2022 г.

Для цитирования: Ускова И. В. Домашняя учебная работа по русскому языку: векторы обновления // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 21–28. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-21-28>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Homework in Russian: trajectories of updating

Irina V. Uskova

Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education" (FSBSI "ISED RAE"), Moscow, Russia, irina.uskova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6477-1777>

Abstract. The paper is relevant as it highlights the problem of changing approaches to designing homework in the Russian language assigned in middle school. The research considers the modern requirements for teaching fixed in the legal documents that are in force in the Russian Federation. The purpose of the study is to show the directions of Russian homework updating in middle school. Such changes can improve the quality of studying Russian and the level of schoolchildren's educational motivation. The research employed scientific and methodological literature analysis, a survey of the parties involved in the education relations, and an interview with them. Additionally, the study relied on monitoring how homework was organised by Russian language teachers and completed by students, examining homework results, and analysing pedagogical documentation in conjunction with self-reflection on my own pedagogical activity. The study resulted in identifying five main areas for updating learners' homework in Russian. These include changing the goal setting of homework, approaches to selecting its content, promoting the individualisation and differentiation of both homework in general and homework assignments in its composition, changing the wording of homework and

approaches to checking it. The paper concludes that homework is the most important teaching method that improves the quality of schoolchildren's mastering the Russian language. In addition, the study highlights teachers' crucial role in homework design, implementation, and support.

Keywords: homework, homework assignment, independent work, middle school, Russian language teacher

Acknowledgements. The paper was prepared as part of state task No. 073-00007-21 "Updating the content of general education" for 2022 of the Federal State Budgetary Scientific Institution "The Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education".

For citation: Uskova I. V. Homework in Russian: trajectories of updating. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):21–28. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-21-28>.

Введение. Домашняя учебная работа – важнейший компонент современного образовательного процесса. Учеными-дидактами (А. К. Громцева, М. А. Данилов, С. Л. Мендлина, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, Н. Н. Поспелов, Т. В. Рогозина, И. Э. Унт, З. П. Шабалина и др.) доказана ее роль в становлении учебной самостоятельности и повышении качества общего образования. В современных нормативных документах подчеркивается особое значение «обеспечения эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников»¹.

По данным проведенного в 2020 г. Всероссийского исследования практики организации домашней учебной работы школьников [Ускова 2020], она является неотъемлемым компонентом процесса обучения: 93,1 % опрошенных педагогов задают домашние задания после каждого проведенного урока, из них 30,8 % задают задания даже после уроков, на которых проводились контрольные работы. Традиционно домашнюю работу по русскому языку составляет закрепление теоретического материала по изучаемой теме (устная часть) и выполнение упражнения из учебника или печатной рабочей тетради (письменная часть) [Специфика домашних учебных заданий... 2020].

За последние десятилетия содержание домашней работы практически не изменилось по форме и содержанию, однако существенно изменились условия и средства

обучения, обновились цели и содержание образования, другими стали современные подростки и мир, в котором они живут [Макаров 2020; Преподавание русского языка и литературы... 2021]. Потенциал домашней работы как ресурса, способного существенно повысить качество образовательного процесса и сформировать у учащихся ключевое метапредметное умение – умение учиться, при традиционном подходе к ее организации не реализуется в достаточной степени [Problems Of Homework In Russia And Abroad... 2020; Лопаткина 2020].

При этом педагоги и учащиеся основной школы сталкиваются с рядом проблем, которые влияют на снижение результативности домашней работы, а также на мотивацию учащихся к ее выполнению (по сравнению с V классом в VIII классе количество выполненных домашних работ сокращается наполовину). Основными проблемами респонденты называют следующие: однообразие домашних заданий, их объемность, постоянность (после каждого урока), множественность (много заданий по разным предметам), отсутствие качественного этапа проверки, недостаточная реализация индивидуального и дифференцированного подходов.

Отдельно необходимо отметить проблему, которую можно решить только изменением практики организации домашней работы. Эта проблема связана с публикацией серии изданий, а также размещением в интернет-среде ответов на задания и упражнения всех существующих учебников по русскому языку. Так называемые готовые домашние задания (ГДЗ) способны существенно снизить размер

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 18.02.2022).

эффекта от выполнения домашней работы. В то же время можно отметить низкое качество ГДЗ, наличие ошибок и опечаток, выполнение только части заданий из предложенных. К творческим заданиям либо нет ответов, либо даются краткие клишированные тексты.

В связи с этим возникает необходимость в изменении практики организации и реализации домашней работы по русскому языку. Некоторые направления изменений предлагаются в данной статье.

Понятийный аппарат

Домашняя учебная работа – самостоятельная внеклассная учебная деятельность школьников, спроектированная и сопровождаемая учителем с целью обеспечения достижения ими планируемых результатов обучения.

Домашние задания – специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения обучающимися во внеурочное время и в комплексе составляющие домашнюю учебную работу школьников [Ускова 2019: 43]².

Цель статьи – осветить подходы к проектированию домашней учебной работы по русскому языку в основной школе с учетом современных требований к преподаванию, зафиксированных в обновленном федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования; показать на основе изменения домашней учебной работы способы повышения мотивации школьников как к ее выполнению, так и к изучению русского языка.

Методы и материалы исследования. В процессе исследования проблемы проектирования домашней учебной работы по русскому языку в современных условиях применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, анкетирование участников образовательных отношений и беседа с ними (педагоги, учащиеся, родители), наблюдение за организацией домашней работы учителями русского

языка и выполнением ее учениками, изучение результатов выполнения домашних заданий и анализ педагогической документации, рефлексия собственной педагогической деятельности.

Результаты. В ходе исследования были сделаны выводы о том, что повышению результативности выполнения домашней работы по русскому языку и усилению у школьников мотивации к ее выполнению способствует изменение ее проектирования в пяти направлениях:

- 1) подходы к целеполаганию;
- 2) отбор содержания;
- 3) формулирование домашних заданий;
- 4) индивидуализация и дифференциация домашней учебной работы и/или домашних заданий;
- 5) проверка домашней учебной работы.

Представленный список не является исчерпывающим, но достаточен для того, чтобы начать работу по обновлению практики проектирования домашней работы по русскому языку в основной школе. Рассмотрим каждое направление подробнее.

1. Определение целей выполнения домашней учебной работы школьниками

В настоящее время при подготовке к уроку педагогами в соответствии с изучаемой темой ставятся учебные цели, которые им необходимо достичь в ходе урока вместе со школьниками. Поставленные цели направлены на достижение обучающимися конкретных личностных, метапредметных и предметных результатов обучения³, что является одним из важнейших современных требований к преподаванию русского языка. Однако зачастую содержание домашней работы формируется или изменяется по ходу урока. В этом случае задается завершение классной работы, закрепление изученного на основе выполнения упражнения, повторение предыдущих тем.

Однако перед тем, как сформулировать для учащихся домашнюю работу по русскому языку, учителю важно задуматься над рядом вопросов.

² В данной статье термины *домашняя учебная работа* и *домашнее задание* не являются синонимичными. См. об этом: Ускова И. В. Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: утв. 07.02.2020. М., 2019. 254 с.

³ В настоящее время планируемые результаты обучения русскому языку конкретизированы в Примерной рабочей программе основного общего образования. Русский язык. 5–9 классы. М., 2021. URL: https://edsou.ru/Primernie_rabochie_progra.htm (дата обращения: 26.05.2022).

1. Для достижения каких конкретных учебных результатов необходимо задать домашнее задание школьникам по итогам проведения урока? Для чего учащиеся будут выполнять упражнение, какие умения оно сформирует?

Необходимо ответить на эти вопросы предельно просто, например, так: «Важно, чтобы учащиеся умели..., знали..., могли..., видели... и т. д.». Отвечая на данные вопросы, учитель может прийти к выводу, что не каждое упражнение способствует достижению поставленных целей. Это позволит тщательнее отбирать учебные задания для домашней работы, разнообразить ее, индивидуализировать.

2. Какие личностные и метапредметные результаты могут наиболее успешно формироваться в процессе выполнения домашней работы? Необходимо ли дать школьнику дополнительные разъяснения в связи с этим?

При проектировании домашней работы учителя русского языка в основном ставят предметные цели. В то время как домашняя работа — мощный ресурс достижения личностных и метапредметных результатов. Именно в процессе выполнения домашнего задания есть время задуматься над смыслом и содержанием текста, данного в упражнении учебника для лингвистического анализа (например, об экологических или нравственных проблемах — личностные результаты), или поработать с информацией разных видов (например, представить теоретический материал изучаемой темы в виде графических заметок (скрайбинг) — метапредметные результаты).

3. Какие средства обучения дадут наибольший результат при достижении поставленной цели? Может ли стать одной из целей домашнего задания формирование навыка работы с разными средствами обучения или ресурсами, представленными в сети Интернет?

Существенным преимуществом домашней работы перед работой в классе является расширение набора доступных учащимся средств обучения (компьютер с выходом в Интернет и возможностью использования компьютерных программ и образовательных платформ, словари, справочники, тренажеры и пр.). При этом учебник русского языка остается ведущим средством

обучения, однако, учитывая традицию задавать домашние задания по нему и наличие ГДЗ, стоит задуматься о том, что, возможно, учебное задание, выбранное учителем из других пособий или спроектированное им самостоятельно, принесет больший эффект.

4. Можно ли не задавать домашнюю работу после каждого урока?

Конечно, да. Например, если тема урока была несложной, учащиеся ее поняли, а у учителя есть возможность закрепить ее на последующих уроках или в рамках изучения других тем. Также не рекомендуется задавать домашнюю работу после контрольных работ. Ежедневность задаваемых домашних заданий снижает мотивацию к обучению вообще и изучению предмета в частности. Домашнее задание по русскому языку должно стать событием в жизни ребенка, проживание которого — ступенька на пути к учебному и личному успеху.

2. Изменение подходов к отбору содержания домашней учебной работы

Содержанием домашней работы по русскому языку становятся домашние учебные задания (например, упражнения из учебника, тесты, вопросы и т. д.). Неправильно было бы отказаться от упражнений из учебников русского языка в качестве домашних заданий, ведь современные учебники предлагают качественные и интересные школьникам учебные тексты, наглядно и системно представляют теоретический материал, содержат визуальную поддержку. Однако работу с дидактическими материалами учебника иногда можно изменять. Для этого учителями заранее готовятся дополнительные задания к имеющимся в учебнике. Важно, чтобы все они подчинялись целям, которые были поставлены в процессе проектирования урока (см. п. 1).

Например, домашними могут стать следующие задания.

К теоретическому материалу:

- составить план/алгоритм/таблицу/интеллект-карту по материалам параграфа;
- создать банк исключений из правил, предложить варианты их быстрого запоминания;
- подготовить вопросы по теоретическому материалу для соседа по парте (по образцу выполняемого в классе);
- сделать толковый словарик новых терминов, подобрать примеры.

К тексту упражнения учебника:

- определить тему и основную мысль;
- выполнить разные виды лингвистического разбора определенных слов, словосочетаний, предложений;
- продолжить текст;
- ответить на вопросы по тексту;
- выделить все слова/предложения, связанные с изучаемым правилом;
- подобрать свой текст и выполнить все задания из упражнения;
- составить план (вопросный, цитатный, краткий, развернутый, тезисный);
- подготовить выразительное чтение;
- записать часть текста приемом поморфемного письма.

Очень важно усилить в домашних заданиях творческую составляющую. По данным исследования [Ускова 2020], учащиеся V–IX классов хотят выполнять домашние задания, в которых они могут раскрыться, проявить себя. Так, интересными заданиями школьники называют сочинение на свободную тему, выполнение мини-исследования, анализ современных текстов. Им нравятся задания, в которых нет правильных ответов, но, выполняя которые, можно порассуждать, представить нестандартный взгляд на проблему, аргументировать его.

Внимание школьников привлекают домашние задания, заданные не по учебнику. Они могут существенно разнообразить их учебную деятельность. Сегодня на первое место в поддержании мотивации к выполнению домашних заданий и к изучению предмета выходит умело выстроенная учителем система работы с учащимися. Она должна быть связана как с отбором домашних заданий, так и с сопровождением их выполнения.

Несмотря на то что домашняя учебная работа выполняется без непосредственного руководства учителя, опосредованное руководство необходимо. Прежде всего, это руководство происходит на этапе формулирования домашней работы.

3. Изменение подходов к формулированию домашней работы на уроке учителем и ее записи в дневнике

Традиционно домашняя работа формулируется в конце урока. Но это только один из возможных вариантов. Иногда целесообразно формулировать домашнюю работу

в течение всего урока на разных его этапах, т. е. задачей современного урока русского языка становится такая его организация (включая отбор методов, форм, содержания, средств), чтобы в результате школьники могли выполнять то, чему научились, самостоятельно.

Приведем пример, как это сделать в V классе, изучая тему «Предложения с однородными членами» (см. схема). Отметим, что эта тема уже изучалась в начальной школе, в V классе происходит расширение и углубление знаний по ней.

Правый верхний угол доски необходимо оставить для краткой записи домашних заданий, входящих в состав домашней работы. На схеме в качестве примера представлена работа учителя на разных этапах урока (колонки 1 и 2), краткая запись домашних заданий на выделенной части доски (колонка 3) и запись в электронном дневнике (колонка 4).

На схеме показано, что формулирование домашней работы идет в течение всего урока, начиная с этапа усвоения знаний, в ходе которого учитель обращает внимание на то, *что* конкретно школьникам необходимо будет сделать самостоятельно. Так, на данном этапе актуализируется внимание на теоретическом материале учебника как основе выполнения всех домашних заданий – он является главным помощником учащихся при работе самостоятельно. Вместе с тем чтение учебно-научной информации, которой является теория учебника, способствует формированию метапредметного умения взаимодействия с такими текстами. Причем при формулировании домашнего задания написать только «§ 25» школьникам явно недостаточно: необходимо пояснить, что нужно сделать – выучить определение однородных членов и разобраться в постановке знаков препинания при них в предложении.

На этапе первичной проверки понимания материала учитель корректирует знания и умения учащихся на основе работы с теоретическим материалом. На этом этапе важно обратить внимание школьников на приведенные в учебнике примеры и схемы, пояснить, что самостоятельно по аналогии им необходимо будет подобрать предложения на изучаемое правило.

1. Этапы урока	2. Устное формулирование домашних заданий учителем на разных этапах урока	3. Запись заданий на выделенной части доски	4. Запись в электронном журнале
Этап усвоения новых знаний <i>Используется метод проблемного изложения</i>	1. Сегодня мы изучили, в каких случаях ставятся или не ставятся запятые между частями сложного предложения. Теоретический материал по этому вопросу размещен в § 25 учебника. Повторите его дома, обратите внимание на правило постановки знаков препинания при однородных членах. 2. <i>Индивидуальное задание:</i> подготовьте на основе теоретического материала учебника алгоритм действий по теме «Знаки препинания в предложении с однородными членами». Дополните свой алгоритм примерами с портала Грамота.ру. Представьте алгоритм на слайде	1. § 25. 2. ИЗ: алгоритм (<i>имя ученика</i>)	Инвариантная часть домашней работы 1. Повторить теоретический материал § 25: знать определение однородных членов, понимать расстановку знаков препинания при них. 2. Придумать два предложения или подобрать на сайте (https://russkiyazyk.ru/sintaxis/odnorodnyie-chlenyi-predlozheniya.html): с запятыми и без между однородными членами, составить схемы этих предложений. Устно объяснить, в каких случаях ставятся, а в каких не ставятся запятые между однородными членами.
Первичная проверка понимания <i>Используется метод беседы с опорой на теоретический материал § 25</i>	3. Опираясь на теоретический материал § 25, составьте два предложения: с запятыми между однородными членами предложения и без запяты. Или Подберите два предложения на сайте «Русский язык» и запишите их	3. Придумать два предложения: с запятыми и без между однородными членами предложения	Вариантная часть домашней работы <i>Индивидуальное задание.</i>
Первичное закрепление новых знаний <i>Выполнение упражнения с обучением составлению схем предложений с однородными членами</i>	4. Обратите внимание, как составлять схемы предложений с однородными членами. Дома составьте схемы придуманных вами предложений. Сделайте вывод о постановке знаков препинания в предложениях с однородными членами	4. Схемы предложений, вывод	Создать алгоритм действий по теме «Знаки препинания в предложении с однородными членами». Можно использовать материал учебника и информацию с портала Грамота.ру: http://gramota.ru/class/coach/punct/45_190
Инструктаж по домашней работе <i>Домашняя работа зачитывается полностью. Актуализируется информация по индивидуальному домашнему заданию. Учитель отвечает на вопросы учащихся</i>	5. Устроим конкурс «Кто больше?». Для тех, кто хочет участвовать: вспомните, в названиях каких мультфильмов (фильмов, книг) используются однородные члены предложения	5. По желанию («Кто больше?») В названии каких мультфильмов или сказок используются однородные члены предложения?	<i>Задание по желанию.</i> В названии каких мультфильмов или сказок используются однородные члены предложения?

Схема. Формулирование домашней учебной работы на уроке
Scheme. Formulation of homework in the classroom

В V–IX классах рекомендуется в целях соблюдения информационной безопасности школьников предоставлять ссылку на ресурс сети Интернет (см. Схему, колонка 4).

В конце урока учитель читает все задания еще раз, спрашивает, есть ли вопросы, и отвечает на них. До окончания последнего по расписанию урока необходимо отразить запись домашней работы в электронном журнале.

4. Индивидуализация и дифференциация домашней учебной работы

Как правило, учитель задает на дом одну работу для всех школьников. Однако домашняя работа предоставляет больше возможностей в плане ее индивидуализации и дифференциации: то, что практически невозможно реализовать на уроке, успешно осуществляется при выполнении домашних заданий. Дифференциация может быть произведена, например, по уровню подготовки (причем необходимо учитывать не только слабоуспевающих, но и высокомотивированных учащихся), по уровню интереса к предмету, по степени усвоения определенной темы, по интересам школьников и т. д.

Индивидуальные задания должны тщательно подбираться, развивать индивидуальные способности, предоставлять возможность проявить себя.

5. Проверка домашней учебной работы

В практике преподавания русского языка, особенно в V классе, не должно быть ситуации, когда домашняя работа задана, но остается непроверенной. Пусть работа для школьников будет небольшой, но, что самое главное, побуждающей учащихся думать. Например, задание по желанию, представленное в схеме, направляет школьников на использование полученных знаний: при его выполнении приходит понимание, что изучение материала не заканчивается, а является частью их повседневной жизни. Учителю можно начать следующий урок с конкурса «Кто больше?» и, возможно, дети, которые не задумывались над этим заданием дома, присоединятся к работе.

Организовать устную проверку домашнего задания можно на основе опроса (взаимоопроса), беседы, письменных ответов на вопросы, теста и т. д. Проверку письменных домашних заданий возможно осуществлять

как традиционным способом (проверка тетрадей, самостоятельная работа и т. д.), а также в электронной среде (на основе электронного журнала, образовательных платформ и программ), с помощью взаимопроверки, самопроверки, выборочной проверки, выполнения аналогичных заданий в классе и т. д. Лучше, чтобы формы проверки менялись от урока к уроку.

Выводы. В данной статье рассматриваются основные направления изменения домашней учебной работы школьников по русскому языку. Они связаны как с изменением целеполагания, содержания, форм домашних заданий, так и с изменением подходов к построению урока русского языка, цель которого, прежде всего, заключается в том, чтобы учащийся смог применить полученные знания, умения, навыки и способы деятельности самостоятельно в процессе учебы и приобретения жизненного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лопаткина Е. В.* Работа с текстом — основа выполнения домашней учебной работы школьников // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: материалы Международной науч.-практ. конф., 19 ноября 2020 г. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. С. 76–87.
2. *Макаров М. И., Мамченко А. А.* Теоретическое и методическое обеспечение домашней учебной работы школьников // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: материалы Международной науч.-практ. конф., 19 ноября 2020 г. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. С. 9–19.
3. Преподавание русского языка и литературы в условиях обновления содержания школьного образования: методическое пособие / И. В. Ускова, В. М. Шамчикова, М. И. Макаров; под редакцией И. В. Усковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2021. 200 с.
4. Специфика домашних учебных заданий по предметным областям в общеобразовательных организациях Российской Федерации / Н. Кожевников, О. А. Козлов, Ж. Н. Критарова и др. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. 61 с.

5. Ускова И. В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации [Электронный ресурс]. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. 81 с. URL: https://www.instrao.ru/images/Izdaniya/Uskova_RID_Anketirovaniye_DR.pdf (дата обращения: 18.02.2022).

6. Osmolovskaya I. M., Uskova I. V., Tagunova I. A., Dolgaya O. I. Problems Of Homework In Russia And Abroad // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: Conference proceedings, Moscow, April 23–25, 2020. London: European Publisher, 2020. Vol. 95. P. 708–715. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.75>.

REFERENCES

1. Lopatkina E. V. Working with text – the basis for performing the home learning work of schools. *Domashnyaya uchebnaya rabota shkol'nikov: puti sovershenstvovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf., 19 noyabrya 2020 g. Pod red. I. M. Osmolovskoy, I. V. Uskovoy = Homework for schoolchildren: ways to improve: Proceedings of the International scientific and practical conference, November 19, 2020. Ed. by I. M. Osmolovskaya, I. V. Uskova.* Moscow: Institute for the Strategy of Education Development RAE, 2020. P. 76–87. (In Russ.)

2. Makarov M. I., Mamchenko A. A. Theoretical and methodical bases of organize of home study work of students of the schools. *Domashnyaya uchebnaya rabota shkol'nikov: puti sovershenstvovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf., 19 noyabrya 2020 g. Pod red. I. M. Osmolovskoy,*

I. V. Uskovoy = Homework for schoolchildren: ways to improve: Proceedings of the International scientific and practical conference, November 19, 2020. Ed. by I. M. Osmolovskaya, I. V. Uskova. Moscow: Institute for the Strategy of Education Development RAE, 2020. P. 9–19. (In Russ.)

3. Uskova I. V., Shamchikova V. M., Makarov M. I. Teaching the Russian language and literature in the context of updating the content of school education: a methodological guide. Ed. by I. V. Uskova. Moscow: Institute for the Strategy of Education Development RAE, 2021. 200 p. (In Russ.)

4. Kozhevnikov D. N., Kozlov O. A., Kritarova Zh. N. et al. The specifics of homework assignments in subject areas in educational institutions of the Russian Federation. Moscow: Institute for the Strategy of Education Development RAE, 2020. 61 p. (In Russ.)

5. Uskova I. V. The results of the study of home study work in educational institutions of the Russian Federation. Moscow: Institute for the Strategy of Education Development RAE, 2020. 81 p. [Electronic resource]. URL: https://www.instrao.ru/images/Izdaniya/Uskova_RID_Anketirovaniye_DR.pdf (accessed: 18.02.2022). (In Russ.)

6. Osmolovskaya I. M., Uskova I. V., Tagunova I. A., Dolgaya O. I. Problems of homework in Russia and abroad. Proceedings of the conference "Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding" April 23–25, 2020. Ed. by E. Tareva, T. N. Bokova. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. London: European Publisher, 2020. Vol. 95. P. 708–715. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.75>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Владимировна Ускова, кандидат педагогических наук, ученый секретарь

Irina V. Uskova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Academic Secretary

Статья поступила в редакцию 09.03.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 12.07.2022.

The article was submitted 09.03.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 12.07.2022.



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА METHODOLOGICAL MAIL

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-29-35>

Алгоритмическая технология овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений. Часть I. Контекстуально-заместительная функция местоимений

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>

Аннотация. В первой части статьи «Контекстуально-заместительная функция местоимений» показан процесс изучения заместительной семантической функции местоимений, которая выражается в контекстуально-ситуативной конкретизации значений именных частей речи. В процессе частично-поисковой и самостоятельной работы учащиеся рассматривают такие предложения, в которых контекстуальные связи местоимений и именных частей речи установлены правильно или нарушены. В ходе этой работы формируется умение школьников опознавать, анализировать, классифицировать местоимения и оценивать их употребление с точки зрения нормативности. Теоретический материал дается с помощью алгоритмов, которые учат школьников предупреждать речевые ошибки.

Ключевые слова: алгоритмы, местоимение, лексико-семантические нормы, грамматические нормы, культура речи

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Алгоритмическая технология овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений. Часть I. Контекстуально-заместительная функция местоимений // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 29–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-29-35>.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ARTICLE

Algorithmic technology of mastering the lexico-semantic and grammatical norms of pronominal usage. Part 1. The contextual-substitutional function 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>

Abstract. The first part of the paper outlines the process of studying the pronominal semantic function of substitution. It is expressed in the contextual-situational concretisation of the meanings of the nominal parts of speech. In the process of partially-research and independent work, students examine sentences where the contextual connections between pronouns and nominal parts of speech are either established correctly or are violated. In the course of this activity, schoolchildren develop their ability to recognise, analyse, and classify pronouns as well as evaluate their usage from the standpoint of normativity. Theoretical material is presented with the help of algorithms which teach schoolchildren to prevent speech errors.

Keywords: algorithms, pronoun, lexico-semantic norms, grammatical norms, speech culture

For citation: Sulnichenko V. N. Algorithmic technology of mastering the lexico-semantic and grammatical norms of pronominal usage. Part 1. The contextual-substitutional function of pronouns. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):29–35. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-29-35>.

Введение. Проблема овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений актуальна для современной школы. Небрежное и неумелое использование местоимений в речи является показателем низкого уровня языкового чутья школьников, их воспитания и образования. Неправильное употребление местоимений выражается в нарушении лексико-семантических норм, в неверном выборе грамматических форм местоимений и сопровождается искажением смысла, возникновением двусмысленности, неясности высказывания. Учитель должен показать значение местоимений как средства связи между предложениями в тексте, научить устранять нарушения морфологических норм, что будет способствовать формированию у шестиклассников сознательного отношения к своей речи, контролю речевых действий, правильному и точному выражению мысли.

Представляя разработанную нами алгоритмическую технологию овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений, напомним, что семантика местоимений приобретает в контексте и зависит от значения имен существительных, прилагательных, числительных. Замечая именные части речи, местоимения помогают нам понять смысл из контекста или речевой ситуации, так как «контекстуальность их значения резко отличает их от всех других частей речи» [Буланин 1976: 96]. Эта особенность местоимений отмечается и в работах других лингвистов: «Отсутствие вещественного значения делает местоимения семантически емкими и позволяет им наполняться конкретным содержанием непосредственно в условиях речевого акта» [Милованова, Шамсутдинова 2018: 89].

Местоимения в условиях контекста теряют свою условность, всеобщность и приобретают индивидуальность, употребляясь в заместительной и указательной функциях: «Будучи самостоятельным словом, с самостоятельным назначением и значением в системе языка, местоимение

выполняет в тексте собственные функции и передает собственное, лишь ему присущее значение» [Петрова 1989: 44].

В современных исследованиях указывается, что «местоимения требуют особых схем описания, поскольку на категориальном уровне отличаются по своим свойствам от всех остальных слов» [Урунова 2020: 739]. Это касается и методики рассмотрения местоимений в школе, поэтому более эффективным является алгоритмический способ изучения этой темы, который определяет содержание и структуру мыслительной деятельности школьников, упорядочивая и упрощая процесс обучения, обеспечивает выработку умения последовательно решать ту или иную языковую задачу, учит правильно и коммуникативно целесообразно использовать местоимения в речи в соответствии с целью, содержанием и ситуацией общения.

Результаты. Первичное представление о заместительной функции местоимений как важного грамматического явления формируем в процессе анализа предложений: *Сегодня очень теплый солнечный день. В такой день можно гулять в парке.*

Шестиклассники отвечают на вопросы и выполняют задание:

1. Какие слова в первом предложении можно заменить местоимением?
2. Нарушится ли смысл второго предложения, если его рассматривать в отрыве от первого?
3. Какую функцию выполняет местоимение во втором предложении?
4. Как схематично отразить лексико-грамматическую связь прилагательных первого предложения с местоимением второго предложения?

В ходе работы устанавливается лексико-грамматическая связь прилагательных с местоимением в двух рядом стоящих предложениях:



5. Приведите примеры предложений, в которых местоимения заменяют имен-ные части речи. (Ответ. *Сюзанна не отве-тила. Она была не в силах сдержатъ рыдания* (К. Паустовский).)

6. Почему местоимений немного, но они часто употребляются в нашей речи? (Ответ. Одно и то же местоимение может употребляться вместо других слов.)

Рассматривая местоимения с точки зре-ния заместительной семантической функ-ции, которая выражается в контекстуаль-но-ситуативной конкретизации значений имен существительных, прилагательных, числительных, учитель может вместо тер-мина *замещение* использовать слово *замена* (грамматическая) с учетом того, что место-имение употребляется вместо имени.

Углубляя понятие о заместительной функции местоимений, предлагаем про-анализировать предложения, в которых местоимения, стоящие чаще всего после имен, замещают существительные, прила-гательные и числительные. Методически целесообразно схематично отразить свя-зи имен и местоимений. В данном случае в схемах используем скобки, чтобы под-черкнуть, что заместительная семантиче-ская функция одних и тех же местоимений проявляется в контексте рассматриваемых предложений и нарушается при введении в них других слов.

Петя вчера встретил
в парке друга.

Петя
друга

В прошлом году зима
была снежной.

зима
снежной

В саду росло пять
кустов жимолости.

пять

Он был рад встрече
с ним.

ОН
(С) НИМ

В этом году она была
такая же.

ОНА
ТАКАЯ

Осенью мы посадили
столько же
кустов смородины

СТОЛЬКО

В процессе анализа предложений школьники определяют следующее:

1. Какова функция местоимений в дан-ных предложениях и в чем она проявляет-ся? (Ответ. Местоимения выполняют заместительную функцию, связывая пред-ложения, заменяя собою именные части речи, что позволяет экономить языковые средства и усилия говорящего.)

2. Какое значение выражают место-имения, выполняя заместительную функ-цию? (Ответ. Местоимения не имеют соб-ственного лексического значения, за ними не закрепляется определенного содержания, значение местоимений перемененно и зависит от контекста и ситуации; семантика место-имений приобретает в контексте и зависит от значения имен существительных, прила-гательных, числительных; например, место-имение *она* может обозначать в разных кон-текстах и девочку, и машину, и погоду, и сум-ку, и Марину Петровну, и т. д.)

3. Почему замена местоимениями имен-ных частей речи не нарушает восприятия контекста? (Ответ. В данной ситуации использования местоимений проявляются контекстные связи между именами и место-имениями, и эти связи не нарушены, пра-вильно установлены и определены.)

В более подготовленном классе анали-зируются только первые предложения из пары и предлагаются такие задания:

1. Замените именные части речи место-имениями и составьте вторые предложения.

2. Отрадите схематично контекстные связи именных частей речи с местоимени-ями.

3. Определите смысл замещения имен-ных частей речи местоимениями. (Отв.т. Замещение рассматривается как полное совпадение лексического значения, мор-фологического оформления, синтаксиче-ской функции двух сравниваемых слов — местоимения и именной части речи.)

Употребление местоимений в устной и письменной речи подчинено определен-ным нормам, нарушение которых приводит к неясности, двусмысленности, искажению смысла. Поэтому необходимо сопоставить грамматические конструкции, в которых контекстуальные связи местоимений и имен установлены правильно или нарушены. Цель этой работы в том, чтобы научить шестиклассников устранять речевые недо-четы путем редактирования предложений.

Например, анализируя предложения:

Осень уже пришла и в лес. Он был очень кра-сив, потому что все листья раскрасились в яркие цвета.

выясняем, правильно ли они составле-ны. Шестиклассники устанавливают, что они составлены верно, потому что в первом предложении находится существительное

лес, которое замещается личным местоимением 3-го лица единственного числа *он*. Учитель просит описать особенности грамматической и речевой замены существительного *лес* местоимением *он*. Отмечается, что личные местоимения 3-го лица (*он, она, оно, они*) обычно заменяют ближайшее к ним существительное и служат средством связи между предложениями и устранения повторов в тексте. В научной литературе отмечается, что «слово *он*, например, может указывать на любое лицо или любой предмет в бесконечно разнообразных речевых ситуациях...» [Буланин 1976: 96]. Кроме этого, определяется роль личных местоимений-заместителей (*он, она, оно, они*) в тексте, которая выражается в том, что «в заместителе “он” повторяется смысл предшествующей части текста...» [Откупщикова 1984: 18]. В процессе анализа предложений:

День был солнечный, ясный, но вдруг набежала темная туча. Из тучи неожиданно посыпался частый дождь.

шестиклассники выясняют: 1) какое слово повторяется в предложениях (*туча, тучи*); 2) каким образом можно избежать нежелательного повтора. (Ответ. Следует заменить существительное *тучи* или личным местоимением (*из*) *нее*: *День был солнечный, ясный, но вдруг набежала темная туча. Из нее неожиданно посыпался частый дождь*, или относительным местоимением (*из*) *которой*: *День был солнечный, ясный, но вдруг набежала темная туча, из которой посыпался частый дождь*.)

Далее шестиклассники составляют схему:

туча → (из) *нее* туча → (из) *которой*

В целях систематизации проведенных наблюдений следует сформулировать основное правило использования местоимений, выполняющих функцию замещения, в тексте: а) надо сначала назвать предмет (лицо) в предыдущем предложении (*туча*), а потом уже в следующем обозначить его местоимением (*из нее*) или объединить два предложения в одно, используя относительное местоимение (*которой*); б) чтобы правильно употребить местоимение, нужно следить за тем, какое слово оно замещает в предложении.

В заключение составляется алгоритм 1 на основе выявленных закономерностей.

Сформулировать ветвь алгоритма 1 шестиклассникам помогают такие задания: 1) выделите признак, который отражает содержание ветви алгоритма (в двух рядом стоящих предложениях повторяется одно и то же существительное); 2) назовите два грамматических действия, которые следует совершить, чтобы построенные вами предложения отвечали нормам русского языка.

Алгоритм 1

Использование местоимений как средства связи предложений

Algorithm 1

Using pronouns as a means of communicating sentences

В двух рядом стоящих предложениях повторяется одно и то же существительное



Образец рассуждения 1. В двух рядом стоящих предложениях *Кружатся листья, падают на землю. Листья — сигналы засухи* повторяется одно и то же существительное *листья*, заменяю повторяющееся существительное личным местоимением *они*: *Кружатся листья, падают на землю. Они сигналы засухи*.

Образец рассуждения 2. В двух рядом стоящих предложениях *Днем и ночью шумят и бьются о скалы морские волны. Волны выбегают на пологий берег, потом далеко уходят обратно в море* повторяется одно и то же существительное *волны*. Объединяю два предложения в одно, заменив повторяющееся существительное во втором предложении относительным местоимением *которые*: *Днем и ночью шумят и бьются о скалы морские волны, которые выбегают на пологий берег, потом далеко уходят обратно в море*.

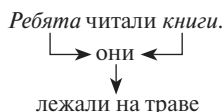
Шестиклассники должны усвоить, что коммуникативно точной речь бывает тогда, когда мысли и чувства говорящего или

пишущего переданы ясно и полно, поэтому использование местоимений в устной и письменной речи требует особого внимания, так как неумелое употребление этого класса слов становится источником неясности и двусмысленности. Методически целесообразно проанализировать примеры предложений, в которых мысль выражена неясно, если связь между местоимением и существительным нарушена.

При рассмотрении предложений:

Ребята читали книги. Они лежали на траве.

воспользуемся схематической записью этого высказывания:



С помощью этой схематической записи школьники могут самостоятельно определить, правильно ли составлены предложения, и провести необходимые грамматические замены для устранения неясности. Для этого предлагаются, например, такие вопросы и задание:

1. Ясно ли выражен смысл данных предложений?

2. Почему возникает неясность и двусмысленность в данных предложениях? (Ответ. В первом предложении существительные *ребята* и *книги* могут быть замещены местоимением *они*.)

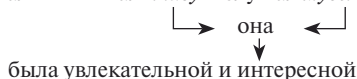
3. Каким образом можно избежать неясности в данных предложениях?

4. Произведите лексико-грамматические замены, чтобы мысль была выражена ясно и недвусмысленно в одном предложении. (Ответ. *Ребята лежали на траве и читали книги*.)

Далее предлагается устранить двусмысленность в предложениях: *Мальчик читал книгу и слушал музыку. Она была очень увлекательной и интересной*. Для этого вначале выполняется задание: покажите с помощью схемы, какое из слов вносит неясность в смысл высказывания.

Ответ. Местоимение *она*: книга или музыка была увлекательной и интересной.

Мальчик читал книгу и слушал музыку.



Далее, чтобы внести ясность в содержание высказывания, школьники должны произвести лексико-грамматические замены, ответив на вопросы:

1. Можно ли заменить местоимением *она* одно из существительных (*книга, музыка*)? (Ответ. Местоимение *она* может заменить только одно из существительных-дополнений, но смысл предложения нарушится и будет неполным.)

2. Какое из предложений по выражению главного смысла высказывания будет основным и почему? (Ответ. Первое предложение, так как в нем подлежащее и однородные сказуемые конкретизируются дополнениями и передают основное содержание высказывания.)

3. Составьте из двух предложений одно, оставив в нем только те слова, которые уточняют смысл всего высказывания.

4. Какое из слов при такой перестройке является лишним? (Ответ. Необходимость использования местоимения *она* отпадает, так как оно неуместно с точки зрения логики. Поэтому после правки предложение будет таким: *Мальчик читал интересную и увлекательную книгу и слушал музыку*.)

Следует также проанализировать предложения, в которых необходимо для уточнения смысла высказывания заменить личные местоимения относительными: *Школьник приехал на новом велосипеде. Он вызвал интерес у одноклассников. Школьники должны определить, что вносит неясность в высказывание. В ходе анализа предложений и их перестройки устанавливается нормативная закономерность: если в первом предложении содержится несколько существительных мужского или женского рода, то не рекомендуется использовать во втором предложении местоимения *он, его, он, ее*, а следует объединять два предложения в одно с помощью относительного местоимения *который*: *Школьник приехал на новом велосипеде, который вызвал интерес у одноклассников*.*

Методически целесообразно при изучении местоимений использовать такой прием работы, как редактирование: устранить в тексте повторение существительного *журавли* путем синонимических замен и введения местоимений.

Улетают журавли

(1) В золотые осенние дни готовились

к отлету журавли. (2) Покружили журавли (они) над рекой, над родным болотом и потянулись в дальние теплые страны.

(3) Через леса, через поля, через шумные города высоко в небе летели журавли. (4) В глухом лесу, на краю болота остановились журавли (птицы) на отдых.

(5) Чуть брезжит над рекой ранняя зорька. (6) Журавли поднимаются с болота. (7) С высокого ясного неба услышим мы (их) прощальные голоса журавлей. (8) До свидания, журавли (курлыки)! (По И. Соколову-Микитову)

Задаем школьникам вопросы:

1. Понравился ли вам текст с точки зрения содержания, чем?

2. Какую речевую ошибку вы заметили в тексте?

3. Каким образом ее можно исправить?

4. Какие лексические и морфологические средства вы используете при редактировании текста для улучшения его речевого оформления?

Далее шестиклассникам предлагается пронумеровать предложения и отметить частотность употребления слова *журавли* в тексте, параллельно заменяя его местоимениями и синонимами.

В ходе анализа текста школьники устанавливают, что в тексте восемь предложений, из них в семи употребляется слово *журавли*, что объединяет текст. Шестиклассники подбирают синонимы к слову *журавли*: *птицы (перелетные)*, *курлыки*, *журавлики*, *журавушки*, *журки*. Отмечаются и другие синонимы: *журавль-стерх*, *журавль-красавка*, *стерх*, которые для этого текста являются менее предпочтительными в использовании.

В результате работы школьники приходят к выводу, что наиболее употребительным в нашей речи является слово *журавли*. Кроме этого, могут быть использованы слова *птицы*, *курлыки*. Затем шестиклассники должны определить последовательность использования слов *журавли*, *птицы*, *курлыки*, для чего им предлагается ряд вопросов:

1. Какое слово должно чаще всего использоваться в тексте и в каких предложениях? (Ответ. *Журавли*, так оно более употребительно в речи, понятно по значению, благозвучно, поэтично. Будем использовать в предложениях 1, 3, 6.)

2. Какими местоимениями можно заменить слово *журавли* в тексте? (Ответ. *Журавли* — *они* — 2-е предложение; *журавлей* — *их* — 7-е предложение.)

3. Почему в 8-м предложении более уместно использовать слово *курлыки*?

В результате работы определяется последовательность использования в тексте существительного *журавли* и его синонимов, а также местоимений, замещающих имена, что отражается в виде такой записи:

1) журавли	2) они	3) журавли	4) птицы
5) нет	6) журавли	7) их	8) курлыки

Последовательность проведенных замен в тексте выражается языковыми действиями школьников в соответствии с одношаговым алгоритмом 2.

В менее подготовленном классе можно предложить точное название алгоритма («Замена в тексте повторяющихся имен существительных синонимами и местоимениями»), помогающее проследить ряд умственных действий языкового характера по замене повторяющегося в тексте слова *журавли*.

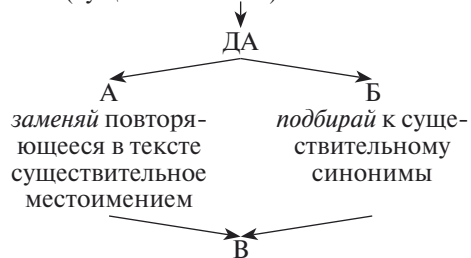
Алгоритм 2

Замена в тексте повторяющихся имен существительных синонимами и местоимениями

Algorithm 2

Replacement of nouns repeated in the text with synonyms and pronouns

1. В тексте повторяется одно и то же слово (существительное)



последовательно *чередуй* замену повторяющихся существительных синонимами и местоимениями

Далее шестиклассники составляют образец рассуждения по алгоритму 2, отразив

в нем содержание проделанной ими работы по редактированию текста.

Образец рассуждения. Заменяю повторяющееся существительное *журавли* первого предложения местоимением *они* во втором (ветвь А алгоритма), подбираю к существительному *журавли* четвертого предложения синоним *птицы* (ветвь Б алгоритма), последовательно чередую замену повторяющегося существительного *журавли* местоимением *их* в седьмом предложении и синонимом *курлыки* в восьмом предложении (ветвь В алгоритма).

Таким образом, в соответствии с рекомендациями алгоритма 2 проведены замены повторяющегося слова *журавли* в предложениях 2, 3, 4 (*они, журавли, птицы*) и 6, 7, 8 (*журавли, их, курлыки*).

(Окончание следует.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1976. 207 с.
2. Милованова М. С., Шамсутдинова Р. Р. Субъективный потенциал местоимений и их функционирование в современном русском языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 5. С. 88–101. <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2018-5-88-101>.
3. Откупщикова М. И. Местоимения современного русского языка в структурно-семантическом аспекте. Л.: ЛГУ, 1984. 87 с.

4. Петрова О. В. Местоимение в системе функционально-семантических классов слов. Воронеж: ВГУ, 1989. 156 с.

5. Урунова Р. Д. Основные проблемы и направления в изучении местоимений на рубеже XX–XXI вв. // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2020. Т. 30, № 5. С. 739–750. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-5-739-750>.

REFERENCES

1. Bulanin L. L. Difficult questions of morphology. A guide for teachers. Moscow: Education, 1976. 207 p. (In Russ.)
2. Milovanova M. S., Shamsutdinova R. R. Subjective potential of pronouns and their functioning in the modern Russian language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Russian Philology*. 2018;5:88–101. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2018-5-88-101>.
3. Otкупshchikova M. I. Pronouns of the modern Russian language in the structural and semantic aspect. Leningrad: LSU, 1984. 87 p. (In Russ.)
4. Petrova O. V. Pronoun in the system of functional and semantic classes of words. Voronezh: VSU, 1989. 156 p. (In Russ.)
5. Urunova R. D. Main problems and directions in the study of pronouns at the turn of the XX–XXI centuries. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya = Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology*. 2020;30(5):739–750. (In Russ.) <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-5-739-750>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент

Vladimir N. Sulnichenko, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 22.11.2021; одобрена после рецензирования 24.02.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 22.11.2021; approved after reviewing 24.02.2022; accepted for publication 08.06.2022.



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-36-41>

Детские речевые инновации

Стелла Наумовна Цейтлин

Институт лингвистических исследований, Российская академия наук; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, stl2006@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1222-2968>

Аннотация. Речь детей отличается от речи взрослых тем, что в ней встречаются необычные слова или формы знакомых слов, а также не отвечающие норме значения существующих в общем употреблении слов. Термин *ошибка* не подходит для таких случаев, ибо это законные элементы формирующейся языковой системы ребенка. Несмотря на свою уникальность, они не мешают коммуникации со взрослыми. Эти нарушающие языковую норму единицы именуются инновациями. Анализ детских инноваций позволяет лингвистам исследовать характер языковых правил и их иерархическое устройство, а также выявить существующие в языке лакуны. В статье представлена типология детских речевых инноваций с позиции языковой нормы.

Ключевые слова: речевые инновации, языковые лакуны, речевой инпут, словообразовательные инновации, формообразовательные инновации, лексико-семантические инновации, потенциал русской языковой системы

Для цитирования: Цейтлин С. Н. Детские речевые инновации // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 36–41. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-36-41>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Children's speech innovations

Stella N. Tseitlin

Institute of Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences; Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, stl2006@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1222-2968>

Abstract. The difference between children's and adults' speech consists in unusual lexemes or forms of familiar words as well as non-standard meanings of common words occurring in the former. The term *error* is not appropriate for such cases since these are legitimate elements of the child's emerging language system. Despite their uniqueness, they do not hinder children's communication with grown-ups. These units violating the linguistic norm are called innovations. The analysis of children's innovations enables linguists to explore the nature of language rules and their hierarchical structure as well as to identify accidental gaps (or lacunae) in the language. The article presents a typology of children's speech innovations from the standpoint of the language norm.

Keywords: speech innovations, accidental gaps, speech input, word-building innovations, form-building innovations, lexico-semantic innovations, Russian language system potential

For citation: Tseitlin S. N. Children's speech innovations. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(5):36–41. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-36-41>.

Введение. Детские речевые инновации — неизбежное сопровождение процесса освоения ребенком родного языка. Дети овладевают языком, опираясь на речевой инпут, т. е.

воспринимая речь окружающих их людей и вступая тем или иным образом в общение с ними. Казалось бы, порождаемая ребенком речь должна быть в некотором роде копией

речи взрослых, однако давно известно, что в ней встречаются элементы, которые речи взрослых не свойственны. Мы имеем в виду прежде всего слова, отсутствующие в конвенциональном (стандартном) языке взрослых, не соответствующие языковой норме формы уже имеющихся в языке слов, а также случаи употребления нормативных слов в новых значениях. Всё это свидетельствует о том, что ребенок не просто копирует речь взрослого, но конструирует свою собственную языковую систему, руководствуясь некими правилами, которые не вполне соответствуют языковой норме. Именно на эту систему он ориентируется в своей речевой деятельности.

На творческий характер освоения ребенком родного языка, проявляющийся прежде всего в речевых инновациях, обращали внимание Г. Пауль, Ф. де Соссюр, а также представители Казанской лингвистической школы: Н. В. Крушевский, В. А. Богородицкий, И. А. Бодуэн де Куртенэ. Бодуэн де Куртенэ считал, что «толчки к существенным изменениям племенного языка даются главным образом в языке детей» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350–351]. Л. В. Щерба настаивал на необходимости изучения детских необычных слов и форм, полагая, что отклонения от нормы не являются случайными. Он пишет: «Когда ребенок говорит: “У меня нет картов”, то он, конечно, творит формы по своей еще несовершенной грамматике, т. е. еще неадекватной грамматике взрослых...» [Щерба 1974: 48]. Большое внимание уделял детским инновациям основоположник отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздев. Он именовал их «образованиями по аналогии» и настаивал на важности их изучения для лингвистической науки: «Мне кажется, что привлечение данных детского языка может оказать значительные услуги в деле изучения русского языка: 1) они дают очень яркие подтверждения выводов, сделанных на основе других методов исследования, 2) позволяют сделать и такие выводы, которые невозможно обосновать при помощи других методов» [Гвоздев 2007: 9].

Необходимо отметить, что бурно развивающийся в настоящее время интерес к процессу освоения ребенком языка позволяет выявить самые разнообразные

аспекты такого языкового явления, как детские языковые инновации. Так, М. Д. Воейкова рассматривает возможность фонетического влияния форм существительного на формы согласующегося с существительным прилагательного в речи детей раннего возраста [Воейкова 2015]. М. Б. Елисеева в тщательном лонгитюдном исследовании демонстрирует наличие морфологических инноваций у ребенка уже в последней четверти второго года жизни, что безусловно свидетельствует о сформированности некоторых языковых правил [Елисеева 2015]. Заслуживает внимания подход к детским речевым инновациям Т. А. Гридиной, основанный на исследовании лингвокреативности ребенка [Гридина 2012; 2018] как спонтанной, неосознанной, связанной с недостаточным объемом лексикона ребенка, так и вполне осознаваемой, переходящей в языковую игру.

Обсуждение. Данная статья представляет собой опыт типологии детских речевых инноваций с позиции языковой нормы. Ниже рассматриваются инновации, характерные для детей дошкольного возраста, осваивающих русский язык в качестве родного¹.

Словообразовательные инновации

Под словообразовательными инновациями мы понимаем слова, сконструированные детьми и при этом отсутствующие в общем употреблении². Ребенок отталкивается от какого-нибудь уже известного ему слова (назовем его условно базовым) и создает новое слово, связанное по значению и морфемной структуре с этим базовым словом. При этом он в подавляющем числе случаев использует одну из словообразовательных моделей, которые имеются в конвенциональном языке.

По способу связи с базовым словом различаются три вида словообразования: прямое, обратное и замещающее. При наиболее распространенном

¹ См. более подробный анализ детских речевых инноваций в [Цейтлин 2009; 2017; 2020; 2021].

² Можно предположить, что некоторая часть созданных ребенком слов не попадает в число инноваций, потому что ребенок может использовать ту же словообразовательную модель, которая избрана традицией.

прямо м словообразовании словообразовательные аффиксы прибавляются к основе базового слова: *бык* — **бычиха* (о корове); *прятать* — **впрятать* (спрятать внутри чего-нибудь), *давать* — **давание* (действие по глаголу *давать*), *спать* — **спун* (тот, кто любит спать), *гудеть* — **гуднуть* (об однократном действии), *дверь* — **бездверный* (о доме), *комок* — **искомочить* (превратить в комки) и т. д. В случае обратного словообразования словообразовательные аффиксы, напротив, устраняются из основы базового слова: **подуха* — *подушка* (о большой подушке), **проснуть* — *проснуться*, **выкнуть* — *привыкнуть*. При этом оба названные выше вида словообразования опираются на одни и те же словообразовательные модели, только в первом случае производящее (мотивирующее) слово совпадает с базовым, в другом — с произведенным от него. При зам е н и т е л ь н о м словообразовании новое слово создается путем замены одного словообразовательного аффикса на другой: *зачахнуть* — **расчахнуть*, *засмурить* — **отосмурить*, *выгнать* — **вгнать*. Встречаются случаи, когда используется целый комплекс словообразовательных аффиксов, такой способ образования слов можно назвать многошаговым. Покажем процесс многошагового образования на примере глагола **отгайкивать*. «Мы тут гайку отгайкиваем», — говорит ребенок. Использован комплекс трех словообразовательных моделей: *гайка* → **пригайкать* → **отгайкать* → **отгайкивать*.

В некоторых случаях дети строят слова по собственным моделям, которые, хотя и не используются в русском словообразовании, но вполне логичны с точки зрения языковой системы. Так, например, если существует *бездомный* человек, т. е. человек, не имеющий дома, то логично предположить, что тот, кто имеет дом, может называться **сдомным*, а кроме *безрогой* коровы существует еще и **срогая*. Однако префиксальной модели с префиксом *с-* в конвенциональном языке не зафиксировано. Выше приведенные примеры показывают, что ребенок чутко улавливает связь предложения и приставки и в некоторых случаях пользуется предлогом при словообразовании, превращая словосочетания и предложения в новые слова. Так, например, вместо *Вын*

руку из кармана произносит **Искарманивай руку*, а вместо *Дай мне мазь от комаров* требует **откомарную мазь*. Одна из девочек назвала лес **заблудительным*, одной нелзя *ходительным*, заменив таким образом несколько предложений сразу.

Словообразовательные инновации могут быть разделены на две группы: первая группа из них включает слова, отсутствующие в конвенциональном языке. В таком случае, независимо от того, каким образом создано новое слово, оно попадает в число инноваций, заполняющих так называемые абсолютные лакуны; вторая группа словообразовательных инноваций заполняет лакуны, которые мы называем относительными: эквивалентное по значению слово существует в общем употреблении, но ребенок создает свое, выбирая синонимическую модель или реконструируя существующую. Наличие в языке абсолютных словесных лакун вполне естественно: каждое из существующих в языке слов обладает разнообразными словообразовательными потенциями и реализует лишь крайне малую их часть. Именно этот вид инноваций в первую очередь поясняет высказывание Л. А. Булаховского: «Никогда, ни в какую эпоху говорящими не были и не могли быть использованы до конца все возможности, представляемые языком» [Булаховский 1952: 100—101]. Дети часто заполняют лакуны, имеющиеся в языке, предпочитая одно слово целому словосочетанию, иногда достаточно громоздкому.

Обилие относительных словесных лакун в речи детей свидетельствует о том, что их лексикон еще значительно ограничен, а кроме того, недостаточно отработаны механизмы порождения речи, в которые входит поиск слова. С опорой на владение лексемой и освоенные словообразовательные модели ребенку бывает проще построить слово, чем искать существующее в языке взрослых. Сопоставление «детских» и «взрослых» слов, имеющих одно и то же базовое слово в качестве исходного, помогает увидеть некоторые специфические особенности детского языка, прежде всего его стремление к морфологической прозрачности и устранению идиоматичности. Дети неосознанно стремятся к сохранению наиболее ясных отношений между базовым словом и произведенными от

него дериватами. Создавая слово, дети обычно сохраняют место ударения в производящем и производном слове; ср.: *бинт* — **бин-тить* в.м. *бинтовать*; *весло* — **весловая* (лодка) в.м. *весельная*; *лебедь* — **лебедевый* в.м. *лебяжий* и т. д. Дети избегают чередований согласных и гласных фонем: *гладить* — **гладенье* в.м. *гла-женье*; *глухой* — **глухь* в.м. *глуш*; *докончить* — **докончивать* в.м. *доканчивать* и т. д.

Формообразовательные инновации

Детские формообразовательные (= словоизменительные) инновации заключаются в создании не соответствующих норме форм слов, существующих в языке. Они так же, как и словообразовательные инновации, могут быть разделены на две группы.

К первой группе можно отнести создание форм, закрывающих так называемые абсолютные лакуны. При этом возможность существования этих форм предусмотрена языковой системой, но по каким-то причинам не реализована на уровне языковой нормы. Так, например, у глагола *победить*, как известно, отсутствует форма 1-го лица единственного числа, но ребенок не знает об этом, поскольку его речевой опыт еще слишком скромный, и говорит: *Я тебя *победу... *побежу... *побежду, ну, в общем, обязательно выиграю*. Интересно, что он перебирает все существующие в языковой системе возможности создания нужной формы, но бракует их одну за другой, не обнаружив никакой из них в своей памяти. Глагол *есть* не имеет формы императива, но ребенок об этом не осведомлен и потому произносит: **Едь к нам скорей*.

Значительное число переходных глаголов не имеет форм страдательных причастий. Поскольку они не характерны для разговорной речи, их чаще можно встретить в речи дошкольников, а школьников: **носимый свитер, *красимый забор*. То же касается и форм деепричастий: *Речка, *теча, образует пороги*.

Лакунарность в русском языке распространяется не только на отдельные лексемы, но и на целые лексико-грамматические группы. Так, вещественные существительные имеют неполную парадигму, состоящую не из двенадцати, а из шести форм. То же относится и к собирательным. Абстрактные существительные, по крайней мере значительная их часть, также имеют

неполную парадигму. Полной парадигмой обладают преимущественно конкретные существительные, которые и составляют, в сущности, лексикон ребенка раннего возраста. Ребенок, постигающий категорию числа уже на втором году жизни, имеет дело почти исключительно с конкретными существительными, основанными на понятном для него противопоставлении одного предмета множеству предметов, поэтому стремится распространить сферу действия этого правила на существительные, относящиеся к другим грамматическим группам. Этим объясняются такие высказывания, как *В садах и лесах хорошие *воздухи; Мы уже все *мылы израсходовали; Она была в *тряпках; У них были *оружия разные; Опять какие-то *стуки за стенкой* и т. д.

Ко второй группе относятся формообразовательные инновации, закрывающие так называемые относительные лакуны. Наличие относительных лакун в области формообразования объясняется широкой степенью вариативности, свойственной русской морфологии. Одно и то же грамматическое значение выражается в языке по-разному, ребенок может выбрать не соответствующий лексеме способ выражения грамматического значения. Таким образом, при операциях словоизменения, порожденная ребенком словоформа оказывается разрешенной языковой системой, но не реализованной в норме. Фактически соблюдается основное, прототипическое правило: функцию разграничения словоформ одной лексемы выполняют прежде всего флексии. Именно этим основным правилом руководствуется ребенок, когда говорит: **стулы* вместо *стулья*, **чудесо* вместо *чудо* или **чуды* вместо *чудеса*, **котенки* вместо *котята*, **ухи* вместо *уши*. Речевые инновации детей как бы «очищают» словоформы от имеющихся в языке дополнительных средств разграничения: передвижения ударения, смены суффиксов, наращений, чередований фонем.

Можно отметить важную закономерность, различающую словообразовательные и формообразовательные инновации: сконструированное ребенком слово чаще всего оказывается его уникальным творением, которое может не встречаться в речи других детей; что же касается построенной ребенком формы имеющегося в языке

слова, то она обычно повторяется в речи многих его сверстников. Предсказуемость формообразовательных инноваций в сотни раз выше, чем предсказуемость инноваций словообразовательных, что объясняется внутренним устройством языковой системы.

Детская этимология

Под термином *детская этимология* понимается изменение слова с целью придания ему мотивированности. Ребенок перестраивает звучание существующего слова, модифицируя его звуковую оболочку, но при этом сохраняя его значение. Чаще всего модифицируются слова иностранного происхождения: *бинокль* превращается в **кинокль*, *верблюд* в **горблюд*, *вентилятор* в **вертилятор*, *автомобиль* в **автовозиль*, *лейкопластырь* в **клейкопластырь* и т. д. В некоторых случаях, модифицируя звуковую оболочку, ребенок восстанавливает реальную внутреннюю форму слова, которая уже перестала осознаваться современным поколением, ср. *одеало* и **одевало*, *вратарь* и **воротарь*.

Причиной указанных модификаций является не столько свойственная детям любознательность, сколько не вполне осознаваемое стремление к систематизации языковых единиц, которое облегчает их освоение и запоминание. Слово в модифицированном виде получает хотя бы отчасти связь с уже знакомым ребенку словом и потому легче запоминается.

Лексико-семантические инновации

Под детскими лексико-семантическими инновациями понимаются случаи, когда ребенок использует существующее в языке слово в несвойственном ему значении. Так, слово *беспомощный* осмысливается некоторыми детьми как характеризующийся отсутствием помощи. Так, например, один мальчик сказал о снеговике, которого дети слепили без помощи взрослых. Ср. в нормативном языке: *беспомощный* 'неспособный справиться своими силами с чем-либо, нуждающийся в поддержке, слабый, бессильный'. Причины отклонения от нормы могут быть самыми разными. Ниже приведены наиболее часто встречающиеся случаи. Одним из них является расширение сферы референции слова как следствие неосвоенности каких-либо его

семантических компонентов. «Смотри, как я **топчу* муку руками», — говорит девочка, используя это слово в значении 'давить, мять', в то время как в конвенциональном языке оно имеет значение 'давить, мять ногами'; «**Посоли* сахаром», — просит четырехлетний мальчик; слово *посолить* в его представлении имеет значение 'посыпать каким-то сыпучим веществом', компонент *соль* игнорируется, хотя морфемное членение на него указывает. В других случаях, напротив, опора на морфемную структуру производного слова подводит ребенка, он полагает, что стрелять можно только стрелами, сапожник может чинить только сапоги, но не туфли, а порядочным можно назвать человека, который любит порядок.

Заключение. Подводя итоги, можно отметить, что детские речевые инновации не являются случайными: в них отражаются сложные отношения языковой системы как системы возможностей и языковой нормы как ее реализации в речи носителей языка. Анализ детских инноваций помогает получить много важных сведений о структуре осваиваемого языка, прежде всего об иерархической организации языковых правил (поскольку ребенок обычно движется от общего правила к частным), о сложном устройстве морфологических категорий, о своеобразии словообразовательной системы и о многом другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Т. 2 / сост.: В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963.
2. Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка. Т. 1. 5-е изд., перераб. Киев: Рад. школа, 1952. 447 с.
3. Воейкова М. Д. Становление имени: ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Фонд «Развития фундаментальных лингвистических исследований», 2015. 352 с.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.
5. Грдина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой

игре. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. 272 с.

6. Гридина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций: монография и словарь. Екатеринбург, 2012. 202 с.

7. Елисеєва М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянской культуры, 2015. 344 с.

8. Цейтлин С. Н. К вопросу о словообразовании в русской детской речи // Российский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 2. С. 99–110. <https://doi.org/10.15643/libartus-2021.2.4>.

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

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

11. Цейтлин С. Н. Языковые правила и их нарушения в речи детей и взрослых // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 7–17. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-7-17>.

12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: сб. работ / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Л.: Наука, 1974. 427 с.

REFERENCES

1. Baudouin de Courtenay I. A. Selected works on general linguistics: in 2 vols. Vol. 2; Comp. V. P. Griгорiev, A. A. Leontiev. Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963. (In Russ.)

2. Bulakhovskiy L. A. Course of the Russian literary language. Vol. 1. 5th ed., revised. Kiev, Rad. school, 1952. 447 p. (In Russ.)

3. Voieikova M. D. Formation of a name: early stages of mastering the nominal morphology of the

Russian language by children. Moscow: Foundation for the Development of Fundamental Linguistic Research, 2015. 352 p. (In Russ.)

4. Gvozdev A. N. Questions of studying children's speech. Saint Petersburg: Childhood-Press; Moscow: Creative Center Sphere, 2007. 470 p. (In Russ.)

5. Gridina T. A. Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to a language game. 2nd ed., rev. and enlarged. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2018. 272 p. (In Russ.)

6. Gridina T. A. Explanatory dictionary of children's innovations: monograph and dictionary. Ekaterinburg, 2012. 202 p. (In Russ.)

7. Eliseeva M. B. Formation of the individual language system of the child: early stages. Monograph. Moscow: Languages of Slavic culture, 2015. 344 p. (In Russ.)

8. Tseitlin S. N. On the question of derivation in the children's speech. *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal = Liberal Arts in Russia*. 2021;10(2):99–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.15643/libartus-2021.2.4>.

9. Tseitlin S. N. Essays on word formation and form formation in children's speech. Moscow: Sign, 2009. 592 p. (In Russ.)

10. Tseitlin S. N. Language and child. Mastering the child's native language: textbook for university students. Moscow: Vlados, 2017. 240 p. (In Russ.)

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

12. Shcherba L. V. Language system and speech activity: collection of works. Ed. by L. R. Zinder, M. I. Matusevich. Leningrad: Science, 1974. 427 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Стелла Наумовна Цейтлин, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник ИЛИ РАН, профессор РГПУ им. А. И. Герцена

Stella N. Tseitlin, *Institute of Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Department of the Theory of Grammar, Leading Researcher; Herzen Russian State Pedagogical University, Professor of the Department of Language and Literary Education of the Child, Doctor of Sciences (Philology)*

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; одобрена после рецензирования 04.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 06.06.2022; approved after reviewing 04.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-42-52>

Пути развития отечественной словесности и формирование стиля романтической критики в статьях А. А. Бестужева- Марлинского (к 225-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

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

Аннотация. В статье дается целостное рассмотрение стиля основных литературно-критических статей крупнейшего представителя русского романтизма А. А. Бестужева-Марлинского. Цель – выявить главные векторы языкового и стилистического влияния критических статей Бестужева на дальнейшую судьбу этого жанра российской публицистики. В фокус исследовательского внимания попадают наблюдения критика над развитием отечественной литературы и языка, а также индивидуальный стиль автора. В статье использованы интегрирующий и сопоставительный методы, лингвостилистический анализ текста. Бестужев понимал романтизм как направление прогрессивного развития, совершенствования литературы и языка, в связи с чем большое внимание уделял анализу предшествующего опыта мировой и российской словесности. Наиболее интересные наблюдения писателя представлены в данной статье. Подчеркивается вклад Бестужева-теоретика в осмысление путей развития русской словесности в сторону демократизации литературного языка, обогащения его средствами разных пластов живой речи, формирование требования литературного историзма, т. е. соответствия языка художественного произведения языку эпохи изображаемых событий. Выделяются собственно языковые и стилистические приемы, использованные в критических текстах Бестужева. К их числу относится употребление широкого репертуара лексических единиц, богатая метафорика, разнообразие сравнений и параллелизмов, применение ритмизованных и патетических синтаксических конструкций. Обращается внимание на особенности окказионального словопроизводства Бестужева-Марлинского, приемы иронии и языковой игры, подчеркивается стремление автора к афористичности, преодолению сложившихся языковых стандартов в отношении архаической лексики (поэтизмов) и заимствований.

Ключевые слова: критика, публицистика, стиль, романтизм, историзм, лексика, сравнение, метафора, окказионализм, ритмизация, патетика

Для цитирования: Романов Д. А. Пути развития отечественной словесности и формирование стиля романтической критики в статьях А. А. Бестужева-Марлинского (к 225-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 42–52. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-5-42-52>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Development paths of national literature and the formation of the romantic criticism style in A. A. Bestuzhev-Marlinsky's papers (to the 225th anniversary of the birth)

Dmitry A. Romanov

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

Abstract. The paper presents a holistic view of the main literary critical articles written by A. A. Bestuzhev-Marlinsky, the most influential representative of Russian Romanticism. The aim is to identify the main trajectories of the linguistic and stylistic influence of Bestuzhev's critiques on the further fate of this genre of Russian opinion journalism. The research focused on the critic's observations about the development of Russian literature and language as well as the writer's individual style. The study employed integrating and comparative methods in conjunction with linguo-stylistic text analysis. Bestuzhev understood romanticism as a course of progressive development and improvement of literature and language. Consequently, he devoted much attention to the analysis of the previous experience of world and Russian literature. The paper examines the most interesting observations made by the writer and the contribution of Bestuzhev the theorist to understanding Russian literature evolution. The development paths included democratising the literary language, enriching it with means of different layers of live speech, defining the requirement for literary historicism, i. e. the congruence between the language of an artwork and the language of the era of the depicted events. The linguistic and stylistic devices used in Bestuzhev's critical texts were identified. These include the use of a vast repertoire of lexical units, elaborate metaphors, a variety of similes and parallel constructions, rhythmical and emotionally charged syntactic constructions. The paper also examines the specific features of Bestuzhev-Marlinsky's occasional word formation and the devices of irony and a language game he used. In addition, the research explored the writer's preference for aphoristic language and his attempts to overcome the established language standards with respect to archaic vocabulary (poeticisms) and borrowings.

Keywords: criticism, opinion journalism, style, Romanticism, historicism, vocabulary, simile, metaphor, occasionalism (nonce word), rhythmization, pathos

For citation: Romanov D. A. Development paths of national literature and the formation of the romantic criticism style in A. A. Bestuzhev-Marlinsky's papers (to the 225th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):42–52. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-42-52>.

Введение. Литературная критика А. А. Бестужева-Марлинского изучена намного меньше, чем его художественное творчество. Между тем она представляет собой явление весьма значительное не только на фоне русской словесности 1820–1830-х гг., но и в проекции дальнейшего развития отечественной литературы, русского языка и стиля их публицистического освещения. Бестужеву полнее и глубже, чем его современникам, удалось представить положение литературы и языка в переходную эпоху (от жестких нормирующих рамок к свободе) и наметить пути их совершенствования, многие из которых оказались плодотворными и воплотились в реальность. Русская эстетическая критика последующего времени стала развиваться благодаря Бестужеву и с использованием данных им стилистических образцов и приемов.

На оригинальность «полемиических статей» Бестужева впервые указал В. Г. Белинский [Белинский 1988], об их связи с поэзией и прозой Бестужева писали крупные филологи XX в. (см., например: [Маслин 1958; Фохт 1963; Кулешов 1981; Манн 2001]). Эстетическую составляющую публицистики Бестужева и ее творческие связи изучала Ф. З. Канунова [Канунова 1973; 2000]. Однако специальному исследованию идеи Бестужева о развитии российской словесности, высказанные в критических

статьях, а также самобытный и оказавший большое влияние на потомков стиль этих статей еще не подвергались.

В обозначенном ракурсе мы намереваемся рассмотреть наиболее значительные критические работы А. А. Бестужева-Марлинского 1820–1830-х гг.: «Взгляд на старую и новую словесность в России» (1823), «Взгляд на русскую словесность в течение 1823 года» (1824), «Взгляд на русскую словесность в течение 1824 и начале 1825 годов» (1825), «“Клятва при гробе Господнем. Русская быль XV века”». Сочинения Н. Полевого» (1833), «Новый русский язык» (1834), «О романтизме» (опубл. 1839).

Анализ. А. А. Бестужева-Марлинского можно считать одним из родоначальников русской литературной критики в ее современном понимании. Содержание его статей выходило далеко за пределы «разбора» художественных произведений и в равной степени касалось литературных, лингвистических, философских, исторических и многих других смежных с ними вопросов. Именно романтическая критика, ярким представителем которой был Бестужев, заложила идейные и стилистические основы данной отрасли отечественной публицистики, поддерживающиеся и поныне.

Бестужев, наряду с другими критиками романтического толка, бывшими одновременно и писателями (А. С. Пушкиным,

П. А. Вяземским, И. И. Пушковым, А. А. Дельвигом), создал тот живой, непринужденный и органичный стиль общения с читателем, который предполагает взаимную заинтересованность в обсуждаемом, широкую эрудицию, остроумие, речевую свободу и лирическую интимность разговора. Критика была закономерным продолжением его художественного творчества. «...все развитие романтической прозы и драмы (можно с уверенностью добавить сюда и критику. — Д. Р.) представляет собою — по крайней мере, в начальных стадиях — продолжение и обогащение той системы поэтики, которая сложилась на почве лирики и поэмы» [Манн 2001: 238].

«Одной из главных проблем русской критики романтической эпохи стала проблема национальной самобытности отечественной культуры, проявлявшаяся в бурных дискуссиях по вопросам языка и слога, в размышлениях о принципах перевода, в широком интересе к событиям и темам русской истории» [Милованова 2018: 42]. Задачу критики Бестужев видел в поиске и пропаганде образцов, в том числе образцов языка и стиля, в борьбе с отжившими стереотипами и неоправданными иностранными влияниями, которые он называл «злоупотреблениями» литературы, подразумевая дурное влияние на формирование читательского вкуса: критика, по его мнению, «аналитически вообще занимается установкою правил языка, открывает литературные злоупотребления...» [Бестужев 1981: 403].

Бестужев сформулировал программные положения о понимании словесности и об отношении критики к ней. Эти положения и до настоящего времени являются основами российского национального представления об искусстве слова, независимом от законодательного нормирования и питающегося исключительно мыслями и чувствами художника. «Словесность не наука, словесность — искусство, ибо она творит, а не производит; а творчеству, а воображению закон не писан и никогда не напишется. Изящное всегда будет правильно. Вот почему нелепы попытки научить писателей писать; вот почему для словесности полезна лишь одна критика, ибо цель ее не поправлять автора, а приготовить читателя ценить его творение» [Там же: 456]. Художественное осмысление действительности, «мудрость

слова», по Бестужеву, выше и совершеннее обыденного здравого смысла: «Творческое воображение далеко опередило опыт, не имея никаких специальных данных» [Бестужев 1981: 466].

Роль и значение Бестужева в русской критике была оценена еще Пушкиным. Именно с Бестужевым Пушкин обсуждал проблемы отбора языковых средств и построения образной системы в произведениях русской литературы 1820-х гг. В частности, ставший хрестоматийным краткий, но очень емкий разбор комедии Грибоедова «Горе от ума» осуществлен Пушкиным в письме к Бестужеву 1825 г. В этом письме содержится знаменитое пушкинское пророчество о судьбе грибоедовских афоризмов в дальнейшей истории русского литературного языка: «О стихах я не говорю: половина — должны войти в пословицу» [Пушкин 1965: 122].

Сам Бестужев в том же 1825 г. в обзоре литературы за год так оценит идейно-художественное и языковое мастерство Грибоедова: «...комедия г. Грибоедова “Горе от ума” — феномен, какого не видели мы от времен “Недоросля”. Толпа характеров, обрисованных смело и резко, живая картина московских нравов, душа в чувствованиях, ум и остроумие в речах, невиданная доселе беглость и природа разговорного русского языка в стихах» [Бестужев 1981: 409]. Он с удивительной точностью определил место грибоедовской комедии в становлении русской драматургии и развитии свободы, естественности ее языка. То, что из XXI в. кажется само собой разумеющимся и, безусловно, верным благодаря трудам десятков литературоведов и критиков почти двух столетий (линия: «Недоросль» — «Горе от ума» — «Ревизор»), Бестужевым намечено с провидческой точностью, хотя «Ревизор» в это время еще не был написан.

Столь же точными оказались суждения Бестужева о только начинавшем тогда изучаться «Слове о полку Игореве», его языке и стиле: «Безыменный певец вдохнул русскую боевую душу в язык юный, но и самую странностию привлекательный; он украсил его цветами мечты, вымыслом народной мифологии, разительными сравнениями и чувствами глубокими. Непреклонный, славолубивый дух народа дышит в каждой строке» [Бестужев 1981: 377].

Пушкин видел в Бестужеве тонкого знатока романтической поэтики, способного разобраться в том стилистико-языковом новаторстве, которое отличает роман в стихах Пушкина от поэмы Байрона. Вероятно, Бестужев поэт считал наиболее способным критиком своей эпохи, хотя и Вяземский, и Кюхельбекер, и Плетнев, входившие в пушкинский ближний круг, также делали критические разборы современных произведений литературы. Оспаривая утверждение Бестужева: «У нас есть критика и нет литературы» (из статьи «Взгляд на русскую словесность в течение 1824 и начале 1825 годов»), — в письме начала июня 1825 г. Пушкин замечает, что «кое-какая литература» в России все-таки есть, а вот настоящая критика отсутствует. Насущную потребность в ней Пушкин связывает с талантами Бестужева: «Все, что ты говоришь о нашем воспитании, о чуждоstrанных и междоусобных (прелесть!) подражателях, — прекрасно, выражено сильно и с красноречием сердечным. Вообще мысли в тебе кипят. Об “Онегине” ты не высказал всего, что имел на сердце: чувствую, почему и благодарю, но зачем же ясно не обнаружить своего мнения? — Покамест мы будем руководствоваться личными нашими отношениями, критики у нас не будет — а ты достоин ее создать» [Пушкин 1965: 147].

Слова Пушкина можно считать сбытвшимися: Бестужев действительно создал новое, вполне оригинальное (без слепого подражания Шатобриану и Ламартину) направление русской критики, из которого затем, несомненно, вырос Белинский и вся линия «художественного анализа» в литературных разборах середины и второй половины XIX в. (А. А. Григорьев, А. В. Дружинин, И. А. Гончаров и др.).

«От защиты карамзинизма и поддержки арзамасцев Бестужев естественно двигался к романтизму, понимая его в духе “парнасского афеизма”, как тематическое и содержательное раскрепощение литературы от старых образцов» [Коровин 1990: 96]. Главные претензии Бестужева к классицизму, пришедшему из Франции, состояли в нарушении последних свободы творчества, естественности языка, в стеснении литературного текста множеством нелепых правил: «...французы нашли божий свет слишком площадным для себя,

живой разговор слишком простонародным и вздумали украшать природу, облагородить, установить язык! И стали нелепы оттого, что чересчур умничали» [Бестужев 1981: 435].

Под романтизмом Бестужев и его единомышленники понимали любое противостояние косности и формульности литературной традиции предшествующих эпох. «Романтизм — свобода от правил, так сказать, сама иррегулярность» [Манн 2001: 6]. Романтизм во многом благодаря критическим статьям Бестужева стал считаться синонимом раскрепощения литературы, ее прогрессивного и свободного (без идеологического давления) развития и новых форм в литературном творчестве. Так воспринимал его, например, Пушкин, который в письме Бестужеву 30 ноября 1825 г. рассуждал о «Борисе Годунове»: «Я написал трагедию и ей очень доволен; но страшно в свет выдать — робкий вкус наш не стерпит истинного романтизма» [Пушкин 1965: 192].

Критические статьи Бестужева в таком контексте представляют собой «ярко набросанную картину романтического движения» [Милованова 2018: 62], т. е. движения в сторону совершенствования содержания и форм литературного творчества.

Бестужев чутко реагировал на процесс формирования нового русского литературного языка. Взвешивая взгляды «шишковистов» и «карамзинистов» в известной полемике, он видел путь дальнейшего развития национального языка в одновременном освобождении его и от излишней архаики, и от чрезмерных заимствований. В статье «Взгляд на старую и новую словесность в России» он резюмировал: «...славянизм наследовал от греков красоты, прихоти, обороты, словосложность и словосочинение эллинические. <...> От Времени Петра Великого, с учеными терминами, вкралась к нам страсть к германизму и латинизму. Век галлицизмов настал в царствование Елисаветы, и теперь только начинает наш язык отрясать с себя пыль древности и гремушки чуждых ему наречий» [Бестужев 1981: 376].

В статье «Новый русский язык» Бестужев замечал: «Всякое звание имеет у нас свое наречие. В большом кругу подделываются под *jargon de Paris*. У помещиков всему своя *кличка*. Судьи не бросили еще *понеже* и *поелику*. У журналистов воровская латынь.

У романтиков особый словарь туманных выражений, даже у писарей и солдат свой праздничный язык. В каждом классе, в каждом звании отличная тарабарщина; но купчики, пуще всего, любят говорить свысока, то есть собирать кучу слов» [Бестужев 1958: 75]. Как отмечал акад. В. В. Виноградов, Бестужев одним из первых испробовал, а в критических статьях приветствовал литературную тенденцию к проникновению в речь героев «живого, разнообразного языка». Особенно это касалось героев из простых сословий, у которых «в различных народной разговорной речи... находили выражение различия их социально-речевых стилей и отражались различия их социальной характерологии» [Виноградов 1959: 510].

Бестужев открыто выступал за демократизацию литературного языка, за сужение круга языковой архаики (уменьшение в художественном тексте количества славянизмов-поэтизмов). В статье 1833 г. он задавал патетический риторический вопрос: «Ужели оно <воображение читателя> лучше поймет напыщенный, чопорный, условный язык, которым не говорила ни одна живая душа, нежели обычное между людьми наречие?» [Бестужев 1981: 436].

Он смело «оживлял» язык своих критических статей просторечными и разговорными вкраплениями, которые успешно «работали» на выразительность. Вот несколько подобных примеров:

первобытным народам любо, чтобы их боги *якшались* с ними запанибрата; романтизм *опеялся* понемногу; все, что знал в те поры *гуртом* род человеческий; с тех пор привыкли мы жить парижскими *обносками* и *оббедами*; наша критика *ударилась* в сатиру; эта-то самая современность, с ее *забиячливою* походкою; и *вдунул* в них мысль самую поэтическую.

Тенденция сближения литературного языка с устной речью, отмеченная и приветствуемая критиками-романтиками, продолжается уже два столетия. То, о чем говорил Бестужев в 1830-х гг., обогатившись опытом языка классического реализма, модернизма и постмодернизма, ныне завершается «отражением в письменных текстах всех деталей живой спонтанной речи» [Кольцова 2020: 23].

Идея «романтического историзма» была открытием Бестужева не только в художественной прозе, но и в критике. Ощущение времени, проникновение в «дух эпохи» изображаемого действия, в связи с этим стилизация языка различных периодов его развития — вот что волновало Бестужева-художника и Бестужева-аналитика. Бестужев утверждал: «Мы живем в веке историческом; потом в веке историческом по превосходству. История была всегда, свершалась всегда. Но она ходила сперва неслышно, будто кошка, подкрадывалась незначай, как тать... Теперь иное. Теперь история не в одном деле, но и в памяти, и в уме, на сердце у народов. Мы ее видим, слышим, осязаем ежеминутно; она пронизывает нас всеми чувствами... Вот ключ двойственного направления современной словесности: романтическо-исторического» [Бестужев 1981: 416].

Критик приводит языковые примеры воплощения новейших исторических деталей в лексической ткани современных литературных произведений: гостинодворский *сиделец* ('торговец') кричит: «Купите шапку-эриванку!» ('разновидность папахи с матерчатым верхом'); портной предлагает сшить сюртук *по-варшавски* ('разновидность длиннополого мужского пиджака, напоминающая современное полупальто'); герой «вонзает вилку в сладкий пирог и — его имя *Наполеон!*».

Возникновение так называемого исторического колорита как явления языка и стиля, по мнению акад. В. В. Виноградова, вполне естественно для периода формирования национального литературного языка. Оно связано с осознанием «различий в стилях разных эпох», и «категория исторической относительности, а также категория исторического своеобразия, исторической "характерности" становятся формами познания как настоящего, так и прошлого» [Виноградов 1959: 533].

Бестужев хорошо понимал, что язык литературного произведения должен соответствовать изображаемой эпохе. Критик справедливо призывал своих современников-писателей: «...пусть не залетают настоящие мысли в минувшее и старина говорит языком ей приличным, но не мертвым. Так же смешно влагать неологизмы в уста

ее, как и прежнее наречие, потому что первых не поняли бы тогда, вторых не поймут теперь» [Бестужев 1981: 462].

Вместе с тем Бестужев уже достаточно тонко определял разницу языковых манер средневековой и новой русской литературы: «...для святыни и для учености у нас до сих пор, между священниками, семинаристами и набожными людьми, ведется особый, книжный язык... Мы должны писать как говорим, но в старину грамотеи любили говорить как писали» [Там же: 459].

Совершенствование русского литературного языка Бестужев видел в его более тесном взаимодействии с языком простонародным. Он полагал, что народный язык, который классицизм и сентиментализм воспринимали как второстепенный и маргинальный, способен придать стилю русской литературы естественность, соответствие жизненной правде, пластичность и целостность, которых в первой четверти XIX в. она была еще лишена.

Бестужев активно обогащал свой стиль фольклорными элементами, видя в них, по его выражению, «facsimile ума русского народа». Писателям он предлагал «просеивать пепел русской старины»: изучать пословицы, предания, поверия, сказки и включать их или их мотивы в свои произведения, что в скором времени будет с успехом делать А. Погорельский (А. А. Перовский), В. Ф. Одоевский, Казак Луганский (В. И. Даль), А. Ф. Вельтман. Бестужев писал: «Берите ж, ловите за крылья все причуды, все поверья старины и пустите их роєм около лиц, вами избранных, как роились они прежде» [Там же: 453].

Сам же Бестужев даже теоретические рассуждения активно «приправлял» солью народной мудрости, метким словом, устойчивым выражением. Вот подобные извлечения из анализируемых статей:

народ, у которого *каждое слово завитком и последняя копейка ребром*; мы *всосали с молоком матери* безнародность и удивление только к чужому; я говорю для людей с талантом, которые позволяют себя *водить на помочах*; журналы по-прежнему *шли своим чередом*; *припала смертная охота* к гражданской печати; сочинителей не клич кликать: *стоит крикнуть да денежкой брякнуть*, так набегит, наползет их *полторы тьмы с потемками*; ячменный хлеб Вльтера Скотта

набил оскомину; и мы *сунули нос* в историю; пусть *всякий сверчок знает свой шесток*: пусть не залегают настоящие мысли в минувшее.

Бестужев охотно подхватывал фольклорные формулы, стилизуя язык отдельных композиционных частей своих критических статей под бойкий разговор весельчака-балагура:

Французы *нарумянили старушку древность красным-красно*, облепили ее мушками, затянули в китовые усы, научили танцевать минует, приседать по смычку [Бестужев 1981: 435].

Язык критических статей Бестужева отличается афористичностью. Особенно это касается характеристик литературных деятелей предшествующих эпох. На основании меткой и точной характеристики, по замыслу автора статьи, читателю было легче определить значение того или иного писателя в развитии мировой литературы. Довольно часто эти афористические характеристики носят яркий образный или парадоксальный в своей сути характер, что, несомненно, заставляет читателя сосредоточиться на оценках критика, обдумать их, «пропустить через себя». Приведем несколько примеров:

Гомер: Когда вы произносите это священное, освященное веками имя, кажется, вся Эллада восстает из праха огромным призраком!.. Кажется, видишь гиганта Атласа, который выносит на плечах своих весь древний мир из ночи забвения [Там же: 422];

Руссо: Поэт без рифм, мыслитель без педантизма, он составил звено между материализмом века и духовностью веков [Там же: 438];

Державин: Философ-поэт, он первый положил камень русского романтизма не только по духу, но и по дерзости образов, по новостям форм [Там же: 441];

Крылов: Крылов обновил повременно и ум и язык русский во всей их народности. Только у него были они свежи собственным румянцем, удалы собственными силами. Он первый показал нам их без пыли древности, без французской фольги, без немецкого венка из незабудок [Там же: 442];

Пушкин: Новый Прометей, он похитил небесный огонь и, обладая оным, своенравно играет сердцами. Мысли Пушкина остры, смелы, огнисты; язык светел и правилен. Не говорю уже о благозвучии стихов — это музыка; не упоминаю о плавности их — по русскому выражению, они катятся по бархату жемчугом! [Там же: 442].

Обратим внимание на использование Бестужевым античных мифонимов (*Атлас*, *Прометей*), которое было к этому времени уже традиционным для языка русской критики, но у Бестужева это еще и эффективный прием афоризации, поскольку позволяет «свернуть» в одно слово «весь античный сюжет», осмыслив «сквозь его призму то, что характеризует конкретного человека» [Ковшова 2019: 221].

Справедливо утверждение, что в статьях Бестужева «идея достигается экспрессивной речью с обилием картинных сравнений, роскошных метафор и подчеркнутой патетикой» [Коровин 1990: 98].

Бестужев использует сравнения разных видов с точки зрения их структуры и семантического наполнения: есть среди них, конечно, и типичные, устойчивые в языке, повторяемые разными авторами в многочисленных текстах. Но большинство отмечено печатью индивидуального стиля Бестужева, отражает особенности его личностного взгляда на мир в целом и литературу, язык, творчество в частности. Например, он был глубоко убежден в том, что романтическая эпоха приносит с собой улучшение вкуса читающей публики, усиление «чувствительности» к хорошему литературному языку и возможность через оценку языка художественных произведений влиять на его совершенствование. Отсюда такое сравнение: «Вкус публики, как подземный ключ, стремится к вышине. Новое поколение людей начинает чувствовать прелесть родного языка и в себе силу образовывать его» [Бестужев 1981: 393].

Развернутые сравнения занимают в критических текстах Бестужева заметное место. Они важны для понимания развития авторских идей, лишены тривиальности, интересны с точки зрения языкового воплощения. Приведем примеры оригинальных развернутых сравнений Бестужева:

— о поре складывания национальной литературы:

Мы как дети, которые испытывают первую свою силу над игрушками, ломая их и любопытно разглядывая, что внутри [Там же: 402];

— о формировании нового литературного языка и отсутствии достойных результатов его творческого художественного воплощения:

Язык наш можно уподобить прекрасному усыпленному младенцу: он лепечет сквозь сон гармонические звуки или стонет о чем-то, но луч мысли редко блуждает по его лицу. Это младенец, говорю я, но младенец Алкид, который в колыбели еще удушал змей! И вечно ли спать ему? [Там же: 400];

— о нарушении классицизмом законов жизненной правды:

А здравый смысл, точно бедный проситель, с трепетом держался за ручку дверей, между тем как швейцар-классик павлинился перед ним своею ливреею и преважно говорил ему: «приди завтра!» [Там же: 435];

— о языковых проявлениях сильных негативных эмоций:

Гнев, как буря, возметающая со дна морей грязь и янтарь, выбрасывает из человека самые низкие выражения и самые высокие чувства [Там же: 463].

Метафоры в изобилии представлены в текстах бестужевских статей. Это отличительная черта романтической критики в целом. Бестужев — мастер яркой, броской, смелой метафоры. Живописность слога Бестужева-Марлинского как особая стилистическая черта состоит в «избегании отвлеченных слов и выражений» и «постоянном обращении к пластике», чтобы сделать свои рассуждения «как можно более рельефными» [Манн 2001: 9]. Приведем несколько примеров:

революция перекипятила ее до млада в кровавом котле своем;

время, единственный в свете старик без предрассудков, старик, который вечно балует молодежь и шалит с нею заодно;

омочите кисти в сердце русское, если вы не умеете зажечь взором вашим мертвые буквы;

неполный успех «Клятвы» произошел, вероятно, от слога: это концерт Бетховена, сыгранный на плохой скрипке.

Бестужев тщательно работал над лексикой своих статей, которая отличается разнообразием. С целью повышения выразительности, усиления интеллектуального и эмоционального воздействия на читателя он в равной степени (но всегда умеренно!) использует и церковнославянские поэтизмы (*златопернатый* рассказ Карамзина), и самые новые заимствования (*эксцентрический характер*), и специальную (научную)

лексику (*господа систематики*), и придуманные им самим слова и формы (*антикритика, перекритика*). Окказионализмы Бестужева включают преимущественно две группы: экспрессивные, оценочные слова, образованные главным образом путем метафорической мотивации, и терминологические слова, созданные автором с опорой на расширяющую синекдоху. К первой группе относятся, например, *замеденил* (фон Визин *замеденил* для потомства лица своих современников-провинциалов) — ‘увековечил в виде медных слепков, как на памятнике’ или *полударный крадун* (*тьма вялых полударных крадунов*) — ‘лишенный большого таланта писатель-подражатель’. Ко второй группе принадлежат специальные критические термины, образованные Бестужевым для указания на типичность того или иного героя в литературе и заимствованный характер его творческого воплощения: *донжуанизм* (‘тип Дон-Жуана из поэмы Байрона’), *вертеризм* (‘тип Вертера из романа Гёте’), *гяуризм* (‘тип героя-разбойника из поэмы Байрона’).

Развивая стремление критики к точности, Бестужев одним из первых стал использовать в своих статьях понятия естественных и физико-математических наук. Построенные на основе таких понятий сравнения, параллелизмы, метафоры психологически повышают для читателя убедительность гуманитарных идей и рассуждений автора. До настоящего времени это одна из отличительных языковых черт литературной критики. Так, у Бестужева читаем:

По закону равновесия гидростатики, английская и немецкая мысленность пролились во Францию... [Бестужев 1981: 446];

Элементов (не скажу — материалов) для воплощения этой мысли — множество... [Там же: 450];

Намагнитенное железо клонится к известному полюсу, поэтическое воображение — к таинственному идеалу... [Там же: 384];

Тогда слова *отечество* и *слава* электризовали каждого [Там же: 394].

Бестужев одним из первых на русской почве глубоко осмыслил лингвокультурные и этнические традиции различных народов как линии влияния на соседей, как определенные типы идеологической и духовной экспансии, обобщая их в понятиях, выражаемых именами собственными *Восток, Запад, Север*:

Востоку суждено было искони высылать в другие концы мира... свои поверья и верования, свои символы и сказки; но *Северу* предлагало очистить их от грубой коры, переплавить, одухотворить, идеализировать. *Восток* провешал их в каком-то магнетическом сне, бесвязно, безотчетно; *Север* возрастил их в теплице анализа, — ибо *Восток* есть воображение, а *Север* — разум [Бестужев 1981: 426].

Подобное использование переведенных в разряд имен собственных названий сторон света прочно укоренилось в русском языке. Оно до настоящего времени характерно и для науки (вспомним название книги акад. Н. И. Конрада «Запад и Восток»), и для обыденного употребления (*Восток — дело тонкое*), и для литературы. Например, в стихотворении «Запад клеветал и сам же верил...» (1963) А. А. Ахматова дает этическое осмысление данных понятий, лежащее, несомненно, в той же интеллектуально-языковой традиции, что и у Бестужева:

Запад клеветал и сам же верил,
И роскошно предавал *Восток*.
Юг мне воздух очень скупо мерил,
Усмехаясь из-за бойких строк,
Но стоял, как на коленях, клевер,
Влажный ветер пел в жемчужный рог,
Так мой старый друг, мой верный *Север*
Утешал меня, как только мог.

Писатель поддерживал идейную линию отрицания бездумного подражания французским вкусам, идеалам, литературе, языку. В этом критик полностью разделял известную позицию А. С. Грибоедова и молодых архаистов: В. К. Кюхельбекера, В. Ф. Одоевского, П. А. Катенина. О своем поколении он с сожалением говорил: «К довершению несчастья мы выросли на одной французской литературе, вовсе не сходной с нравом русского народа, ни с духом русского языка» [Бестужев 1981: 402].

Синтаксис бестужевских статей отличается особая ритмичность. Для ее достижения критик использует самые разнообразные средства: повторы слов и словосочетаний, нагнетение однородных членов и конструкций, анафоры, параллелизмы и др. Как правило, ритм создается сразу несколькими средствами. Вот несколько примеров:

Пускай, впрочем, будет Омир (Гомер) загадку, заданную нам древностию; пускай имя его

есть собирательное имя всех поэтов, до него живших; пускай «Илиада» есть перечень тысячи рапсодий, сшитых искусною рукою [Бестужев 1981: 423] (анафорический повтор и параллелизм синтаксических конструкций);

Гомер, нищенствуя, пел свои бессмертные песни; Шекспир под лубочным навесом возвеличил трагедию; Мольер из платы смешил толпу; Торквато из сумасшедшего дома шагнул в Капитолий; даже Вольтер лучшую свою поэму написал углем на стенах Бастилии [Там же: 403] (параллелизм синтаксических конструкций).

Ритмизация критической прозы Бестужева стала образцом для В. Г. Белинского, который, разумеется, шагнул значительно дальше по сравнению со своим предшественником в идейном смысле, однако опирался на многие его стилистические достижения. Если ритмизованная критическая мысль Бестужева опиралась на его поэтический опыт, то у Белинского она была продолжением стилистической традиции романтической критики. «Литературные мечтания» последнего, известные своей стройностью и поэтичностью, во многом напоминают критические статьи Бестужева (особенно статьи 1830-х гг.).

Бестужевский синтаксис органично питан патетикой. Для него характерны восклицания, риторические вопросы (одинокые и повторяющиеся), эмоциональные периоды, вопросно-ответные циклы, авторские обращения к читателям и др. Вот показательные извлечения из критических текстов Бестужева:

Итак, человек пел по нотам прежде чем говорил; итак, первая песня его была благодарность или торжество! Хорошо сказано! Жаль только, что этот первенец-певчий вовсе не сходен ни с вероятностью, ни с сущностью [Бестужев 1981: 417];

Неужели три-четыре черты составить могут картину? Неужели пара помещиков, да пары две офицеров, да один уголок траншеи под Данцигом могут дать полное понятие о русских, о войне громового 1812 года? Помилуй Бог! В истине мелких характеров и быта Руси он презрел автор «Самозванца»... [Там же: 448].

Статьи Бестужева «привлекали внимание читателей не только острым, порой парадоксальным содержанием, но и живым, эмоциональным стилем, насыщенным остротами и каламбурами» [Милованова 2018: 54]. Сам Бестужев довольно оригинально и, конечно, не без иронии объяснял

юмористическую тональность многих явлений словесности своей эпохи: «Из этой-то амальгамы, беспечного, ветреного, легкомысленного, всегда поющего француза с жителем угрюмого Севера, который, будучи осажден зимой в своей хижине, поневоле был загнан в самого себя и углублялся в душу, произошел неподражаемый юмор, отличающий век наш» [Бестужев 1981: 429]. Юмор Бестужева-критика чрезвычайно разнообразен по способам создания. Приведем два показательных примера.

Вот насмешка над учеными коллегами-критиками (конечно, из лагеря сторонников классицизма), использующими в своих «сверхакадемичных» рассуждениях о литературе уже устаревшие в первой четверти XIX в. галльские по происхождению термины. Здесь Бестужев прибегает к ироничной стилизации:

Ломоносова хвалили все... и никто не читал!.. Публика *экспликовала* свою *десперацию*, что ей нечего читать. *Аттенция*, с которой она приняла Курганова письмовник, ободрила писателей... [Бестужев 1981: 440].

(Значения классицистических французских терминов: *экспликовать* — ‘объяснять, трактовать’, *десперация* — ‘отчаяние, горе, крайнее расстройство’, *аттенция* — ‘благоклонность, уважение’.)

А в следующем примере насмешка Бестужева обращена к любителям сентиментализма. Критик высмеивает художественные штампы этого литературного направления, сознательно нагнетая их:

Все завздыхали до обморока, все кинулись ронять алмазные слезы на ландыши, над горшком палевого молока, топиться в луже. Все заговорили о матери-природе — они, которые видели природу только спросонка из окна кареты! — и слова *чувствительность*, *несчастная любовь* стали шиболетом, лозунгом для входа во все общества [Там же: 442].

(Напомним, *шиболет* (*шибболет*) — слово из Ветхого Завета, метафорически означающее ‘речевой код, пароль’.)

Многие насмешки Бестужева достигают уровня сарказма, особенно если они касаются беспомощных ‘творений’ псевдолитераторов, препятствующих своим писаниями развитию подлинного словесного искусства. Так, по поводу трагедии Н. В. Сушкова «Сафо» критик ядовито заметил, что «она

имеет только один недостаток: героиня пьесы топится в 4-м, а не в 1-м акте» [Бестужев 1981: 397]. А перевод Сен-Мором на французский язык русской поэзии оценен Бестужевым следующим образом: «Русские цветы потеряли там не только запахи, но даже и самый цвет свой» [Там же: 400].

В стиле Бестужева, как у многих романтиков, присутствуют каламбуры (например, *вялые певцы увялой души*), но его излюбленным приемом словесной игры были синтагматические реверсы (*все тогда любил славу и славили любовь; в них нет или доброты в истине, или истины в доброте; наши богачи не слишком учены, а ученые вовсе не богаты*). Заметим, что реверсивные сочетания и теперь весьма популярны у журналистов и публицистов.

Выводы. Писатели и критики романтического направления оказали значительное влияние на формирование языка и стиля литературных произведений следующих эпох и во многом определили языковое оформление публицистики, посвященной проблемам словесности. А. А. Бестужев-Марлинский, как и его единомышленники-романтики, предопределил демократизацию литературного языка, его сближение с народной речью не в примитивном, подражательном плане, а в органическом синтезе многообразных форм живой речи и речи героев художественных произведений. Вместе с элементами народного языка в литературу пришло понимание национального характера, психологических основ поведения русского человека.

Отказ от классицистической и сентименталистской языковой формульности позволили Бестужеву начать создавать стиль новой критики, основными чертами которого были не только свобода речевого выражения мысли автора, национальная самобытность, но и отсутствие нарочитого дидактизма и назидательности, чем так грешили критики XVIII — начала XIX в. Образный, насыщенный язык критических статей Бестужева-Марлинского воспринимался и продолжает восприниматься до сих пор как определенный образец заинтересованного и глубоко личного разговора с читателем. Конечно, романтическая патетика и определенная витиеватость построения фраз теперь ушли в прошлое, но ироничный взгляд, стремление

к афористичности, емкие параллелизмы и сравнения, языковая игра и окказиональное словотворчество входят в арсенал любого литературного критика.

Глубокие наблюдения Бестужева над языком и стилем произведений как русской, так и мировой литературы представляют собой большую ценность и могут обогатить публицистическую и научную работу даже в наши дни. Изучение языка Державина, Крылова, Пушкина невозможно без опоры на наблюдения Бестужева. Его критическое наследие представляет собой редкое явление, воплощающее, с одной стороны, черты исторического источника, относящегося к конкретному периоду эволюции русского языка и литературы, с другой — актуальные образцы творческого, интеллектуального, по-настоящему заинтересованного подхода к «живой ткани» словесности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинский В. Г.* Полное собрание сочинений А. Марлинского // *Белинский В. Г.* Взгляд на русскую литературу. М.: Современник, 1988. С. 265–298.
2. *Бестужев-Марлинский А. А.* Статьи // *Бестужев-Марлинский А. А.* Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: ГИХЛ, 1958. С. 5–114.
3. *Бестужев-Марлинский А. А.* Статьи // *Бестужев-Марлинский А. А.* Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1981. С. 375–468.
4. *Виноградов В. В.* О языке художественной литературы. М.: ГИХЛ, 1959. 654 с.
5. *Канунова Ф. З.* Концепция личности в эстетике и творчестве Бестужева 30-х годов // *Ученые записки. Томский университет.* 1973. № 83. С. 3–25.
6. *Канунова Ф. З.* Пушкин в литературной судьбе А. А. Бестужева-Марлинского // *Актуальные проблемы изучения творчества А. С. Пушкина.* Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. С. 99–109.
7. *Ковинова М. Л.* Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. М.: ЛЕНАНД, 2019. 396 с.
8. *Кольцова Е. А.* Новые механизмы онлайн коммуникации XXI века // *Человек в современном коммуникативном пространстве.* Иваново: ЛИСТОС, 2020. С. 23–30.
9. *Коровин В. И.* Бестужев // *Русские писатели. Биобиблиографический словарь.* Т. 1. М.: Просвещение, 1990. С. 96–98.

10. Кулешов В. И. Александр Бестужев-Марлинский // *Бестужев-Марлинский А. А. Сочинения*: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1981. С. 3–35.

11. Манн Ю. В. Русская литература XIX в.: эпоха романтизма. М.: Аспект Пресс, 2001. 447 с.

12. Маслин Н. Н. А. А. Бестужев-Марлинский // *Бестужев-Марлинский А. А. Сочинения*: в 2 т. Т. 1. М.: ГИХЛ, 1958. С. III–LVI.

13. Милованова О. О. Литературная критика первой четверти XIX века. Литературная критика 1830-х годов // *История русской литературной критики* / под ред. В. В. Prozorova. М.: Высшая школа, 2018. С. 41–106.

14. Пушкин А. С. Письма // *Пушкин А. С. Собрание сочинений*: в 10 т. Т. 10. М.: Наука, 1965. 904 с.

15. Фохт У. Р. Становление активного романтизма и критического реализма // *История русской литературы*: в 3 т. Т. 2 (Литература первой половины XIX века). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 37–117.

REFERENCES

1. Belinsky V. G. Complete works of A. Marlin-sky. *Belinsky V. G. Vzgl'yad na russkuyu literaturu* = *A look at Russian literature*. Moscow: Contemporary, 1988. P. 265–298. (In Russ.)

2. Bestuzhev-Marlinsky A. A. Articles. *Bestuzhev-Marlinsky A. A. Sochineniya*: v 2 t. T. 2 = *Works: in 2 vols. Vol. 2*. Moscow: State Fiction Publishing House, 1958. P. 5–114. (In Russ.)

3. Bestuzhev-Marlinsky A. A. Articles. *Bestuzhev-Marlinsky A. A. Sochineniya*: v 2 t. T. 2 = *Works: in 2 vols. Vol. 2*. Moscow: Fiction, 1981. P. 375–468. (In Russ.)

4. Vinogradov V. V. On the language of fiction. Moscow: State Fiction Publishing House, 1959. 654 p. (In Russ.)

5. Kanunova F. Z. The concept of personality in aesthetics and creativity of Bestuzhev of the 30s. *Uchenye zapiski. Tomskii universitet* = *Scientific notes. Tomsk University*. 1973;83:3–25.

6. Kanunova F. Z. Pushkin in the literary destiny of A. A. Bestuzhev-Marlinsky. *Aktualnye problemy*

izucheniya tvorchestva A. S. Pushkina = *Actual problems of studying the work of A. S. Pushkin*. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State University, 2000. P. 99–109. (In Russ.)

7. Kovshova M. L. Linguistic and cultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: anthroponymic code of culture. Moscow: LENAND, 2019. 396 p. (In Russ.)

8. Kol'tsova E. A. New mechanisms of on-line communication of the XXI century. *Chelovek v sovremennoy kommunikativnoy prostranstve* = *Man in the modern communicative space*. Ivanovo, LISTOS, 2020. P. 23–30. (In Russ.)

9. Korovin V. I. Bestuzhev. *Russkie pisateli. Bio-bibliograficheskiy slovar. T. 1* = *Russian writers. Bio-bibliographic dictionary. Vol. 1*. Moscow: Education, 1990. P. 96–98. (In Russ.)

10. Kuleshov V. I. Aleksandr Bestuzhev-Marlinsky. *Bestuzhev-Marlinsky A. A. Sochineniya*: v 2 t. T. 2 = *Works: in 2 vols. Vol. 2*. Moscow: Fiction, 1981. P. 3–35. (In Russ.)

11. Mann Yu. V. Russian literature of the 19th century: the era of romanticism. Moscow: Aspect Press, 2001. 447 p. (In Russ.)

12. Maslin N. N. A. A. Bestuzhev-Marlinsky. *Bestuzhev-Marlinsky A. A. Sochineniya*: v 2 t. T. 2 = *Works: in 2 vols. Vol. 2*. Moscow: State Fiction Publishing House, 1958. P. III–LVI. (In Russ.)

13. Milovanova O. O. Literary criticism of the first quarter of the 19th century. Literary criticism of the 1830s. *Istoriya russkoi literaturnoi kritiki* = *History of Russian literary criticism* / V. V. Prozorov (ed.). Moscow: The higher school, 2018. P. 41–106. (In Russ.)

14. Pushkin A. S. Letters. *Pushkin A. S. Sbranie sochinenii*: v 10 t. T. 10 = *Collected works: in 10 vols. Vol. 10*. Moscow: Science, 1965. 904 p. (In Russ.)

15. Fokht U. R. Formation of active romanticism and critical realism. *Istoriya russkoi literatury*: v 3 t. T. 2 (*Literatura pervoi poloviny XIX veka*) = *History of Russian literature: in 3 vols. Vol. 2 (Literature of the first half of the 19th century)*. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963. P. 37–117. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор

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

Статья поступила в редакцию 05.05.2022; одобрена после рецензирования 18.06.2022; принята к публикации 25.06.2022.

The article was submitted 05.05.2022; approved after reviewing 18.06.2022; accepted for publication 25.06.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-53-59>

Гармония природного мира в творчестве В. К. Арсеньева: лингвостилистический анализ путевого романа «По Уссурийскому краю» (к 150-летию со дня рождения)

Елена Александровна Фролова

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

Аннотация. Творчество В. К. Арсеньева неоднократно становилось объектом этнографического и литературоведческого анализа. Собственно лингвистический аспект исследования произведений писателя нередко оставался за пределами серьезного и глубокого изучения. Большое внимание в работах, связанных с творчеством В. К. Арсеньева, уделялось характеристике растительного и животного мира тайги. При этом особо подчеркивалась научная сторона произведений писателя. Разносторонней характеристике был подвергнут также яркий образ гольда-проводника Дерсу Узалы. Цель данной статьи – проанализировать языковые средства создания гармоничного мира природы в романе В. К. Арсеньева «По Уссурийскому краю». Для достижения поставленной цели используются следующие методы: лингвостилистический, интегрирующий, методика контекстуально-семантического анализа, при которой учитываются дистантные связи в тексте, выявляется содержательно-смысловая нагрузка его компонентов, дается семная характеристика узуальных и контекстуальных тропических средств. В статье охарактеризованы приемы изображения гармоничной жизни таежного братства. При сопоставлении мира людей и мира природы отмечается разрушающее влияние цивилизации на растительный и животный мир Уссурийского края, подчеркивается, что отсутствие гармонии в мире людей обуславливает гибель первобытного царства природы.

Ключевые слова: Владимир Клавдиевич Арсеньев, «По Уссурийскому краю», мир природы, гармония, метафора, сравнение, контраст

Для цитирования: Фролова Е. А. Гармония природного мира в творчестве В. К. Арсеньева: лингвостилистический анализ путевого романа «По Уссурийскому краю» (к 150-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 53–59. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-53-59>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The natural world harmony in V. K. Arsenyev's works: a linguistic and stylistic analysis of the travel novel "Across the Ussuri Krai" (to the 150th anniversary of the birth)

Elena A. Frolova

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

Abstract. V. K. Arsenyev's writings have repeatedly become the object of ethnographic and literary studies. However, the linguistic aspect of the writer's works often remained outside the scope of serious in-depth research. Much attention in the literature concerning V. K. Arsenyev's writings was directed to the characterisation of the flora and fauna of the taiga. At the same time, the scientific aspect of V. K. Arsenyev's works was especially emphasized. There exists detailed research of Dersu Uzala's (a Goldi-guide) vivid image. The paper aims to analyse the linguistic means employed to create the harmonious natural world in V. K. Arsenyev's travel novel "Across the Ussuri Krai". The study used linguo-stylistic and integrating methods as well as the method of contextual-semantic analysis which takes into account distant connections in the text and reveals the content-semantic load of its components. Additionally, componential analysis of the usual and contextual tropes was employed. The paper describes the devices of depicting the harmonious life of the taiga brotherhood. The comparison between the world of people and the world of nature resulted in the conclusion that civilization influenced the flora and fauna of the Ussuri Krai destructively. Moreover, the paper argues that the lack of harmony in the people's world ruins the wild realm of nature.

Keywords: Vladimir Klavdievich Arsenyev, "Across the Ussuri Krai", natural world, harmony, metaphor, simile, contrast

For citation: *Frolova E. A. The natural world harmony in V. K. Arsenyev's works: a linguistic and stylistic analysis of the travel novel "Across the Ussuri Krai" (to the 150th anniversary of the birth). Russkii yazyk v shkole = Russian language at school. 2022;83(5):53–59. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-53-59>.

Введение. Известный русский путешественник, писатель, географ, этнограф и военный востоковед Владимир Клавдиевич Арсеньев (1872–1930) — «знаковая» фигура для Дальнего Востока. Не имея университетского образования (закончил Петербургское юнкерское пехотное училище), он сумел стать разносторонним ученым-исследователем. Сфера научных интересов В. К. Арсеньева была весьма обширна: он занимался орнитологией, географией и этнографией, музейным делом, статистикой, картографией, археологией и даже лингвистикой.

Важную роль в жизни В. К. Арсеньева сыграла встреча с путешественником Михаилом Грум-Гржимайло, который преподавал в юнкерском училище. Он смог заинтересовать пытливого студента географическими исследованиями, обратив его внимание на Дальний Восток — почти не исследованную в то время территорию.

Экспедиция 1906 г. — первая масштабная экспедиция В. К. Арсеньева, во время которой ученый познакомился с нанайским охотником и следопытом Дерсу Узалой, ставшим проводником писателя-исследователя, а позже — героем его книг «По Уссурийскому краю» и «Дерсу Узала».

Творчество В. К. Арсеньева всегда вызывало неоднозначные оценки. А. В. Петрук в статье, опубликованной в журнале «Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке» [Петрук 2020], анализирует работы XX–XXI вв., посвященные жизни и деятельности писателя. Автор отмечает обилие трактовок образа В. К. Арсеньева как общественного деятеля и ученого, различия в интерпретации деталей его биографии, неоднозначность оценок вклада в изучение и развитие региона, противоречивость характеристик идиостилии писателя и др.

Многие критики подчеркивали научную ценность произведений художника слова. Так, в газете «Русская Армия» от 9 сентября 1921 г. (№ 30) В. Крылов назвал книгу «По Уссурийскому краю» научно-популярным физико-географическим описанием

региона¹. Аналогичной точки зрения придерживался и Е. Титов (журнал «Юность», 1928, № 8), по мнению которого книга «В дебрях Уссурийского края» «совсем не роман. Это повествование ученого-географа и натуралиста о своих странствованиях в тайге по склонам хребта Сихотэ-Алинь в Приморье»².

Некоторые ученые-естествоиспытатели видели в книгах писателя большой научный потенциал. Например, известный ботаник В. Л. Комаров в письме В. К. Арсеньеву от 25 марта 1923 г., говоря о книгах «По Уссурийскому краю» и «Дерсу Узала», замечает: «Для меня лично Ваши обе книги имеют еще тот специальный интерес, что в них упоминаются многие границы деревьев и дается хорошая картина голцов. К сожалению, я не мог использовать Ваши данные для соответствующих обобщений в моих трудах об уссурийской растительности, т. к. последний из них уже заканчивается печатанием. Лишь некоторые отрывочные данные можно было ввести при корректуре»³.

По мнению М. М. Пришвина, В. К. Арсеньев — ученый, «стихийно» создавший художественное произведение: «Иногда настоящая поэзия и дается именно тем, кто не сознает себя поэтом и хочет только правду сказать» [Пришвин 1934: 97].

Большой вклад в изучение биографии В. К. Арсеньева внесли монография Н. Е. Кабанова «В. К. Арсеньев. Путешественник и натуралист» и критико-биографический очерк Н. М. Рогозя «В. К. Арсеньев», вышедшие в 1947 г. Н. Е. Кабанов, принимавший участие в экспедиции В. К. Арсеньева 1927 г., утверждал, что его книги — истинно художественные произведения, в которых автор проявил

¹ Цит. по: Яроцкая Ю. А. Творчество В. К. Арсеньева. Специфика научно-художественной системы: дис. ... канд. филол. наук. Владивосток: ДВГУ, 2005. 187 с.

² Там же.

³ Там же.

подлинное мастерство при описании природных объектов и создании образа Дерсу Узала [Кабанов 1947].

Н. М. Рогаль определяет жанр произведений В. К. Арсеньева как очерк. Ученый обращает внимание на роль дневниковых записей и писем автора и подчеркивает мастерство писателя при создании словесного пейзажа и портрета [Рогаль 1947: 55–56, 61–62]. Исследователь выделяет такие черты поэтики В. К. Арсеньева, как драматичность и лаконизм, особое место при создании художественных образов отводит сравнениям, отмечает специфику авторского «я» в произведениях художника слова.

Первой работой, посвященной исследованию художественного творчества В. К. Арсеньева, стала кандидатская диссертация В. К. Путоловой «В. К. Арсеньев и его литературная деятельность» (1954)⁴. По мнению автора, путевые очерки богаты научным материалом и являются «живой летописью» прошлого народов Дальнего Востока.

Н. В. Старовойтов в статье «Формирование художественных принципов В. К. Арсеньева и жанровое своеобразие его творчества» (1972) утверждает: «Арсеньев – писатель особого склада. Он не беллетрист в общепринятом смысле – в одинаковой степени он принадлежит и литературе и искусству» [Старовойтов 1972: 128]. Новаторство писателя в области формы ученый видит в том, что он создал «новый, научно-художественный род произведений» [Там же: 143].

Н. И. Плотникова в диссертационном исследовании «В. К. Арсеньев: творческая индивидуальность писателя. Жанровое своеобразие прозы» относит книги Арсеньева к «жанру путешествий»⁵ и рассматривает произведения «По Уссурийскому краю», «Дерсу Узала» и «В горах Сихотэ-Алиня» как трилогию. Автор опирается на архивные материалы, многие из которых впервые вводит в научный оборот.

В данной статье основной акцент сделан на лингвостилистическом анализе романа

⁴ Путолова В. К. В. К. Арсеньев и его литературная деятельность: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1954. 16 с.

⁵ Плотникова Н. И. В. К. Арсеньев: творческая индивидуальность писателя. Жанровое своеобразие прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток: [б. и.], 2003. С. 3.

В. К. Арсеньева «По Уссурийскому краю». Цель – охарактеризовать средства выражения гармонии мира природы в изображении писателя.

Анализ. «По Уссурийскому краю» – книга, в которой дан «популярный обзор путешествия, предпринятого» В. К. Арсеньевым «в горную область Сихотэ-Алиня в 1906 году» [Арсеньев 1987: 6]. По словам самого писателя, в его произведении «читатель найдет картины из природы страны и ее населения. Многое из этого уже в прошлом и приобрело интерес исторический...» [Там же].

Описание увиденного отличается удивительной точностью и яркостью. Автор объединяет научность и образность при создании картин мира природы Уссурийского края. Так, показывая изменения, происходящие в природе, В. К. Арсеньев пишет:

Понемногу погода разгулялась: туман исчез, по земле *струйками* бежала вода, намокшие цветы подняли свои *головки*, в воздухе опять замелькали *чешуекрылые* ⁶ (здесь и далее курсив наш. – Е. Ф.).

Художественные образные средства – косвенное сравнение *струйками* и метафорический образ *головки* – оказываются в одном ряду с зоологическим термином *чешуекрылые* – бабочки, что составляет специфику идиостиля писателя-исследователя.

Нередко, рисуя мир тайги, писатель прибегает к документализму:

Читатель ошибается, если представляет себе тайгу в виде рощи. Уссурийская тайга – это девственный и первобытный лес, состоящий из кедра (*Pinus koraiensis* S. Et Z.), черной березы (*Betula dahurica* Pall.), амурской пихты (*Abies nephrolepis* Max.), илма (*Ulmus campestris* L.), тополя (*Populus suaveolens* Fisch.)...

Включая в художественный текст латинские номинации растений классифицирующего характера, автор добивается точности описания растительного мира природы, придает тексту наукообразность, одновременно замедляя ход повествования. Это один из стилиобразующих приемов

⁶ Здесь и далее текст цит. по: Арсеньев В. К. Дерсу Узала: романы. Фрунзе: Кыргызстан, 1987. С. 10–322.

произведений В. К. Арсеньева, который помогает ему передать особенности принятой экспедиции:

Путешествие по тайге всегда довольно однообразно. Сегодня — лес, завтра — лес, послезавтра — опять лес.

Синтаксический параллелизм конструкций, включающих в свой состав повторяющееся подлежащее *лес*, нулевое бытийное сказуемое и обстоятельства времени, выраженные наречиями с темпоральной семантикой, помогают автору воссоздать однообразие и пространственно-временную бесконечность путешествия.

Автор стремится показать окружающий мир с разных точек зрения. Этому, в частности, способствует полиноминативность топонимов, к которой неоднократно прибегает писатель. Объясняя причину появления разных наименований географических объектов, он пишет:

В Уссурийском крае реки, горы и мысы на берегу моря имеют различные названия. Это произошло оттого, что туземцы называют их по-своему, китайцы — по-своему, а русские, в свою очередь, окрестили их своими именами.

Иногда названия созвучны, близки друг другу, как и те, кто использует номинации:

На старинных китайских картах этот водораздел называется *Сихотэ-Алинь*, местные китайцы называют его *Сихота-Лин*, а чаще всего *Лао-Лин*, старый перевал (в смысле «большой, древний»).

Чаще топонимы кардинально отличаются друг от друга, как далеки друг от друга их создатели:

Весь следующий день был посвящен осмотру залива *Владимира*. Китайцы называют его *Хулуай* (от слов «хулу», что означает — *круглая тыква*, *горлянка*, и «вай» — *залив или бухта*);

Река *Тадушу* почему-то называется на одних картах *Ли-Фуле*, на других — *Лей-фынхе*, что значит «удар грома». Тазы (удэгейцы) называют ее *Узи*. Некоторые ориенталисты пытаются слово «Тадушу» произвести от слова «дацзы» (тазы). Это совершенно неверно. Китайцы называют ее *Да-цзошу* («большой дуб»).

Следуя принципам научности, В. К. Арсеньев пытается обосновать каждое название, нередко обращаясь к легендам

и поверьям. Так в романе сочетаются документализм и образность.

Топонимическая полиноминативность не только отражает разное восприятие окружающей действительности представителями мира людей, но и одновременно является средством характеристики противоречий между ними, свидетельством отсутствия гармонии в цивилизованном мире человека.

Автор противопоставляет жизнь людей и животного мира. Ярким свидетельством этому может служить описание взаимоотношений, которые устанавливаются между вынужденными соседями в мире людей и в мире животных.

В отличие от людей, готовых эксплуатировать себе подобных и жить в рабстве (например, эксплуатация тазов китайцами), в мире животных взаимоотношения строятся не на унижении/порабощении, а на сосуществовании. Вспомним, как описывает автор соседство ужа и шмелей в дупле дерева:

Внутри дерева дупло вначале узкое, а затем к комлю несколько расширилось. Птичий пух, клочки шерсти, мелкая сухая трава и кожа, сброшенная ужом при линьании, свидетельствовали о том, что здесь находилось его гнездо, а ближе к выходу и несколько сбоку было гнездо шмелей.

Когда змея вылезала из дерева или входила в него, она каждый раз проползала мимо шмелей. Очевидно, и шмели и уж *уживались вместе и не тяготились друг другом*.

Подобное взаимоприспособление возможно только благодаря гармонии, установившейся в мире природы.

При описании уссурийской тайги автор восхищается гармоничной соразмерностью ее жизни:

Иной раз положительно останавливаешься в недоумении перед деревом, выросшим буквально на голом камне. Кажется, и трещины нет, но дерево стоит прочно: корни его оплели камень со всех сторон и укрепились в осыпях.

Писатель использует разные ракурсы восприятия окружающего мира, подчеркивая красоту природы. Это и взгляд профессионального художника, который нашел бы *здесь неистощимый материал для своих этюдов* (природа как объект для вдохновения — включение терминологического

аппарата); и видение простых казаков, которые не могут оторвать глаз от местных пейзажей и смотрят на них, *как зачарованные* (природа как удивительное вокруг нас — использование разговорных устойчивых оборотов *не оторвать глаз, смотреть как зачарованный*). Это, наконец, восприятие окружающего мира глазами писателя (природа как объект творческого сопоставления и связующее звено между мирами):

Кругом высились горы с причудливыми гребнями и утесы, похожие на человеческие фигуры, которым кто-то как будто приказал охранять сопки. Другие скалы походили на животных, птиц или просто казались длинной колоннадой. Утесы, выходящие в долину, увешанные гирляндами ползучих растений, листва которых приняла уже осеннюю окраску, были похожи на портики храмов, развалины замков и т. д.

В изображении автора живая и неживая природа едины. Писатель подчеркивает неразрывную связь между миром людей и окружающей их действительностью. Распространенные сравнительные конструкции рисуют сказочные образы богатырей-великанов, которые призваны охранять природное начало, потому что оно сродни божественному (*портики храмов*) и столь же хрупко, как сама жизнь.

При создании мира природы В. К. Арсеньев использует прием контекстуальной антонимии, противопоставляя солнцу как символ жизни и туман, несущий смерть; ср.:

Какой-то особенно *нежный* свет разлился по всему лесу. Это была последняя *улыбка солнца*. Начавшая было засыпать жизнь в лесу встрепенулась: забегали бурундуки, послышались крики иволги и удода. — Туман, *как саван*, окутал горы.

Эпитет *нежный* раскрывает авторское восприятие движения жизни в мире природы. Метафора *улыбка солнца* подчеркивает значимость света и тепла для окружающего мира. В противовес положительно-оценочным тропам сравнение *как саван* вызывает негативные ассоциации, связанные со смертью и холодом.

О единстве природного мира в романе В. К. Арсеньева свидетельствуют неоднократно сопоставления живой и неживой природы. Например, увиденная путешественником кабанья морда превращается в его сонном сознании в гору:

Всю ночь мне мерещилась кабанья морда с раздутыми ноздрями. Ничего другого, кроме этих ноздрей, я не видел. Они казались мне маленькими точками. Потом вдруг увеличивались в размерах. Это была уже *не голова кабана, а гора и ноздри — пещеры*, и будто в пещерах опять кабаны с такими же дырочками мордами.

На основе гиперболизации текста писатель создает яркий художественный образ, прибегая к приему метафоризации.

Мир природы противостоит миру людей. По мнению писателя, *в больших лесах всегда есть что-то таинственное, жуткое. Человек кажется маленьким, затерявшимся*. Автор использует прием градации с усилением негативной коннотации в определениях-эпитетах и именной части однородных сказуемых. Неопределенное местоимение *что-то* в функции подлежащего содержит сему 'неизвестное', которая приобретает негативную окраску под воздействием контактных прилагательных *таинственное* и *жуткое*. В этом страшном мире природы человек оказывается ничтожной пылинкой, которая может легко исчезнуть среди величественной мощи тайги.

Не случайно даже туземцы, *привычные лесные бродяги*, воспринимают первобытный лес как стихию и, *прежде чем переступить границу, отделяющую их от людей и света, молятся богу и просят у него защиты от злых духов, населяющих лесные пустыни*. В то же время В. К. Арсеньев уверен, что в тайге самое страшное существо — человек:

Но самое неприятное — это встреча с человеком. Зверь спасается от человека бегством, если же он и бросается, то только тогда, когда его преследуют... Другое дело человек. В тайге один бог свидетель, и потому обычай выработал особую сноровку. Человек, заведявший другого человека, прежде всего должен спрятаться и приготовить винтовку.

Разрушительное влияние человека на природный мир неоднократно показано в романе. При этом автор открыто говорит о губительности вторжения человека в мир природы Уссурийского края и косвенно изображает его негативные последствия.

Примером непрямого изображения отрицательного влияния человека может служить описание пробуждения тайги, которому противопоставляются губительные следы, оставленные стоянкой человека:

Тайга *просыпалась*. С каждой минутой становилось *все светлее*, и вдруг *яркие солнечные лучи снопом* вырвались из-за гор и *озарили* весь лес. Наш бивак принял теперь другой вид. На месте *яркого костра* лежала *груда золы*: огня почти не было видно; на земле валялись порожние банки из-под консервов; там, где *стояла палатка*, *торчали* одни *жерди* и лежала *прямая трава*.

Используя прием олицетворения, писатель одушевляет мир природы. Разного рода сравнительные конструкции (синтетическая форма сравнительной степени наречия/слова категории состояния *светлее*, усиленная частицей *всё*, творительный сравнения *снопом*) подчеркивают живительную силу окружающего мира. Актуализируя сему 'свет' с помощью концентрации лексических единиц, в значении которых она занимает ядерную или периферийную зоны (*светлее*, *солнечные лучи*, *озарили*), писатель сводит ее на нет при описании вида бивака. Повтор эпитета *яркие* дает автору возможность одновременно передать живительную и разрушающую характеристику объектов: озарившие лес *яркие солнечные лучи* позволяют увидеть, что от *яркого костра* осталась *груда золы*; на месте палатки — временного жилища человека — *торчали* одни *жерди* и лежала *прямая трава*. Таким образом, автор с болью пишет о том, что вторжение человека в первородный мир природы губительно сказывается не только на жизни флоры и фауны Уссурийского края, но и неизбежно приводит к разрушению человека в человеке. Отсутствие гармонии в мире людей оказывает разрушающее влияние на мир природы.

Однако писатель уверен, что мир природы и человека могут найти точки соприкосновения и стать единым целым. Доказательством тому служит образ гольда-проводника Дерсу Узала. Не случайно, описывая героя и таежный мир, писатель использует один и тот же эпитет — *первобытный*. В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой у данного прилагательного выделено три значения:

1. Относящийся к первичным, древнейшим периодам истории человечества.
2. *разг.* Прежний, первоначальный. Девственный, нетронутый.
3. *перен.* Находящийся на низком уровне развития; примитивный, простейший⁷.

⁷ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т.

Нетрудно заметить, что в тексте романа одновременно реализуются второе и третье значения адъектива. При этом ядерную позицию занимают оба варианта второго значения, которые проявляются как при характеристике мира природы, так и при оценке Дерсу Узала — *первобытного охотника, который всю свою жизнь прожил в тайге и чужд был тех пороков, которые вместе с собой несет городская цивилизация*. Он способен договориться с тигром, *видел живую силу в воде*, огонь для него *тоже все равно люди*, да и весь мир уссурийской тайги гольд воспринимает как живой организм:

— Наша так думай: это земля, сопка, лес — все равно люди. Его теперь потеет <о длительной мороси>. Слушай! — Он насторожился. — Его дышит, все равно люди...

«Проводник-гольд видит больше других, потому что теснее его связь с миром природы: он вышел из нее и принадлежит ей» [Фролова 1915: 37]. В отличие от других людей Дерсу Узала одинаково готов заботиться о природе и человеке, пусть и незнакомом:

Гольд заботился о неизвестном ему человеке, которого он никогда не увидит и который тоже не узнает, кто приготовил ему дрова и удовольствие. Я вспомнил, что мои люди, уходя с биваков, всегда жгли корье на кострах. Делали они это не из озорства, а так просто, ради забавы, и я никогда их не останавливал. Этот дикарь был гораздо человеколюбивее, чем я.

Гармония первобытной природы сохранилась в душе первобытного гольда-дикаря, способного пробудить живительное начало в человеке, подвергнутого разрушению цивилизацией.

Выводы. Путевой роман «По Уссурийскому краю» — произведение, в котором автор использует разные художественные приемы для изображения гармонии природного мира уссурийской тайги. Среди них:

1) включение в текст разнообразных тропеических средств (эпитеты, метафоры, метонимия, сравнения и др.) для создания красочных картин увиденного;

2) изображение природного мира с разных ракурсов:

- взгляд художника;
- видение рядового человека;
- восприятие писателя;

3) противопоставление мира природы и человека:

- непонимание тайги человеком и ее восприятие человека;
- взаимоотношения между людьми-соседями и природными объектами;
- гармоничное единство природного мира и бездушное сосуществование в мире людей;
- разрушительное воздействие цивилизации на природные богатства.

Выразителем идеи неразрывной связи природы и человека выступает в романе Дерсу Узала, в образе которого нашла отражение мысль автора о богатстве природного начала в человеке.

Таким образом, в путевом романе «По Уссурийскому краю» В. К. Арсеньев поднимает не просто проблемы сохранения мира природы. Он ставит вопросы сохранения человеческого в человеке, без чего невозможно достичь гармонии жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев В. К. Предисловие автора к первому изданию // Арсеньев В. К. Дерсу Узала: романы. Фрунзе: Кыргызстан, 1987. С. 6–8.
2. Кабанов Н. Е. В. К. Арсеньев. Путешественник и натуралист. 1872–1930. М.: Изд-во Московского общества испытателей природы, 1947. 97 с.
3. Петрук А. В. «Увлеченный страстью к исследованиям»: жизнь и деятельность В. К. Арсеньева в общественном и научном дискурсе // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2020. № 4(54). С. 41–50. dx.doi.org/10.24866/1997-2857/2020-4/41-50.
4. Пришвин М. М. Золотой Рог. Л.: Изд-во писателей в Ленинграде, 1934. 317 с.

5. Рогаль Н. В. Арсеньев: критико-биографический очерк. Хабаровск: Дальгиз, 1947. 87 с.

6. Старовойтов Н. В. Формирование художественных принципов В. К. Арсеньева и жанровое своеобразие его творчества (ранний период) // Вопросы журналистики и литературы. Владивосток, 1972. С. 128–149.

7. Фролова Е. А. «Странническая» жизнь художника слова (Лингвостилистический анализ повести В. К. Арсеньева «Дерсу Узала») // Русский язык в школе. 2015. № 8. С. 33–38.

REFERENCES

1. Arsenyev V. K. Author's preface to the first edition. *Arsenyev V. K. Dersu Uzala: romany = Dersu Uzala: novels*. Frunze: Kyrgyzstan, 1987. P. 6–8. (In Russ.)
2. Kabanov N. E. V. K. Arsenyev. Traveler and naturalist. 1872–1930. Moscow, Publishing House of the Moscow Society of Naturalists, 1947. 97 p. (In Russ.)
3. Petruk A. V. "Guided by the passion for research": life and work of Vladimir Arsenyev in public and scientific discourse. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoi Sibiri i na Dalnem Vostoke = Humanities Research in the Russian Far East*. 2020;4(54):41–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.24866/1997-2857/2020-4/41-50>.
4. Prishvin M. M. The Golden Horn. Leningrad: Writers' Publishing House in Leningrad, 1934. 317 p. (In Russ.)
5. Rogal' N. V. Arsenyev: a critical biographical essay. Khabarovsk: Far Eastern State Publishing House, 1947. 87 p. (In Russ.)
6. Starovoytov N. V. Formation of artistic principles of V. K. Arsenyev and genre originality of his work (early period). *Voprosy zhurnalistiki i literatury = Issues of Journalism and Literature*. Vladivostok, 1972. P. 128–149. (In Russ.)
7. Frolova E. A. "Wanderer" life of the artist of the word (Linguistic and stylistic analysis of the novel by V. K. Arsenyev "Dersu Uzala"). *Russkii yazyk v shkole = Russian Language at School*. 2015;8:33–38. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент

Elena A. Frolova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 24.05.2022; одобрена после рецензирования 06.06.2022; принята к публикации 15.06.2022.

The article was submitted 24.05.2022; approved after reviewing 06.06.2022; accepted for publication 15.06.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-60-67>

Игрушки живые и мертвые: концепт игры в повести А. С. Грина «Алые паруса»

Евгений Александрович Яблоков

*Институт славяноведения, Российская академия наук, г. Москва, Россия,
eajablokov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7926-1689>*

Аннотация. Актуальность темы определяется тремя факторами: 1) тексты Грина регулярно предлагаются в качестве экзаменационного материала для ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку; 2) изучаемая в средней школе феерия «Алые паруса» во многих случаях интерпретируется недостаточно глубоко и полно вследствие поверхностного отношения к языку и композиции произведения; 3) все острее ставится вопрос о необходимости обучать школьников не простой констатации лингвистических и литературоведческих свойств текста, а целостному пониманию содержания художественного произведения. Автор статьи исходит из общепилологического принципа, согласно которому любой аспект анализа тематики текста связан с пониманием смысла текста в целом. При исследовании были применены метод контекстного анализа семантики, метод сопоставительного анализа языковых структур, статистический метод, интертекстуальный метод, метод мотивного анализа и др. В ходе анализа установлено, что тема игры и ее аспекты входят в содержательное ядро произведения и взаимодействуют с темами детства, чуда, творчества, веры и др. Полярные оценочные коннотации концепта «Игрушка» непосредственно связаны с проблематикой и авторской позицией повести. Словообразовательное гнездо с вершиной «игра» представлено в тексте достаточно широко, причем наиболее частотным является существительное «игрушка» (17 случаев из 38 употреблений слов с корнем *-игр-*); разработанность тематического поля достигается за счет богатых парадигматических и синтагматических связей ключевых слов темы. Концепт игры выполняет структурообразующую функцию в системе персонажей и касается не только главных, но и второстепенных действующих лиц. Тема игры получает развитие в сюжете произведения и образное воплощение в деталях, формирующих художественный мир текста.

Ключевые слова: тема, система персонажей, мотив, чудо, игра, игрушка

Для цитирования: Яблоков Е. А. Игрушки живые и мертвые: концепт игры в повести А. С. Грина «Алые паруса» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 60–67. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-60-67>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Alive and dead toys: the concept of a game in A. S. Grin's novella "Scarlet Sails"

Evgeny A. Yablokov

*Institute of Slavic Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, eajablokov@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-7926-1689>*

Abstract. The relevance of the topic is determined by three factors. Firstly, Grin's texts are regularly offered as examination material for the Basic State Exam and the Unified State Exam in the Russian language. Secondly, the "Scarlet Sails" féerie studied in secondary school is often interpreted loosely and broadly due to a superficial analysis of the language and the composition of the work. Finally, the need to teach schoolchildren not just to determine the linguistic and literary properties of a text, but to comprehend the content of an artwork holistically is consistently becoming more and more urgent. I rely on the general philological principle according to which any aspect of the analysis of the subject matter of a text is associated with understanding the meaning of this text in its entirety. The research used the methods of contextual analysis of the semantics and of comparative analysis of language structures, the statistical method, the intertextual method, motif analysis and others. In the course of the study, it has been found that the theme game and its aspects belong to the content core of the work and interact with the themes of childhood, miracle, creativity, faith, and others. The diametrically opposed evaluative connotations of the concept "Toy" are directly related to the problems addressed in the novella and the writer's position. The text makes extensive use of the derivational nest with the top "game". Moreover, the most frequent lexeme is the noun "toy" (17 cases out of the 38 uses of the root *-game-*). The

elaboration of the thematic field is achieved through the multiple paradigmatic and syntagmatic connections of the thematic keywords. The concept of a game performs a structure-forming function in the system of characters and concerns not only the protagonists, but also the supporting characters. The theme of the game is further developed in the plot. It is figuratively embodied in the details that form the artistic world of the text.

Keywords: theme, character system, motif, miracle, game, toy

For citation: Yablokov E. A. Alive and dead toys: the concept of a game in A. S. Grin's novella "Scarlet Sails". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):60–67. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-60-67>.

Введение. Считается, что гриновская феерия¹ была написана в 1922 г. (в 1923 г. вышла отдельным изданием в Петрограде), — соответственно, нынешний год для нее юбилейный. Впрочем, история создания этого произведения не вполне ясна: вторая жена писателя Нина Николаевна говорила, что «Алые паруса» закончены в 1921 г. (см.: [Ревякина 1994: 537]). Вместе с тем в декабре 1920 г. Грин читал повесть в Доме искусств в Петрограде (см.: [Сандлер 1972: 522]), но был ли ее текст тождествен тому, что знаем мы, — неизвестно. Во всяком случае, можно сказать, что «Алые паруса» — середина творческого пути писателя; и если до этого Грин писал преимущественно рассказы (а также фельетоны и сатирические стихи), то в 1920-х гг., после «Алых парусов», ведущим жанром станет роман (хотя и рассказов будет создано еще немало).

Грину как писателю очень повезло и очень не повезло одновременно, причем удача и неудача имеют один «корень». Повезло потому, что практически все им созданное увидело свет при жизни автора — для «неправильного» прозаика, довольно долго жившего при советской власти (Грин умер 8 июля 1932 г. — 90 лет назад), ситуация необычная. Такому относительно либеральному отношению властей во многом способствовала именно специфическая «неправильность» Грина. Еще в начале XX в. о нем сложилось мнение как о писателе-фантасте «не от мира сего»; читатели и критики в массе своей не понимали — как

не понимают и сегодня, — что проблемы и конфликты в его произведениях те же самые, что в обычной реальности, а нарочитая экзотичность обстановки лишь придает им дополнительную остроту.

Грина воспринимали и воспринимают теперь в основном как «сказочника», пишущего о «красивой» жизни. Этому способствовал гламурный (хотя тогда этого слова в русском языке не было) кинофильм «Алые паруса» (1961), после выхода на экраны которого заглавие гриновской повести стали использовать для номинации самых разных реалий: «Алыми парусами» называли всё — от пионерских отрядов и фестивалей искусств до ателье и парикмахерских. «Традиция» сохраняется и сегодня: найденный Грином образ всесторонне коммерциализирован — алые паруса служат «эмблемой» той самой мещанской пошлости, против которой заострена гриновская феерия. Получила распространение и соответствующая интерпретация повести — «Алые паруса» кажутся чем-то вроде сказки «По щучьему веленью», оправдывающей принцип «дуракам счастье», или слащавой мелодрамы с обязательным хеппи-эндом, к которому приводит счастливая случайность. Нередко можно слышать, что эта повесть учит иждивенчеству, поскольку-де Ассоль просто сидит и ждет «принца».

Анализ. Суть повести была сформулирована в ноябре 1920 г. (когда она и создавалась) в Петрограде (где была написана) человеком, являвшимся ровесником, тезкой и приятелем Грина, — А. Блоком. В статье «О «Голубой птице» Метерлинка» (перевод *синяя* Блок считал неверным) поэт говорил: «Правда в том, что тот, кто ищет и не стыдится искать, — тот находит то, чего искал; в том, что *надо открыть в каждой человеческой душе глубоко зарытое в ней детское сознание, для которого стирается грань между будничным и сказочным и будничное легко превращается в сказочное*;

¹ В театре и цирке так именуют представления с большим количеством специальных эффектов, создающих впечатление волшебства. Примером для Грина могла послужить пьеса бельгийского драматурга М. Метерлинка «Синяя птица» (1908), получившая в России широкую известность после постановки в Московском Художественном театре; свою сказку о вечной погоне за счастьем Метерлинка назвал феерией.

и главная правда в том, что счастья нет и вместе с тем оно всегда рядом с нами, вот здесь, надо только не полениться протянуть за ним руку» [Блок 1962: 418] (курсив в цитатах здесь и далее наш. — Е. Я.).

Этим словам созвучен эпизод «Алых парусов», где Грэй в детском возрасте объясняет хранителю винного погреба Польдишоку, что рай всегда близок, причем находится в «земной» реальности:

— Вот рай!.. Он у меня, видишь? — Грэй тихо засмеялся, раскрыв свою маленькую руку. Нежная, но твердых очертаний ладонь озарилась солнцем, и мальчик сжал пальцы в кулак. — Вот он, здесь!.. То тут, то опять нет...²

Грин метафоризирует идею *рукомерно* го чуда, изображая «рай в руке», — эта метафора реализуется в системе персонажей и сюжете. Причем существенно, что речь идет о руке *детской*. Для автора повести одним из важнейших человеческих качеств является сохранение «детского» отношения к миру. Разумеется, речь не об инфантильной беспомощности. Главный критерий различения «детского» и «взрослого» — отношение к *чуду* и *чудесному*.

В хронологически близком к эпохе Грина «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова в качестве основных значений слова *чудо* отмечены следующие:

В религиозных и мифологических представлениях — явление, противоречащее законам природы и не объяснимое ими, но возможное вследствие вмешательства потусторонней силы. <...> Нечто небывалое, сверхъестественное, фантастическое. <...> Предмет, явление, действие, вызывающее общее удивление своей необычностью³.

В сюжете «Алых парусов» в какой-то мере поддерживается лишь третье значение, а первые два, связанные с семей сверхъестественного, по сути, отрицаются. Они характерны для «взрослых» представлений, основанных на ощущении границы между «естественным» и «сверхъестественным»: чудо

есть то, чего в человеческом мире «не может быть». Для «детской» же точки зрения подобная граница отсутствует, нет «сверхъестественного» или «естественного»; поэтому, строго говоря, нет и чудес — мир един, и в нем возможно все. Главное «явление... вызывающее общее удивление своей необычностью» в «Алых парусах» — превращение игрушки в настоящий корабль, сказки — в реальность; но, как показывает автор, в этом нет ничего сверхъестественного в традиционном понимании.

«Взрослое» отношение к миру уныло-серьезно, для «детского» же сознания мир есть своего рода *игра*. Это одна из главных проблем гриновской повести, весь сюжет которой может быть представлен как история «игры», поддержанной несколькими персонажами. Отметим, что словообразовательное гнездо с корнем *-игр-* представлено в тексте 38 употреблениями: а) сущ. *игра* (в разных формах) — 8; б) глг. *играть* (в разных формах) — 6; в) глг. *проиграть* в форме прош. времени, ед. числа, муж. рода *проиграл* — 2; г) глг. *заиграть* в форме буд. времени, 3-го лица, мн. числа *заиграют* — 1; д) сущ. *игрок* — 1; е) сущ. *игрушка* (в разных формах) — 17; ж) прилаг. *игрушечный* в форме ед. числа, жен. рода, им. падежа *игрушечная*⁴ — 3. Достаточная разветвленность и активность этого словообразовательного гнезда является маркером значимости темы. В тексте повести говорится об игре на музыкальных инструментах, карточной игре и — главное — о детских играх, для которых предназначены игрушки Лонгрена и *новые* игрушки лавочника — *черного человека*; существенно, что в игрушки играют не только дети, но и взрослые. Тема игры разворачивается как пропозициональная структура: участники игры, сама игра (ее «сценарий», план) и средства игры, они же игрушки.

Отметим слова повзрослевшего Грэя о постигнутой им истине: *Она в том, чтобы делать так называемые чудеса своими*

² Здесь и далее текст повести цит. по: Грин А. С. Собр. соч.: в 5 т. Т. 4. М.: Художественная литература, 1994. С. 7–74.

³ Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: в 4 т. Т. 4. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1940. Стб. 1302–1303.

⁴ В словосочетании с существительным *лавка* прилагательное *игрушечная* сохраняет относительное значение, называя предмет торговли, но в общем контексте повести приобретает добавочное качественно-оценочное значение «ненастоящий», касающееся оценки пошлого взрослого мира, которому чужды Лонгрэн, Ассоль и Грэй.

руками (здесь и далее курсив и полужирный шрифт наш. — Е. Я.). Вновь, как в эпизоде с «раем», актуализировано сочетание мотивов руки и чуда; Грин рисует «реальное» чудо — сотворенное, так сказать, человеческими руками. Чтобы увидеть это, проследим эпизоды истории корабля с алыми парусами.

После смерти жены Лонгрен не имеет возможности уходить в море, поскольку не хочет оставлять маленькую Ассоль одну. Вместо этого он начинает делать *игрушки* — искусно сделанные маленькие модели лодок, катеров, однопалубных и двухпалубных парусников, крейсеров, пароходов; это отчасти заменяло ему грохот портовой жизни и живописный труд плаваний. Впрочем, изделия эти требуют вовсе не «игрушечного» труда: так, над пятивершковым (длиной примерно 22 см) ботом Лонгрен трудится неделю и говорит о нем как о настоящем:

Посмотри, что за прочность, — а осадка, а доброта? Бот этот пятнадцать человек выдержит в любую погоду.

По сути, Лонгрен *всерьез играет* в корабли, «оживляя» их частицами собственной души; именно поэтому сделанный им кораблик с алыми парусами как бы «вырастет» до больших размеров.

Неожиданно уплывшее от Ассоль по ручью суденышко поймано фольклористом Эглем, который, сидя на камне, занимается *сравнительным изучением финских и японских сюжетов*. Эгль «предсказывает» девочке ее будущее — но заметим, что предсказание возникает из забавы и в силу привычки: *склонность к мифотворчеству — следствие всегдашней работы — была сильнее, чем опасение бросить на неизвестную почву семена крупной мечты*. Хотя Эгль не злой человек, он не заботится об Ассоль, а удовлетворяет собственное чувство прекрасного, ему хочется *закруглить оригинальное положение*, «украсить» реальность по законам искусства, внеся в нее элемент художественности:

Ах, почему я не родился писателем? Какой славный сюжет.

Сочинив *меж двумя глотками ароматической водки и размышлением о песнях каторжников* «жизнь-сказку» для девочки, Эгль забыл, что имеет дело с живым человеком, а не с литературным героем, — так сказать, *заигрался*.

Вернувшись домой, Ассоль рассказывает отцу о встрече с «волшебником» и о его предсказании. Лонгрену, в отличие от Эгля, Ассоль отнюдь не безразлична — любя ее, он понимает, что красивая иллюзия может в будущем породить тяжелое разочарование. Но Лонгрен надеется, что со временем сказка выветрится из памяти Ассоль, поэтому *подыгрывает* Эглю:

Вырастет, забудет, — подумал он, — а пока... не стоит отнимать у тебя такую игрушку. <...> Проезжий человек пошутил с моей девочкой. Что ж?! Добрая шутка.

Грэй, случайно увидев спящую на берегу Ассоль и узнав в деревне ее историю, включается в «сценарий» и, в свою очередь, *подыгрывает* Лонгрену и Эглю. Приобретение *двух тысяч метров* алого шелка на паруса — красивый поступок богача. Разумеется, посвататься к Ассоль он мог бы и без этого, однако таковы *правила игры*. Трудно считать ситуацию обыкновенной, но и сверхъестественной в строгом смысле она не является.

Грэй охарактеризован как «человек, *взавший из бесчисленного разнообразия ролей жизни самую опасную и трогательную — роль провидения*». Примечательно, что первым его действием в этой роли становится попытка «спасти» Иисуса:

...Приставив к стене стул, чтобы достать картину, изображавшую распятие, он вынул гвозди из окровавленных рук Христа, то есть попросту замазал их голубой краской, похищенной у маляра. В таком виде он находил картину более сносной. Увлеченный своеобразным занятием, он начал уже замазывать и ноги распятого, но был застигнут отцом. Старик снял мальчика со стула за уши и спросил:

- Зачем ты испортил картину?
- Я не испортил.
- Это работа знаменитого художника.
- Мне все равно, — сказал Грэй. — Я не могу допустить, чтобы при мне торчали из рук гвозди и текла кровь. Я этого не хочу.

При всей наивности мальчик здесь претендует на роль «культурного героя» — ведь «отмена» распятия Христа означала бы «пересмотр» всей христианской религии. Напротив, в истории с алыми парусами Грэй, как кажется, не проявляет свободы воли, действуя в соответствии с логикой событий, которая была намечена задолго до него; однако заметим, что если Эгль

и Лонгрен действовали «словесно», то Грэй совершает *практический* поступок, буквально претворяет сказку в реальность — то есть выступает самым активным *игроком*.

Как мы видим, никто из персонажей не совершил ничего сверхъестественного; тем не менее *настоящий сказочный* корабль возник и приплыл к героине — игра воплотилась в жизнь. Впрочем, чудо здесь все же есть: оно *в душе Ассоль*, совершившей подвиг веры, которая в своей искренности и силе сравнима с религиозной. Эта детская (в прямом и переносном смысле) душа стала залогом того, что «сценарий» Эгля не остался пустой выдумкой, а осуществился в действительности.

Кажется, что тема игры и игрушки в повести связана прежде всего с судьбой героини. Однако в характере Грэя детский-игровое начало не менее сильно. Недаром он столь же резко отличается от представителей своей среды, сколь не похожа Ассоль на жителей Каперны. Как и жизнь приморской деревни, существование древнего аристократического рода характеризуется неизменностью. Но сын аристократов, обреченный, как кажется, *прожить жизнь по известному, заранее составленному плану*, не вписывается в традицию:

Артур Грэй родился *с живой душой*, совершенно не склонной продолжать линию фамильного начертания.

Отец практически не обращает на него внимания, зато мать относится к своему *странному ребенку* с почти религиозным обожанием, поддерживая все его начинания. Стремление мальчика к морю и кораблям она считает *игрой*; даже когда Артур становится двадцатилетним капитаном, для матери он прежде «дитя», продолжающее играть:

...во всем, что он утверждал как истину своей жизни, — видела лишь игрушки, которыми забавляется ее мальчик. *Таковыми игрушками были материки, океаны и корабли*.

Несмотря на кажущуюся наивность этого суждения, мать Артура не ошибается: он продолжает оставаться ребенком, мир для него родствен и светел, как детская игра.

Главные герои повести похожи друг на друга, поэтому их встреча не могла не состояться, хотя не всем дано понять закономерность этого события:

Так, — *случайно, как говорят люди, умеющие читать и писать*, — Грэй и Ассоль нашли друг друга утром летнего дня, полного неизбежности.

Умеющие читать и писать — это, естественно, «взрослые», игнорирующие всё, чего не могут постичь. «Взрослая» реальность — мир логики, ясных причинно-следственных связей. Императив *будьте как дети* воспринимается здесь снисходительно — как чудачество. Во «взрослом» мире детей подстерегают «новые» игрушки, по сути враждебные детству, — они агрессивно наступают, вытесняя «живые» игрушки Лонгрена. Придя с товаром *в большой страшеннейший магазин*, Ассоль встречает *черного человека в очках*, эта зловещая фигура символизирует «взрослую» цивилизацию:

Небрежно и ловко ставил он перед ней на прилавок складные модели зданий и железнодорожных мостов; миниатюрные отчетливые автомобили, электрические наборы, аэропланы и двигатели. *Все это пахло краской и школой. По всем его словам выходило, что дети в играх только подражают теперь тому, что делают взрослые*.

Одухотворенные игрушки Лонгрена будят воображение и творческие способности, т. е. развивают личность; из них, словно из семян, вырастает нечто живое — в них играют «большие дети». *Черный человек*, разумеется, включается в контекстуальные связи с персонажем «маленькой трагедии» А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» — это символ смерти, «нетворческого» состояния мира и человека. Его игрушки мертвы, ими манипулируют унылые «маленькие взрослые», расчленившие мир на составные части и потерявшие ощущение бытия как целого. Душевное родство с миром подменяется бесцельной внешней активностью — *суетой*. Лонгрен делает вывод:

Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить⁵.

«Новые» дети, независимо от возраста, лишены чувств, которые способны руководить их поступками.

В этой связи имеет смысл обратить внимание на отношения героини повести с ее

⁵ Кстати, по воспоминаниям жены писателя, сам он относился к детям неоднозначно — «говорил: “Люблю их душевную невинность и естественность, но не люблю замечать их будущую взрослую сущность”» [Грин 2005: 78].

деревенским «окружением». Если Грэй на фоне чопорной аристократической семьи выглядит излишне «демократичным», то Ассоль кажется жителям Каперны заносчивой «аристократкой». Впрочем, таков же и Лонгрэн; характерен эпизод, вследствие которого в деревне становится известно о предсказании Эгля, — про него рассказывает молодой нищий, случайно подслушавший разговор отца с дочерью и обидевшийся на Лонгрэна за то, что тот не дал ему табаку, поскольку для этого пришлось бы разбудить Ассоль. От нищего исходит пошлая «версия» сказки:

Тебе, — говорит, — исполнится совершеннолетний год, а тогда, — говорит, — специальный красный корабль... За тобой. Так как твоя участь выйти за принца. И тому, — говорит, — волшебнику — верь.

Потом ее пересказывают деревенские рыбаки:

Колдун был у них, так понимать надо. Они ждут — тетки, вам бы не прозевать! — заморского принца, да еще под красными парусами!

Главная причина, по которой в Каперне начинают ненавидеть Лонгрэна (а вместе с ним и Ассоль), — его поступок в отношении Меннерса, виновного в смерти жены Лонгрэна, — фактически убийство (трактирщику удалось спастись, но через несколько дней он умер); сам Лонгрэн по этому поводу говорит: *Черную игрушку я сделал, Ассоль*. Сопоставляя цитируемую фразу Лонгрэна: *Не стоит отнимать у тебя такую игрушку*, — отметим, что Грин дважды употребляет слово *игрушка* не в предметном, а в *событийном* значении, тем самым метонимически соединяя средство игры с ее сутью, с сюжетом игры.

Важно, что ненависть окружающих вызывает не сам поступок Лонгрэна, а недоступный пониманию образ его действий:

Рассказ Меннерса... поразил жителей Каперны. Не говоря уже о том, что *редкий из них способен был помнить оскорбление и более тяжкое, чем перенесенное Лонгреном, и горевать так сильно, как горевал он до конца жизни о Мери*, — им было отвратительно, непонятно, поражало их, что Лонгрэн молчал. <...> Если бы он кричал, выражая жестами, или суетливостью злорадства, или еще чем иным свое торжество при виде отчаяния Меннерса, рыбаки поняли бы его, но он

поступил иначе, чем поступали они, — поступил внушительно, непонятно и этим поставил себя выше других, словом, сделал то, чего не прощают (здесь и далее разрядка автора. — Е. Я.).

Именно от отца Ассоль унаследовала способность испытывать чувства всепоглощающей силы и глубины — в том числе хранить в себе веру-уверенность, что предсказание Эгля непременно сбудется. Этим она радикально отличается от жителей деревни, которые, со своей стороны, считают ее сумасшедшей (кстати, деревенские дети не принимают девочку в *свою* игру — подчеркнуто, что они, *играя... гнали Ассоль*⁶). Когда Грэй, желая что-нибудь узнать об Ассоль, задает вопрос трактирщику, сыну Меннерса, тот говорит о девушке: *Она полоумная*, — после чего сообщает про ее ожидание корабля с *альми парусами в духе грубой и плоской слетни*. Правда, младшему Меннерсу резко возражает угольщик Филипп — он оказывается единственным, кто признает духовное превосходство Ассоль над окружающими, причем отмечает ее «детскость»:

Она *говорит, как большая*, но причудливый ее разговор.

Филипп передает одну из таких «причудливых» фраз:

Я, — говорит, — так хочу изловчиться, чтобы у меня на доске сама плавала лодка, а гребцы гребли бы по-настоящему; потом они пристают к берегу, отдают причал и честь честью, точно живые, сядут на берегу закусывать.

На это Филипп возражает, что в обыденной реальности якобы нет места подобным фантазиям: *вокруг посмотри: все в работе, как в драке*. Но, как показывает автор повести, дело вовсе не в том, что жители Каперны задавлены трудом и нищетой, вроде героев Н. А. Некрасова и Ф. М. Достоевского. Это примитивный мещанский мир, неспособный духовно выйти из круга «насушной» повседневности и враждебный ко всему «особенному» — в том числе к Ассоль:

Как женщина, она была непопулярна в Каперне, однако многие подозревали, хотя дико и смутно, что ей дано больше прочих — лишь на другом

⁶ Про детство героя тоже говорится: *Грэй жил в своем мире. Он играл один*.

языке. Капернцы обожали плотных, тяжелых женщин с масляной кожей толстых икр и могучих рук; здесь ухаживали, ляпая по спине ладонью и толкаясь, как на базаре. Тип этого чувства напоминал бесхитростную простоту рева.

Лонгрен говорит о капернцах: *надо уметь любить, а этого-то они не могут.*

Охарактеризованы в повести и «эстетические» предпочтения деревенских жителей; суждение на эту тему Грин вкладывает в уста «профессионала» — *фольклориста* Эгля, который объясняет восьмилетней девочке, словно взрослой:

Я был в той деревне, откуда ты, должно быть, идешь; словом, в Каперне. Я люблю сказки и песни, и просидел я в деревне той целый день, стараясь услышать что-нибудь никем не слышанное. Но у вас не рассказывают сказок. У вас не поют песен. А если рассказывают и поют, то, знаешь, эти истории о хитрых мужиках и солдатах, с вечным восхвалением жульничества, эти грязные, как невымытые ноги, грубые, как урчание в животе, коротенькие четверостишия с ужасным мотивом...

В Каперне нет ничего одухотворяющего — фольклористу нечего там «собирать». Заметим, что после этого Эгль, как бы в виде «компенсации», сам сочиняет «сказку» для Ассоль, выступая в качестве «автора». Впрочем, у него есть и «соавтор»; фраза Эгля: *Сияющая громада алых парусов белого корабля двинется, рассекая волны, прямо к тебе* — явная реминисценция из пушкинского стихотворения «Осень», посвященного теме творчества: *Громада двинулась и рассекает волны* [Пушкин 1995: 321]. (В скобках заметим, что в «Алых парусах» цитируется и следующая, последняя, фраза этого текста (*Куда ж нам плыть?*) — когда Грэй отправляется с Летикой ловить рыбу, то ничего не говорит о направлении движения: *Ему было все равно, куда плыть*; но именно в итоге этого «произвольного» (как бы по вдохновению игры) плавания он обнаружит спящую на берегу Ассоль.)

Выводы. Итак, обитатели Каперны показаны как люди примитивные в духовном отношении, абсолютно чуждые идее «игры» и не вызывающие симпатий. В этой связи интересно обратить внимание на эпизод «полемики» с Грином, имевший место, когда его самого уже не было в живых. Один из великих русских прозаиков

А. П. Платонов в 1938 г. написал критическую статью о Грине, где упрекнул автора «Алых парусов» в пренебрежении к «простым» людям. Многие суждения Платонова вызывают несогласие, однако здесь не место детально разбирать рецензию; отметим лишь один момент. Платонов полагал, что счастливый финал, к которому пришли Ассоль и Грэй, свидетельствует, по сути, об эгоистичности героев феерии: покинув Каперну, «они оставили народ одиноким на берегу» [Платонов 2011: 182], никак не поспособствовав тому, чтобы его жизнь изменилась к лучшему: «Бедный народ деревни увидел образ плывущего счастья в виде корабля под алыми парусами. Но деревенские люди знали: это счастье плывет не за ними.

И действительно, лодка с корабля взяла к себе одну Ассоль. Народ по-прежнему остался на берегу...» [Там же: 181].

У Грина об этом прямо не сказано, но Платонов, пожалуй, прав: жители Каперны, насколько можно судить по сюжету повести, уверены, что *к ним* корабль с алыми парусами никогда не придет. Но почему? Думается, ответ довольно прост: *потому что они этого не хотели.* Появление корабля для них — событие, *опровергающее все законы бытия и здравого смысла*; характерно, что Грин не употребляет слово *чудо*, поскольку для деревенских жителей такого понятия в позитивном смысле не существует. Ко всему, что недоступно их пониманию, они относятся враждебно и не испытывают никакой радости от того, что реальность оказалась «шире» привычных координат. Характерен эпитет, обозначающий реакцию обитателей деревни на произошедшее: после ухода «Секрета» Каперна остается *ужаснувшейся навсегда* — ее жители словно навеки окаменели на морском берегу, сами превратившись в мертвые «игрушки».

Автор «Алых парусов» показывает, что в мире, лишенном фантазии, любви и чувства юмора, неспособном к «самоостранению», игре, не может быть ничего необычного, причудливого, чудесного. Вспоминая лукавую фразу маленького Артура Грэя про «близкий» рай, можем на примере Каперны сделать вывод, что столь же близок и «ад»: это «внутренняя тюрьма» человека, замкнувшегося в своем мирке и не умеющего выйти за пределы самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок А. А. О «Голубой птице» Метерлинка // Блок А. А. Собр. соч.: в 8 т. Т. 6. М.; Л: Художественная литература, 1962. С. 410–419.
2. Грин Н. Н. Воспоминания об Александре Грине. Феодосия; М.: ИД «Коктебель», 2005. 496 с.
3. Платонов А. П. Фабрика литературы: Литературная критика, публицистика. М.: Время, 2011. 722 с.
4. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: в 17 т. Т. 3. Кн. 1. М.: Воскресенье, 1995. 635 с.
5. Ревякина А. А. Примечания // Грин А. С. Собр. соч.: в 5 т. Т. 4. М.: Художественная литература, 1994. С. 513–542.
6. Сандлер В. И. Вокруг Александра Грина (Жизнь Грина в письмах и документах) // Воспоминания об Александре Грине. Л.: Лениздат, 1972. С. 405–566.

REFERENCES

1. Blok A. A. About Maeterlinck's "Blue Bird". *Sobranie sochinenii: v 8 t. T. 6 = Collected works: in 8 vols. Vol. 6.* Moscow; Leningrad: Fiction, 1962. P. 410–419. (In Russ.)
2. Grin N. N. The memoirs of Alexander Grin. Feodosiya; Moscow: Koktebel, 2005. 496 p. (In Russ.)
3. Platonov A. P. Literature factory: Literary criticism, journalism. Moscow: Time, 2011. 722 p. (In Russ.)
4. Pushkin A. S. Complete works: in 17 vols. Vol. 3. Book 1. Moscow: Sunday. 635 p. (In Russ.)
5. Revyakina A. A. Notes. Grin A. S. *Sobranie sochinenii: v 5 t. T. 4. = Collected works: in 5 vols. Vol. 4.* Moscow; Fiction, 1994. P. 513–542. (In Russ.)
6. Sandler V. I. Around Alexander Green (Green's Life in Letters and Documents). *Vospominaniya ob Aleksandre Grine = Memories of Alexander Green.* Leningrad: Leningrad Publishing House, 1972. P. 405–566. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Евгений Александрович Яблоков, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник

Evgeny A. Yablokov, Doctor of Sciences (Philology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 18.06.2022; одобрена после рецензирования 18.07.2022; принята к публикации 25.07.2022.

The article was submitted 18.06.2022; approved after reviewing 18.07.2022; accepted for publication 25.07.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-68-76>

Метафорическое осмысление жизненного пути и поиска смысла жизни в романе В. Пелевина «Непобедимое Солнце»

Ольга Альбертовна Дмитриева

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, olgaal_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>

Аннотация. Статья посвящена изучению метафор и сравнений в современном художественном тексте. Материалом для исследования послужил роман В. О. Пелевина «Непобедимое Солнце» (2020). Цель данной статьи – проанализировать компаративные тропы, преимущественно объемные метафоры, с семантикой поиска смысла жизни в романе В. О. Пелевина «Непобедимое Солнце», а также определить сферу-источник таких метафор, которые зачастую обусловлены опытом и общественно-культурным окружением человека. Новизна исследования видится в малоизученности компаративных тропов в романах В. О. Пелевина. Основной метод – метод лингвистического, лексико-семантического и контекстуального анализа. Выявлено, что представление о мире как о симуляции интерпретируется посредством гаджетов и девайсов, создающих виртуальную реальность. Показано, что сам человек, его внутренний и внешний миры представляются ирреальными и репрезентируются виртуальными гаджетами и их комплектующими, а также процессами, подобными компьютерным (перенос и стирание информации, переформатирование и т. п.). Духовная жизнь человека осмысливается через ассоциации и сравнения с интернет-каналами. Потусторонний мир, его создатель и боги воплощаются с помощью проектора «Непобедимое Солнце». Все материальное, «земное», является иллюзией и симуляцией. Отмечается, что поиск пути, роль человека, его действия материализуются артефактными метафорами, а место человека определяется как нить в узоре на ткани мира. Делается вывод, что такое двойственное миропонимание и определение человека в мире в целом является типическим для В. О. Пелевина, идиостилем, доминантой его творчества.

Ключевые слова: В. Пелевин, компаративные тропы, метафора, сравнение, сфера-источник, семантика, лексика

Для цитирования: Дмитриева О. А. Метафорическое осмысление жизненного пути и поиска смысла жизни в романе В. Пелевина «Непобедимое Солнце» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 68–76. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-68-76>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Metaphorical understanding of the life path and the search for the meaning of life in V. Pelevin's novel "The Invincible Sun"

Olga A. Dimitrieva

Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia, olgaal_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>

Abstract. The paper explores the metaphors and similes in modern literary text. The material for the study was V. O. Pelevin's novel "The Invincible Sun" (2020). The paper aims to analyse the comparison tropes of the novel (mostly extended metaphors) with the semantics of the search for the meaning of life. Another goal is to identify the source domain of the metaphors which are often determined by experience and a person's socio-cultural environment. As comparison tropes in V. O. Pelevin's works are under-investigated, the study appears novel. The main method is linguo-stylistic, lexico-semantic, and contextual analysis. The research has revealed that the idea of the world as a simulation is interpreted through gadgets and devices creating virtual reality. It has been shown that the person himself, his inner and outer microcosms seem unreal and are represented by virtual gadgets and their components as well as computer-like processes (transfer and erasure of information, reformatting, and so on). The spiritual world of a person is interpreted through associations and comparisons with Internet channels. The Otherworld, its creator and gods are embodied with the help of the "Invincible Sun" projector. Everything material, or "earthly", is an illusion and a simulation.

The paper states that a person's search for their path, their role and actions are materialised by artefactual metaphors, and a person's place is defined as a thread in a pattern on the fabric of the world. The study concludes that such a two-fold world view and such a location of a person in the world are typical of V. O. Pelevin and his idiosyncrasy, i. e. they convey the dominant idea of his works.

Keywords: V. Pelevin, comparison tropes, metaphor, simile, source domain, semantics, vocabulary

For citation: Dimitrieva O. A. Metaphorical understanding of the life path and the search for the meaning of life in V. Pelevin's novel "The Invincible Sun". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):68–76. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-68-76>.

Введение. Изучению компаративных тропов в прозе XX–XXI вв., в частности метафор и сравнений, посвящено немало работ. С одной стороны, рассматриваются семантические группы метафор, определяются их источники, частеречная принадлежность и функции [Николина, Петрова 2020; 2021а; 2021б]. С другой стороны, выделяются работы, посвященные анализу художественного произведения и определению роли компаративных тропов в структуре произведения в целом (например: [Молнар, Николина 2019; Михеева 2021]). Следует отметить также исследования, касающиеся анализа идиостиля писателя. А. Н. Баранов пишет о значимости рассмотрения системы авторских метафор (на примере произведений А. Платонова), что позволяет «по-иному взглянуть на его творческий метод», выявить идиостилевые черты [Баранов, Электронный ресурс]. А. О. Ключерова рассматривает особенности миропорождающей (миромоделирующей) метафоры как репрезентанта авторского стиля на примере творчества А. Грина [Ключерова 2018]. Н. А. Николина, З. Ю. Петрова подразделяют тропы на концептуализирующие, «связанные с развитием сюжета романа... с его идейно-эстетическим содержанием» [Николина, Петрова 2019: 102] и несюжетообразующие, характеризующие второстепенных героев и окружающий мир [Там же: 107] и анализируют в этом аспекте роман Е. Водолазкина «Авиатор» и представленные в нем тропы. Для нашего исследования значимыми являются вышеприведенные положения о концептуализирующей роли метафоры, ее связи с идейно-эстетическим содержанием произведения и участия в миромоделировании, что в целом предопределяет особенности идиостиля автора.

Методы и материалы исследования. В литературоведении творчество В. О. Пелевина изучается довольно подробно: определяется место автора в постмодернистской

литературе, влияние на его произведения восточной философии (конфуцианства, дзен-буддизма), специфика авторского стиля и его творческий метод¹. С лингвистической точки зрения, в работах, посвященных творчеству В. О. Пелевина, уделяется внимание языковой игре [Иванова 2011], определенному типу лексических единиц, таких как ориентализмы, англицизмы, разговорная лексика, арго [Иванова, Черникова 2019], концептам («Мир», «Человек», «Пространство», «Время»² и т. п.). Метафора в произведениях Пелевина изучается как средство создания многомерного мира [Михеева 2021], виртуальной реальности [Димитриева 2021; Надозирная 2015] и др.

Предметом рассмотрения данной статьи являются компаративные тропы, репрезентирующие процесс поиска смысла жизни и жизненного пути. Материалом для исследования послужил роман В. О. Пелевина «Непобедимое Солнце» (2020). Цель данной статьи — анализ компаративных тропов (преимущественно метафор) с семантикой поиска смысла жизни в романе В. О. Пелевина «Непобедимое Солнце» и определение сферы-источника таких метафор, которые, как правило, обусловлены опытом и культурным «контекстом» человека. Основным методом исследования является лингвостилистический, лексико-семантический и контекстуальный анализ.

¹ Обзор работ см. в диссертационных исследованиях: Зарубина Д. Н. Универсалии в романном творчестве В. О. Пелевина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007. 18 с.; Нечепуренко Д. В. Характерология В. О. Пелевина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2014. 19 с.

² Орешко М. А. Лексическая репрезентация художественной концептосферы Виктора Пелевина (концепты «Человек», «Пространство», «Время»): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006. 177 с.

Персонафикация, олицетворение жизни и судьбы. Персонафикация жизни и времени характерна для многих авторов. Так, А. Н. Баранов отмечает, что жизнь и время в произведениях А. Платонова часто олицетворяются, становятся «мировоззренческими константами», к которым автор постоянно обращается [Баранов, Электронный ресурс: 8]. В романе В. Пелевина жизнь также приобретает антропоморфные черты: физические характеристики, определенный стиль, манеру поведения, ментальные способности и предпочтения. Приведем примеры:

Я обожаю всяческий символизм. То есть когда жизнь рифмует. <...> Мы как бы разясняем толстозадой неповоротливой судьбе, какой хотим ее видеть, и иногда она понимает намек;

Ты символов хочешь, сказала товарищ жизнь, их есть у меня...;

Так вот пытаешься что-то разяснить жизни, а она разясняет тебе. Жизнь ведь тоже любит намеки и рифмы³.

А. Молнар, Н. А. Николина отмечают, что для современной прозы характерно «обращение к объемным метафорам», их взаимодействие со сравнениями и в то же время непосредственная «связь с прямыми обозначениями реалий» [Молнар, Николина 2019: 96]. Такие объемные метафоры часто используются в произведениях В. Пелевина. Приведем в качестве примера оценку женского возраста сквозь призму кулинарного кода, в котором женщина уподобляется хлебобулочному изделию:

Потому что в двадцать ты косилась на тридцатилетних и называла их про себя «тетками». А теперь все поменялось местами. Нет, ты еще не тетка, но больше не сырое тесто, из которого жизнь что-то такое вдохновенно лепит. В тридцатник ты уже готовый батон... Вот оно, слово — батон. В двадцать твоё тесто еще поднимается, набирает высоту и, даже если все вокруг твердят, что дальше по ходу конвейера — печка, это «там» еще не здесь. А в тридцать уже нет никакого «там». В тридцать выясняется, что тебя уже испекли. <...> Вот так же, как сейчас, только с каждым днем твой батон будет немного черстветь, жизнь будет отщипывать от тебя по кусочку, и в конце концов останется старческий сухарик. Горбушка-бабушка.

³ Здесь и далее текст романа цит. по: Пелевин В. О. Непобедимое Солнце. М.: Эксмо, 2021. 704 с.

Цепочка сырое тесто — готовый батон — старческий сухарик маркирует определенный возраст: первому «состоянию» соответствует девушка около двадцати лет, вторым этапом является возраст тридцать лет, причем эти состояния связываются с локализацией, описываемой как здесь (на конвейере до печки) и там (после печки). Обратим внимание также на то, что в выражениях *твое тесто еще поднимается, набирает высоту, твой батон будет понемногу черстветь* отражается рефлексия героини по поводу собственного тела как оценочный взгляд со стороны. Жизнь персонафицируется, выступает в роли создателя-пекаря: *жизнь вдохновенно лепит; тебя уже испекли; жизнь будет отщипывать от тебя по кусочку*. Глаголы *лепить, испечь, отщипывать (по кусочку)* репрезентируют последовательность этапов приготовления пищи и постепенного ее поглощения. Активность жизни как креатора соотносится с пассивностью женщины как объекта кулинарного воздействия.

Приведенный пример несколько отличается от подобных, типичных для описания внешности женщины и ее форм — через традиционные «хлебобулочные» образы, такие как *пышка* («толстый, пухлый человек (преимущественно о ребенке или женщине)»⁴, *булочка* («полный человек (преимущественно женщины) с пышными округлыми формами»⁵, *пончик* («полный человек»⁶) и др. Как отмечают Н. А. Николина, З. Ю. Петрова, гастрономическая лексика в современной прозе при характеристике женщины часто содержит компонент «сладкий», и женщина сравнивается с *тортом, ромовой бабой, зефиром* и т. п. (см. подробнее: [Николина, Петрова 2021б: 78]).

Поиск смысла жизни/истины. Поиск смысла жизни представляется автором в двух направлениях: (1) внутренние искания героя и (2) помощь со стороны окружения, внешнее влияние.

⁴ Словарь русской пищевой метафоры: в 3 т. / сост. А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. Т. 1: Блюда и продукты питания. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2015. С. 121 (СРПМ). <http://doi.org/0.17223/978-5-7511-2341-3>.

⁵ Там же. С. 88.

⁶ Там же. С. 117.

Духовный поиск в романе «овеществляется», материализуется с помощью такого аксессуара, как бусы (ожерелье, бижутерия):

Дело в том, что я знала, куда поеду... Это был мой шанс *тряхнуть бусами*. Вернее, *одной очень интересной бусиной*, может быть, самой красивой и загадочной *во всем моем ожерелье*. *Бусиной*, про которую кроме меня не знал никто... [политолог Егор] – Вот посмотри на себя. Ты каждый день делаешь йогу на коврике, как будто молишься. Моталась в Индии по каким-то мутным ашрамам. Регулярно делаешь вид, что медитируешь, и тогда рядом с тобой даже половицей нельзя скрипнуть. Читаешь разное эзотерическое фуфло, на котором умные люди зарабатывают. Ты хоть понимаешь, что это все такое? <...> – *Бусы!* – поднял он палец. – Это просто *твои бусы*. *Виртуальная связка духовных сокровищ*, которую ты предъявишь своему благоверному вместо приданого в обмен на... <...> – Но ты *наводишь на себя марафет* не только перед физическим зеркалом. Ты, как и любая другая продвинутая девушка, *собираешь коллекцию* всего самого крутого, красивого, няшного и звонкого, что только может предложить окружающая тебя реальность, и *украшаешь* себя этим. Делаешь как бы такое *ожерелье* из офигенских *камушков*, которые тебе попадают. Один *камушек* – йога. Другой – анапана. Третий – какое-нибудь там холотропное дыхание. Четвертый – адвайта. Книжки. Подкасты. Музыка. Ты *собираешь это все на свою нитку*, потому что хочешь быть самым красивым цветочком... Природа женщины – быть прекрасной... То же касается и *культурно-духовной бижутерии*.

Каждый элемент духовного развития человека (*йога, анапана, книжки, подкасты, холотропное дыхание* и т. п.) является *украшением* и поэтому уподобляется составляющей ожерелья – *бусине*, (драгоценному) *камушку*. Женщина *наводит марафет* и смотрит в духовное зеркало. Применение духовных практик сравнивается с деятельностью коллекционера – *собрать на нитку, собирать коллекцию*. Доминантой синонимического ряда прилагательных, характеризующих выбор каждой детали (*интересный, красивый, загадочный, крутой, няшный, звонкий, офигенский*), является слово *красивый* (усиливается также однокоренными словами *прекрасный, украшать*, фразеологизмом *наводить марафет*). В целом понятие уровня развития вербализуется выражениями *культурно-духовная*

бижутерия, виртуальная связка духовных сокровищ.

Процесс поиска смысла жизни и оказание внешнего влияния на человека представляется В. О. Пелевиным в виде физически активного действия – *копания лопатой*, но ограниченное тем, что человеку изначально указывается место, где *копать* (возникает ассоциация с расхожей пословицей *Вот где собака зарыта!* («[перевод нем. *da ist der Hund begraben*] (разг.) – в этом-то и заключается суть дела, вот в чем дело»⁷). Рассмотрим примеры:

Но мир давно научился ловить таких, как ты. Как только ты понимаешь природу загадки, вокруг тебя появляется *сто разных табличек с надписью* «Окончательная Эксклюзивная Разгадка Всего За Смешные Деньги». Ты подходишь *к одной из табличек*. Там, если коротко, стоит *лопата* – и инструкция «*копать сто лет*». Ну или *ждать сто лет*, пока все спонтанно *выкопается*, только не забывать жертвовать на храм... Все эти *таблички* – тоже часть лабиринта, элементы мирового обмана. Они существуют не для того, чтобы открыть тебе глаза, а для того, чтобы глубже спрятать тайну. <...> А когда ты повелась на *одну из этих табличек*, ты уже все как бы нашла. Ты получила *лопату и место, где рыть*, получила фотографию Мудрого Учителя, чтобы повесить над кроватью, и больше не можешь повторять свои детские «почему?» и «зачем?». Теперь надо *копать, копать, копать*, потому что тебе дали ответ... Вот мой папа. Он точно так же *копает лопатой*, только без всяких вопросов и ответов. Просто по денежно-макаронной части;

Можно говорить как угодно – «дух», «единая информационная сеть», «квантовый сознательный фактор» и как там еще. Все это просто *надписи на табличках, под которыми стоят лопаты*. Сколько ни *рой*, ничего не найдешь, кроме других *табличек*.

Глагол *копать* и его синоним *рыть* – процессные глаголы несовершенного вида, предполагающие результат, выражаемый глаголами совершенного вида (*выкопать/вырыть*), но в приведенных фрагментах подчеркивается различными языковыми средствами невозможность достижения результата,

⁷ Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 4: С–Яшурный. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940 [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/18/us432902.htm> (дата обращения: 25.12.2021).

тщетность усилий: троекратное повторение глагола *копать*, указание на временной промежуток *сто лет*, употребление обобщенно-уступительного придаточного *сколько ни рой*. Глагол совершенного вида *выкопаться* передает страдательный залог, причем здесь без предполагаемого активного субъекта. Другим важным компонентом описываемой ситуации являются указатели, так называемые *таблички с надписями*, условно маркирующие место — цель духовного поиска. Их отличительными свойствами являются множественность и разнообразие (*сто разных табличек; одна из этих табличек; ничего... кроме других табличек*). Все эти таблички созданы с целью увести от истины. Ситуация схожа с описываемой в библейской книге пророка Иеремии: *Ибо между народом Моим находятся нечестивые: сторожат, как птицы целовы, припадают к земле, ставят ловушки и уловляют людей* (Иер. 5:26) (ср. с пелевинскими начальными строчками: *Но мир давно научился ловить таких, как ты*).

О невозможности познания мира свидетельствует и следующая развернутая кулинарная метафора:

[Кендра] — ...Они [«четыре истины»] доступны только благородным путникам. Как раньше говорили — ариям. А все остальное — и в древности, и сейчас — просто *торговля волшебными бубликами под веселые прибаутки*. — Почему *волшебными*? — спросила я. — Потому что они *состоят из одной дырки*, — ответила Кендра и засмеялась. — Но многие *едят эти дырки всю жизнь*. И нахваливают.

Здесь обыгрывается внутренняя форма фразеологизма *дырка от бублика* («разг. совсем ничего»⁸), или употребляется «фразеологический каламбур», как называет подобную языковую игру В. Н. Вакуров [Вакуров 1994: 41], при которой фразеологически связанное словосочетание коррелирует в одном контексте со свободным. Глаголы *торговать (бубликами)*, *есть (бублики)* непосредственно соотносятся со свободным словосочетанием, но прилагательное *волшебные*, требующее дополнительного разъяснения (*состоят из одной дырки*), обуславливает появление фразеологической единицы, которая в следующих предложениях: *Многие едят... И нахваливают* — помещается в контекст, характерный для

свободного словосочетания, однако «оторванный» от фразеологизма компонент *дырки* создает необходимый эффект, т. е. обосновывает бесполезность происходящей ситуации — поиска истины.

Опредмеченные (артефактные) метафоры поиска себя, своего места в жизни и ее понимания являются, с одной стороны, продолжением человека, его частью, ассоциируются с бусами, с другой стороны, навязанные извне идеи об истине и смысле жизни осознаются как бесполезный физический акт — копание земли на участке с указателем-табличкой или развернутой кулинарной метафорой *есть дырки от бублика*.

Особенности репрезентации внутреннего состояния человека и окружающего мира. Одним из традиционных метафорических способов описания человека является осмысление его в роли механизма. А. П. Чудинов, анализируя метафоры, характеризующие политического деятеля, отмечает, что артефактные метафоры (в частности, человек как механизм) устанавливают связи «на основе сопоставимости функций некоторых органов человеческого тела (и функций сознания) с частями машины»: сердце — мотор, мозг и голова — компьютер, глаза и уши — локатор и т. п. [Чудинов 2001: 168]. О. Н. Кондратьева пишет, что тип метафоры с исходной сферой «Артефакты» подвержен постоянному изменению, что связывается с техническим развитием общества, и, следовательно, с возникновением и исчезновением тех или иных предметов⁹. Активное вовлечение новых реалий в описание ситуаций можно проследить на примере смены одного типа политических преобразований — *перестройка* — на другой тип — *перезагрузка* [Кондратьева 2015].

Современные гаджеты и девайсы, компьютерные программы и интернет-каналы в романе В. Пелевина часто являются репрезентантами духовного состояния человека, отражением ментальных процессов или психического состояния.

Рассмотрим примеры, в которых метафорически описывается уровень духовного развития современного человека:

⁹ Кондратьева О. Н. Динамика метафорических моделей в русской лингвокультуре (XI–XX вв.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2014. С. 34.

⁸ СРПМ. С. 87.

Мы сегодня все такие — вместо того, чтобы инвестировать в носители типа религий или компакт-дисков, просто юзаем сервис типа «дизера» или «осознанности». Такой *нетфликс духа*, где все без исключения подписаны на индивидуальную избранность. Мы ведь все сегодня избранные, разве нет? <...> Мы действительно *духовные дети твиттера и нетфликса*;

Но кто тогда делает эту симуляцию? И для кого? На это ответов в моем *духовном нетфликсе* нет. Там вообще нет никаких ответов — *подписное облако* их не любит именно по той причине, что любая окончательная истина сама по себе есть *отдельный подписной сервис* и прямой конкурент *общей подписке*.

Чтобы разобраться в значении выражений *нетфликс духа/духовный нетфликс*, сравним их со схожими сочетаниями *пир духа/духовный пир* и предположим возможное влияние последнего на исходное — контаминацию. Если *пир*, как правило, связан с застольем, приемом пищи и праздником («празднество, торжество с обильным и роскошным угощением»¹⁰), то *пир духа (духовный пир)* предполагает «духовную пищу», т. е. то, что служит источником для духовного развития. В выражении *нетфликс духа*, в котором *нетфликс* (или *Netflix*) — это «американская развлекательная компания, стриминговый сервис фильмов и сериалов»¹¹, маркируются семы «развлекательность», «разнообразие», «сериальность», «поток», что в целом задает некий «нетфликовский» образчик духовности. Интересно, что несколько позже в романе автор использует выражение *марвел духа*:

Знаешь, кто перед тобой? Подстилки самой зловещей ветви информационного капитализма, позирующие в качестве *бесстрашных молодых героев*. Продажный *марвел духа*. Их главным продуктом является романтическая поза, полностью очищенная от всего, что она подразумевает. То есть от всего того, что делало эту позу романтической... —

в котором *марвел* (Marvel) — это компания, создавшая мир супергероев и суперлюдей (Люди Х, Человек-паук и т. п.). За этим выражением стоит также особый склад характера, отношения к миру и представления о нем.

За выражением *духовные дети нетфликса и твиттера* имплицитно возникает понятие *духовный отец*, или *духовник*, роль которого довольно велика в жизни духовного чада. В словосочетании В. Пелевина эксплицируется ценность виртуальной реальности, а именно интернет-каналов: ответы на возникающие вопросы *духовные дети* ищут на *нетфликсе* и в *твиттере*.

Духовность вербализуется через интернет-понятия, такие как *облако* (виртуальное хранилище информации в Интернете), *контент* (содержание веб-сайтов) и *подписка* (согласие на рассылку новостей сайтов):

В общем, получается, я действительно не верю ни во что. Наша *духовная подписка* подразумевает, конечно, существование неких вечных истин, но мудро оставляет их в тумане. Моя «*духовная сфера*» — это *информационное облако с постоянно обновляющимся контентом*, который, если разобраться, формирует за меня неизвестно кто. Но я уверена, что туда попадает только самое современное, модное и лучшее — как же иначе? Глупо даже задавать вопрос, во что я верю. Я не верю, я *подписана* вместе со всеми продвинутыми молодыми индивидуумами. На что? На *продвинутость*.

Как видно из примера, *духовная сфера* человека есть виртуальное хранилище информации, которое постоянно изменяется, пополняется извне в результате «подписки».

Отметим также, что интерпретация ментальных способностей человека происходит через уподобление их виртуальным средствам:

(1) Нет, все понятно. Я на самом деле не забыла, а просто переместила информацию в *подсознательный буфер*, а крик вороны сработал как триггер;

(2) Мой *информационный буфер* переполнился, мне захотелось побородить одной, и я отпустила Мехмета до завтра;

(3) В общем, весь Пропп и Кропоткин в одном флаконе... Неудивительно, что с такими *заложенными в сознание скриптами*...;

¹⁰ Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3: П—Р. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. С. 124 (MAC) [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma312413.htm> (дата обращения: 25.12.2021).

¹¹ Netflix [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Netflix> (дата обращения: 25.12.2021).

(4) Я бы сказала, что это [изменения при медитации] похоже на *переформатирование винчестера* — все мысли и гештальты, всплывающие из подсознания в эту допаминово-электрическую дрожь, просто *стираются* или серьезно *ослабляются*.

В техническом языке *буфер обмена* в компьютере (на телефоне и т. д.) представляет собой временное хранилище информации, которое предназначено для ее переноса или копирования, *скрипты* (сценарий) — «это последовательность действий, описанных с помощью скриптового языка программирования»¹², *переформатирование* диска всегда связывается со *стиранием* существующей на нем информации. В первом высказывании ментальное действие, как правило, происходящее независимо от воли человека, его сознания, героиня выполняет сама таким же образом, каким обычно копируется или переносится цифровая информация на гаджетах. Представление о содержащейся в голове информации (в форме мыслей, гештальтов) как об отдельных файлах/программах (скриптах) делает возможными такие действия, как *переместить (информацию)*, *стереть (переформатировать)*, *заложить скрипты*, *переполнить(ся)*.

В. О. Пелевин в своих произведениях часто пишет о мире как о симуляции. Роман «Непобедимое Солнце» не является исключением, и описания реального мира содержат гаджет-интерпретацию его виртуальности. Рассмотрим примеры:

(1) Представление о мире как о видимом человеком части:

— Я верю... — я замялась. — Я считаю, что мы живем в виртуальной реальности... — Мы все работаем у бога *штативами для селфи*. Бог доверяет тебе видеть за него *твой участок реальности*. Как бы работать на специально выделенной грядке.

(2) Реальный мир — иллюзия:

...веры в то, что *весь наш мир — виртуалка, кровавая VR-игра* для извращенцев из другой Вселенной. Вопрос о боге, таким образом,

решать должны не мы, а создавшие *виртуальную реальность* космические извращенцы — с нас-то какой спрос, раз *мы просто ихняя плейстейшн*;

— *Проектор* — это компьютер, выводящий на экран нас и все остальное. Я не знаю, где он, что он такое и кто его хозяин. Но *на десктопе нашего мира есть иконка*, позволяющая *им управлять*. Такой черный треугольник, по которому можно *кликнуть мышью*;

— ...Я, знаете, всегда допускала, что наш мир — *подобие компьютерной симуляции*.

В первом примере человек сравнивается со *штативом для селфи*, с помощью которого маркируется видимая часть окружающего человека мира. Во второй группе примеров реальность представляется как *виртуалка*, *компьютерная симуляция*, рабочий стол (*десктоп*) или как *плейстейшн*. В любом случае люди не управляют жизнью и не являются ее независимыми распорядителями. Одним из ключевых понятий романа является метафора проектора «Непобедимое Солнце», который может быть управляем человеком, именуемым *Soltator*, через камень — *иконку на десктопе* мира: пока проектор работает, мир существует:

Проектор «Непобедимое Солнце», одушевленная машина, порождающая человеческий план реальности, делает то, что ни один из земных проекционных аппаратов не в силах разрешить: выбирает одну из иллюзорных фигурок и дает ей пульт управления иллюзией.

В романе употребляется сравнение человека с нитью как частью не видимого им рисунка в ткани мира. *Soltator* способен распустить эту ткань и создать мир заново:

Мир наш похож на такую ткань, где мы — нити. В том смысле, что каждый человек, или зверь, или дух живет и сражается так, словно дело в нем, но сами по себе существа бессмысленны. Есть только ткань, куда они вплетены как части — полотно пестрое, яркое и страшное, не видимое и не внятное целиком никому, кроме бога. Для богов же это игра.

Таким образом, источником метафор и сравнений, объясняющим умственные способности, духовное состояние и окружающий человека мир, является техническая сфера, в частности компьютерная, различные гаджеты и девайсы, а также их комплектующие.

Выводы. В романе В. О. Пелевина «Непобедимое Солнце» компаративные тропы с семантикой духовного развития, поиска

¹² Словарь терминов интернет-рекламы и SEO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russianpromo.ru/wiki/script/> (дата обращения: 25.12.2021).

смысла жизни и представления об окружающей действительности часто обусловлены культурным «контекстом» человека, так как сферой-источником для них является современная техническая сфера. Представление о мире как о симуляции интерпретируется посредством гаджетов и девайсов, создающих виртуальную реальность.

Метафоры могут быть и «классического» характера, такие как персонификация, гастрометафоры и артефактные (предметные).

С одной стороны, сам человек, его внутренний мир (в частности, ментальные способности и процессы) и окружающий его макрокосм представляются ирреальными и репрезентируются виртуальными гаджетами и их комплектами, а также процессами, подобными компьютерным (перенос и стирание информации, перформативное и т. п.). Потусторонний мир, его создатель и боги воплощаются с помощью проектора «Непобедимое Солнце». В любом случае все материальное является иллюзией и симуляцией.

С другой стороны, поиск пути, роль человека, его действия материализуются артефактными (в особенности кулинарными) метафорами, а место человека определяется как нить в узоре на ткани мира. Такое двойственное миропонимание и определение места человека в мире является типическим, идиостилевым для В. О. Пелевина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Метафоры в романах А. Платонова «Чевенгур» и «Счастливая Москва» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lexrus.ru/inout/12-04-12055/metaph-Internet.pdf> (дата обращения: 25.12.2021).
2. Вакуров В. Н. Фразеологический каламбур в современной публицистике // Русская речь. 1994. № 6. С. 40–47.
3. Димитриева О. А. Компаративные тропы в осмыслении ситуации винопития в романе В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» // Метафорическая картина мира современной художественной прозы: материалы Международной научной конференции / под общ. ред. З. Ю. Петровой, Н. А. Фатеевой. М.: Аквилон, 2021. С. 55–68.
4. Иванова Е. Е. Языковая игра В. Пелевина // Проблема жанра и стиля в литературе и фольклоре: сб. науч. тр. Курган: Курганский гос. ун-т, 2011. С. 21–29.
5. Иванова Н. Ю., Черникова Н. В. Жаргонно-арготический дискурс в романе В. О. Пелевина «Generation “П”» // Наука и Образование. 2019. Т. 2, № 2. С. 55.
6. Ключерова А. О. Метафора в произведениях А. С. Грина как средство создания миров // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: материалы VI международной научно-практической конференции / под ред. В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. Брянск: БГИТУ, 2018. С. 59–64.
7. Кондратьева О. Н. «Перестройка» и «перезагрузка»: метафоры преобразований в политической коммуникации (опыт лингвокогнитивного анализа) // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 32–39.
8. Надозирная Т. В. Снаф как метафора реальности в романе В. Пелевина «S. N. U. F. F.» // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Серия: Гуманитарные исследования. 2015. № 4(8). С. 40–43.
9. Михеева С. Л. Метафора как средство создания многомерного художественного мира (на основе романа В. Пелевина «Шлем ужаса») // Метафорическая картина мира современной художественной прозы: материалы Международной научной конференции / под общ. ред. З. Ю. Петровой, Н. А. Фатеевой. М.: Аквилон, 2021. С. 117–129.
10. Молнар А., Николина Н. А. Типы и функции компаративных тропов в современном прозаическом тексте (на материале рассказа Л. Улицкой) // Slavica. 2019. Т. 48. С. 96–100. <http://doi.org/10.31034/048.2019.07>.
11. Николина Н. А., Петрова З. Ю. Гастрономическая лексика в компаративных конструкциях современной русской прозы // Русская речь. 2021б. № 1. С. 72–83. <http://doi.org/10.31857/S013161170013907-6>.
12. Николина Н. А., Петрова З. Ю. Метафоры повседневной речи в зеркале современной русской художественной прозы // Русская речь. 2020. № 4. С. 93–104. <http://doi.org/10.31857/S013161170010740-3>.
13. Николина Н. А., Петрова З. Ю. Новые тенденции употребления метафор и сравнений, включающих кулинарную лексику, в современной русской прозе // Slavica. 2021а. Т. 50. С. 211–224. <http://doi.org/10.31034/050.2021.22>.
14. Николина Н. А., Петрова З. Ю. Система компаративных тропов в романе Е. Водолазкина // Slavica. 2019. Т. 48. С. 101–111. <http://doi.org/10.31034/048.2019.08>.

15. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.

REFERENCES

1. Baranov A. N. Metaphors in A. Platonov's novels "Chevengur" and "Happy Moscow" [Electronic resource]. URL: <https://www.lexrus.ru/inout/12-04-12055/metaph-Internet.pdf> (accessed: 25.12.2021). (In Russ.)
2. Vakurov V. N. Phraseological pun in modern journalism. *Russkaya rech = Russian Speech*. 1994;6:40–47. (In Russ.)
3. Dimitrieva O. A. Comparative tropes in understanding the situation of drinking wine in V. Pelevin's novel "Love for Three Zuckerbrins". *Metaforicheskaya kartina mira sovremennoi khudozhestvennoi prozy: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = Metaphorical picture of the world of modern artistic prose: materials of the International Scientific Conference* / Z. Yu. Petrova, N. A. Fateeva (eds.). Moscow: Akvilon, 2021. P. 55–68. (In Russ.)
4. Ivanova E. E. V. Pelevin's language game. *Problema zhanra i stilya v literature i folklоре: sb. nauch. tr. = The problem of genre and style in literature and folklore. Collection of works*. Kurgan: Kurgan State University, 2011. P. 21–29. (In Russ.)
5. Ivanova N. Yu., Chernikova N. V. Jargon-argotic discourse in V. O. Pelevin's novel "Generation 'P'". *Nauka i Obrazovanie = Science and Education*. 2019;2(2):55. (In Russ.)
6. Klyucherova A. O. Metaphor in the works of A. S. Grin as a means of creating worlds. *Voprosy sovremennoi filologii i problemy metodiki obucheniya yazykam: materialy VI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Questions of modern philology and problems of methods of teaching languages: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference* / V. S. Artemova, N. A. Salnikova, E. A. Tsygankova (eds.). Bryansk: BSITU, 2018. P. 59–64. (In Russ.)
7. Kondrat'eva O. N. "Perestroika" and "Reboot": Metaphors of Transformations in Political Communication (Linguistic and Cognitive Analysis Experience). *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*. 2015;4(54):32–39. (In Russ.)
8. Mikheeva S. L. Metaphor as a means of creating a multidimensional artistic world (based on the novel by V. Pelevin "The Helmet of Horror"). *Metaforicheskaya kartina mira sovremennoi khudozhestvennoi prozy: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = Metaphorical picture of the world of modern artistic prose: materials of the International scientific conference* / Z. Yu. Petrova, N. A. Fateeva (eds.). Moscow: Akvilon, 2021. P. 117–129. (In Russ.)
9. Molnár A., Nikolina N. Types and functions of comparative tropes in contemporary prose texts (as represented in L. Ulitskaya's Short Story "The Queen of Spades"). *Slavica*. 2019;48:96–100. (In Russ.) <http://doi.org/10.31034/048.2019.07>.
10. Nadozirnaya T. V. Snaf as a metaphor for reality in V. Pelevin's novel "S. N. U. F. F.". *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye issledovaniya = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*. 2015;4(9):40–43. (In Russ.)
11. Nikolina N., Petrova Z. Yu. Gastronomic vocabulary in comparative constructions of modern Russian prose. *Russkaya Rech = Russian Speech*. 2021b;1:72–83. (In Russ.) <http://doi.org/10.31857/S013161170013907-6>.
12. Nikolina N., Petrova Z. Yu. Metaphors of Everyday Speech in Modern Russian Prose. *Russkaya Rech = Russian Speech*. 2020;4:93–104. (In Russ.) <http://doi.org/10.31857/S013161170010740-3>.
13. Nikolina N., Petrova Z. Yu. New trends in the use of metaphors and similes in names of food in modern Russian prose. *Slavica*. 2021a;50:211–224. (In Russ.) <http://doi.org/10.31034/050.2021.22>.
14. Nikolina N., Petrova Z. Yu. The system of comparative tropes in "Aviator", a novel by E. Vodolazkin. *Slavica*. 2019;48:101–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.31034/048.2019.08>.
15. Chudinov A. P. Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor (1991–2000). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2001. 238 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Альбертовна Димитриева, кандидат филологических наук, доцент

Olga A. Dimitrieva, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 17.03.2022; принята к публикации 10.04.2022.

The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 17.03.2022; accepted for publication 10.04.2022.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-77-83>

Идиоматичность семантики отсубстантивных существительных с суффиксом **-ник-**

Ольга Алексеевна Пацюкова

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, olalpa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2679-9546>

Аннотация. Изучение различных сторон проявления идиоматичности имеет большое значение не только для словообразования, но и для лексикологии и грамматики, поскольку эта проблема является общей для разных уровней языка, что обуславливает актуальность темы исследования. Цель – системное описание семантической идиоматичности на материале отсубстантивных имен существительных с суффиксом **-ник-**. Методы исследования: наблюдение, структурно-семантический и сравнительно-сопоставительный анализ. Рассмотрены источники идиоматичности в производном слове: дополнительный семантический компонент в лексическом значении существительного, инвариантный словообразовательный формант, семантика мотивирующей основы. Описан характер идиоматического приращения, его объем и функция в существительных. Делается вывод о том, что идиоматичность производных связана с наличием в семантике слова компонента, который не выражен в нем формально; с немотивированной неполнотой отражения семантики словообразующего форманта; с немотивированной неполнотой отражения семантики производящей основы.

Ключевые слова: идиоматичность, производное слово, производящее слово, словообразовательный формант, словообразовательный тип, лексическое значение, дополнительный семантический компонент

Для цитирования: Пацюкова О. А. Идиоматичность семантики отсубстантивных существительных с суффиксом **-ник-** // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 77–83. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-77-83>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The idiomatic semantics of nouns derived from substantives with the suffix **-nik-**

Olga A. Patsyukova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, olalpa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2679-9546>

Abstract. Studying various aspects of idiomaticity manifestation is of great importance not only for word formation, but also for lexicology and grammar since this problem is common for different linguistic levels. Consequently, the research is relevant. Based on the analysis of nouns derived from substantives with the suffix **-nik-**, the paper aims to provide a systematic description of semantic idiomaticity. Research methods included observation, structural-semantic, and comparative analysis. The following sources of idiomaticity in a derivative were considered: an additional semantic component in the lexical meaning of nouns, the invariant derivational formant, the semantics of the motivating stems. The paper describes the nature of the idiomatic meaning extension, its scope and function in nouns. It is concluded that the idiomatic nature of derivatives is associated with the presence of an implicit (i. e. not explicitly expressed) component in the semantics of the word. Idiomaticity is also connected with the unmotivated incompleteness of the reflection of the word-building formant semantics and with the unmotivated incompleteness of the reflection of the derivational base semantics.

Keywords: idiomatichity, derivative, base word, derivational forment, derivational type, lexical meaning, additional semantic component

For citation: Patsyukova O. A. The idiomatic semantics of nouns derived from substantives with the suffix *-nik-*. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):77–83. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-77-83>.

Введение. Любое производное слово по структуре бинарно, и его семантика определяется значением составных частей — производящей базы и словообразовательного форманта: *дом-ик* ‘маленький дом’, *бел-е(ть)* ‘становиться белым или белее’. Однако еще А. М. Пешковский отметил, что «в некоторых случаях в общем значении слова есть такие элементы, которых нет ни в одной из его принадлежностей» [Пешковский 1959: 82], а следовательно, значение целого языкового образования (производного слова) не всегда сводится к сумме значений составных частей. Это явление в отечественном языкознании получило название идиоматичности (фразеологичности), поскольку указанная особенность семантики производного слова сближает его с идиомой (фразеологизмом). Проблема идиоматичности производного слова плодотворно разрабатывалась в трудах многих отечественных лингвистов [Панов 1956; Янко-Триницкая 1963; Улуханов 1974, 1975; Уфимцева 1984; Ермакова 1984] и др.

Если толкование производного слова рассматривать как аналитическую форму выражения того смысла, который представлен в нем синтетически, то, по мнению И. С. Улуханова, «во всяком толковании мотивированного слова необходимо отчетливо выделять мотивирующую, формантную и дополнительную части» [Улуханов 1975: 497]. Мотивирующая часть толкования по значению соответствует основе мотивирующего слова и соотносит значение производного слова с тем, от чего семантически оно произведено. Формантная часть толкования соответствует значению форманта в производном слове (инвариантному значению деривационного морфа). Семантика производного слова может исчерпываться мотивирующей и формантной частями. Но в толковании многих слов можно выделить дополнительные компоненты значения (дополнительная часть), выражающие то индивидуальное значение

производного слова, которое возникает и закрепляется в узусе, свойственно только данному образованию и отличает его от других, относящихся к тому же словообразовательному типу. Каждая из частей (мотивирующая, формантная, дополнительная) может стать источником идиоматичности в производном слове.

Анализ. Рассмотрим отсубстантивные имена существительные с суффиксом *-ник-* в аспекте их идиоматичности.

Существительные с суффиксом *-ник-* представляют собой комплексную единицу системы словообразования — словообразовательный тип, который характеризуется единством ряда признаков: 1) части речи производящей основы (имя существительное); 2) словообразовательного форманта (суффикс *-ник-*); 3) основного словообразовательного значения. Все многообразие семантических отношений между существительными с суффиксом *-ник-* и мотивирующими их словами может быть сведено к инвариантному (общему) значению ‘предмет, имеющий отношение к тому, что названо производящей основой’. Отсубстантивные существительные с суффиксом *-ник-*, которых в языке насчитывается около 800 единиц, относятся к сфере лексической деривации мутационного типа, именно такого рода производные чаще всего обладают идиоматичностью.

Семантика производных с суффиксом *-ник-*, как правило, шире, чем простая сумма значений составляющих компонентов — мотивирующей основы и словообразовательного форманта. Следовательно, в лексическом значении существительных появляется некий элемент значения, который не выражен формально в структуре мотивированного слова. Этот невыраженный элемент значения в лингвистической литературе называют различными (синонимическими) терминами: «уточняющий элемент смысла» (М. В. Панов), «дополнительный семантический компонент» (И. С. Улуханов), «смысловое приращение»

(О. П. Ермакова), «сопутствующее значение» (Н. А. Янко-Триницкая). Многие лингвисты придерживаются точки зрения, согласно которой дополнительный семантический компонент не входит ни в значение производящей основы, ни в значение словообразующего аффикса: «...некоторая часть значения производного слова выражается не основой и не аффиксами, а самым фактом интеграции морфем определенного качества» [Янко-Триницкая 1963: 88]; «...этот смысл создается только индивидуальным соединением именно этих двух принадлежностей и не относится ни к одной из них в отдельности» [Пешковский 1959: 81].

Дополнительный семантический компонент, не выраженный в слове формально, может быть индивидуальным, если встречается у одного из слов определенного словообразовательного типа, либо неиндивидуальным, когда воспроизводится «в семантике части слов... образуя дополнительные лексические объединения в пределах этих слов» [Улуханов 1974: 74]. Индивидуальное смысловое приращение наблюдается в существительном *сапожник*, называющем того, кто ремонтирует не только сапоги, но *обувь* вообще; в производном *этюдник*, обозначающем ящик для хранения не только этюдов, но и *принадлежностей живописи*; в слове *грушник*, которое обозначает продавца только *пареных* или *сушеных* груш; в существительном *посудник*, обозначающем работника, моющего посуду *в столовой, ресторане и т. п.*, но не у себя дома. Примером неиндивидуального дополнительного семантического компонента могут служить производные со значением лица, *профессионально* занимающегося каким-либо предметом: *замочник* ‘слесарь, делающий замки’; *шкатулочник* ‘мастер, изготавливающий шкатулки’; *колокольчик* ‘мастер, льющий колокола’; *паровозник* ‘железнодорожный рабочий, обслуживающий паровоз’¹.

Следует отметить, что приращенное значение может выполнять различную функцию в лексическом значении слова. С одной

стороны, наличие идиоматического приращения приводит к тому, что семантика производного слова становится шире того значения, которое вытекает из его словообразовательного (структурного) значения (см. примеры выше: *сапожник*, *этюдник*). С другой стороны, семантическое приращение может создавать, в противоположность предшествующей разновидности, ограничения в лексическом значении, вытекающем из структурных компонентов (см. *грушник*, *посудник*). Компонент значения, который делает лексическое значение слова шире его словообразовательного значения, однороден с тем, который передается производящей основой: *молочник* ‘торговец молоком, *молочными продуктами*’; *сенник* ‘матрас, набитый сеном или *соломой*’; *шубник* ‘специалист по шитью шуб, *тулупов*’. Причем в двух последних примерах (*сенник* и *шубник*) элемент смысла, не выраженный формально (*солома*, *тулуп*), занимает равный объем в семантике производного слова и является не менее важным в смысловом отношении, чем формально выраженный компонент значения (*сено*, *шуба*). В таких примерах, как *молочник*, *сапожник*, не выраженный формально компонент значения (*молочные продукты*, *обувь*) составляет ядро, центральную часть лексического значения производного, в то время как семантика производящего слова (*молоко*, *сапог*), полностью освоенная производным, занимает окраину семантического поля и представляет собой иллюстрацию так называемой периферийной мотивации. Приращения, возникающие в лексическом значении производного слова и, таким образом, усложняющие семантику производящей основы, О. П. Ермакова называет приращениями лексического типа [Ермакова 1984: 28]. Такие приращения, как правило, нерегулярны.

Отсубстантивным существительным с суффиксом *-ник* свойственны и приращения синтаксического типа, поскольку в их семантической структуре появляется не выраженный формально компонент ‘действие’, который в толковании лексического значения производного слова выполняет роль предиката: *пасечник* ‘тот, кто владеет пасекой’ (ср.: *вотчинник*, *корчемник*); *поросятник* ‘помещение, где содержат поросят’ (ср.: *коровник*, *птичник*). Приращения синтаксического типа, как

¹ Толкование лексических значений слов здесь и далее дается по: Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965 (БАС).

правило, неиндивидуальны, т. е. присущи группе слов внутри определенного словообразовательного типа, поэтому может возникнуть мысль о том, что не выраженный формально компонент значения предсказуем данной словообразовательной моделью. Однако это не совсем так. Даже если круг возможных семантических приращений определяется естественными ассоциациями, которые возникают у носителя языка по отношению к производящему слову, не все предсказуемые в слове значения закрепляются за ним в словарном порядке. Так, например, невозможно объяснить, почему от производящих одной тематической группы («Пищевые продукты») производные с суффиксом *-ник* в одном случае обозначают то, что *приготавливается* из этого продукта (*картофельник, творожник*); в другом — то, в чем *хранят* данный продукт (*сливочник, чайник*); наконец, того, кто *изготавливает* данный продукт (*сахарник, пивник*).

Таким образом, наличие в лексическом значении производного слова смыслового приращения, не выраженного словообразовательной структурой, свидетельствует о его идиоматичности, поскольку семантика производного слова не выводится по правилу. Чем индивидуальнее дополнительный семантический компонент, тем выше степень идиоматичности мотивированного существительного.

Другим источником идиоматичности отсубстантивных существительных является сам словообразовательный формант (суффикс *-ник*), который обладает инвариантным (общим) значением («предмет»). Инвариантность предполагает различие между семантикой форманта и формантной частью значения производного существительного. В связи с этим идиоматичность в производном слове возникает благодаря тому, что суффикс *-ник* реализует не инвариантное значение «предмет», а то или иное контекстное (частное) значение, которое возникает в результате соединения значения мотивирующей основы и аффикса: «...этот смысл создается только индивидуальным соединением именно этих двух принадлежностей и не относится ни к одной из них в отдельности» [Пешковский 1959:81]. Так, в производном *собачник* при одном и том же значении мотивирующей основы словообразовательный

формант получает различную конкретизацию: *лицо* (любитель собак) и *помещение* для содержания собак, т. е. реализация того или иного значения в слове не мотивирована внутренним контекстом.

Частные значения суффикса *-ник* разнообразны по степени абстрактности. Наиболее отвлеченными значениями, которые выкристаллизовались и закрепились в языке за этим суффиксом, являются значения одушевленного и неодушевленного предмета [РГ-80: 183]. Они реализуются в производных словах в более конкретных частных значениях. Так, значение одушевленного предмета актуализируется как *лицо* или *животное* (птица, насекомое), а значение неодушевленного предмета — как *помещение*, *кушанье*, *приспособление* и пр.

Среди существительных, в которых суффикс *-ник* выражает значение одушевленного предмета, преобладают слова со значением *лица*: *целинник* «*тот, кто работает на целине, осваивает целинные земли*»; *каторжник* «*тот, кто сослан на каторгу или отбывает ее*»; *булочник* «*тот, кто выпекает булки*». В меньшей степени представлены производные со значением «животное»: *косячник* «*жеребец, охраняющий косяк*»; *солнечник* «*простейшее животное класса саркодовых с шаровидным телом, от которого отходят в виде лучей нитевидные отростки*»; *нарывник* «*жук из отряда жесткокрылых, который, попадая на кожу человека, может вызвать нарывы*».

В производных, где суффикс *-ник* выражает значение неодушевленного предмета, количество частных значений намного больше:

— *помещение*: *бегемотник* «*помещение для бегемотов в зоологических садах*»; *маточник* «*помещение для содержания маток домашнего скота*»; *мякниник* «*помещение, сарай, в котором хранится мякина*»;

— *приспособление*: *откосник* «*приспособление у грейдера, дорожной машины, для обработки откосов канав*»; *пазник* «*инструмент вроде долота для выбивания пазов*»; *багажник* «*приспособление у мотоцикла и велосипеда для поклажи (багажа)*»;

— *посуда*: *сметанник* (разг.) «*посуда для сметаны*»; *супник* «*миска для супа*»; *салатник* «*неглубокая миска для салата*»; *уксусник* «*сосуд, в котором уксус подают на стол*»; *сливочник* «*сосуд для сливок*»;

— кушанье: **морковник** ‘кушанье из моркови, с морковью’; **тыковник** ‘каша с тыквой’; **творожник** ‘жареная лепешка из творога’; **свекольник** ‘суп из молодой свеклы и свекольной ботвы’; **щавельник** ‘щи из щавеля’;

— место, поросшее чем-л.: **ягельник** ‘место, поросшее ягелем’; **смородинник** ‘место, где растет смородина’; **саксаульник** ‘заросли саксаула’; **березник** ‘роща или лес, состоящие из берез’;

— растение: **пустырьник** ‘многолетнее травянистое медоносное растение семейства губоцветных, растущее на пустырях...’; **пузырьник** ‘кустарник семейства бобовых с плодами в виде пузыревидно вздутых бобов’; **поташник** ‘род кустарниковых растений семейства маревых с мелкими листьями и цветками (все виды содержат в золе поташ)’;

— книга: **паремийник** ‘книга, содержащая паремии’; **канонник** ‘богослужебная книга, заключающая в себе каноны; молитвенник’; **обрядник** ‘сборник описаний обрядов’; **задачник** ‘сборник задач’ и т. д.

Значения, которые приходится на долю суффикса *-ник-*, могут быть как неиндивидуальными, присущими группам слов (см. примеры выше), так и индивидуальными: **пещерник** ‘монах, живущий в пещере’; **топорник** ‘пожарный, вооруженный топором’; **горчичник** ‘кусочек бумаги или ткани, покрытый слоем горчицы’; **сотейник** ‘сковородка (для приготовления соте) с толстым дном и высокими прямыми боками’.

Если производное является однозначным существительным, то инвариантный аффикс реализует в слове только одно из своих контекстных значений — одушевленный предмет или неодушевленный предмет (с дальнейшей конкретизацией). И если это значение не мотивировано внутренним контекстом, очевидно, можно говорить о неполноте отражения семантики словообразовательного средства, что также является проявлением идиоматичности. Так, существительное **булочник**, имеющее значение лица (см. выше), могло бы иметь в языке значение неодушевленного предмета: емкость для булок (ср.: **салатник**, **супник**); а производное **обрядник**, за которым закрепилось в языке значение неодушевленного

предмета (**сборник**), могло бы обозначать лицо, которое совершает обряд. В то же время, если значение одушевленного (неодушевленного) предмета у производного с суффиксом *-ник-* мотивировано семантикой производящего, такое существительное следует считать неидиоматичным. Например, у производного **ненавистник** ‘тот, кто исполнен ненависти к кому-, чему-либо’ значение лица вытекает из семантики производящего **ненависть**, поскольку такое чувство может испытывать только человек (см. также: **бездельник**, **изменник**).

Наконец, еще одним источником идиоматичности производного слова может являться семантика производящей основы, поскольку «производное... не образовано вообще от какого-то слова, а образовано на базе определенного значения производящего» [Иванова 1974: 133]. Этот тип семантической идиоматичности наиболее ясно проявляется тогда, когда исходное слово многозначно, т. е. в нем есть четко выкристаллизовавшиеся лексико-семантические варианты. Так, производящее **целина** имеет два «номерных» значения, зафиксированных толковыми словарями русского языка: 1. Не подвергавшаяся обработке, еще не паханная земля. *Освоение целины*. 2. Место без дорог, неезженое, нехоженое. *Широкие охотничьи лыжи очень удобны для ходьбы по целине*. В производном **целинник** ‘тот, кто работает на целине, осваивает целинные земли’ отражено только первое лексическое значение производящего **целина**. Существительное **лапник** ‘ветви, лапы хвойных деревьев’ связано лишь с переносным значением производящего **лапа** ‘ветвь хвойного дерева’, у которого словари выделяют четыре лексико-семантических варианта. Такого рода асимметрия смысловых структур, которая проявляется в их количественном несоответствии, свидетельствует об идиоматичности производного существительного с рассматриваемой точки зрения, поскольку невозможно объяснить, почему другое (или другие) значения производящего не отражены в производном.

Различные стороны проявления идиоматичности могут пересекаться в одном производном слове. Рассмотрим словообразовательную пару **почки** — **почечник**:

Почки	Почечник
1. Парный орган мочеотделения у человека и животных. <i>Воспаление почек.</i>	Разг. Человек, страдающий болезнью почек. <i>В больнице лежат язвенники и почечники</i>
2. Этот орган некоторых животных как пища. <i>Едва успел Петр Степаныч заказать селедочку из почек да подовый пирог, как влетел в харчевню сам хозяин</i>	

Производное *почечник* идиоматично по следующим основаниям:

1) в слове есть семантический компонент, не выраженный формально ни производящей основой, ни суффиксом: 'тот, кто *страдает (болеет)*'. Это приращение синтаксического типа. Оно не вытекает из семантики мотивирующего существительного *почки* (ср.: *сердечник* (разг.) 'врач, который *лечит* болезни сердца');

2) налицо немотивированная неполнота отражения семантики словообразовательного форманта, так как суффикс *-ник* в существительном выражает значение только одушевленного предмета (лица), которое не вытекает из лексического значения существительного *почки*, поскольку данное существительное вполне могло бы иметь значение неодушевленного предмета: '*кушанье из...*', '*посуда для...*';

3) налицо немотивированная неполнота отражения семантики производящей основы, так как в лексическом значении существительного *почечник* отражено только первое значение производящего *почки*. Следует заметить, что и первое значение отражено в производном не в полном объеме, поскольку *почки* — это орган человека и животного, а *почечник* — только *человек*, но не животное, страдающее болезнью почек.

Пересечение различных типов идиоматичности в одном слове характерно для многих существительных с суффиксом *-ник*-. Не случайно ученые отмечают, что идиоматичность семантики производного слова является «в определенном смысле универсальной чертой словесного значения» [Уфимцева 1984: 135].

Выводы. Каждая часть лексического значения производного слова (мотивирующая, формантная, дополнительная) может

являться источником идиоматичности, что позволяет сформулировать три типа ее проявления в производном слове: 1) наличие в семантике слова компонента, который не выражен в нем формально (дополнительная часть); 2) немотивированная неполнота отражения семантики словообразующего средства (формантная часть); 3) немотивированная неполнота отражения семантики производящей основы (мотивирующая часть). Практически все отсубстантивные существительные с суффиксом *-ник*- являются идиоматичными хотя бы по одному из выделенных признаков, поэтому идиоматичность — характерная черта слов данного словообразовательного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермакова О. П. Лексические значения производных слов в русском языке. М.: Русский язык, 1984. 151 с.
2. Иванова Т. Ф. К вопросу о семантической мотивации производных слов // Языковая практика и теория языка. М.: [б. и.], 1974. Вып. 1. С. 126–138.
3. Панов М. В. О слове как единице языка // Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина. 1956. Т. LI, вып. 5. С. 129–165.
4. Пешковский А. М. В чем же, наконец, сущность формальной грамматики? // Пешковский А. М. Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959. С. 74–100.
5. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. 784 с. (РГ-80).
6. Улуханов И. С. Компоненты значения членяемых слов // Вопросы языкознания. 1974. № 2. С. 71–78.
7. Улуханов И. С. О некоторых принципах толкования значений мотивированных слов в толковых словарях // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1975. Т. 143, ч. 1. С. 497–502.
8. Уфимцева А. А. К вопросу о так называемом дефиниционном методе описания лексического значения слова // Слово в грамматике и словаре. М.: Наука, 1984. С. 134–141.
9. Янко-Триницкая Н. А. Закономерность связей словообразовательного и лексического значений в производных словах // Развитие современного русского языка. М.: АН СССР, 1963. С. 83–97.

REFERENCES

1. Ermakova O. P. Lexical meanings of derivative words in the Russian language. Moscow: Russian, 1984. 151 p. (In Russ.)
2. Ivanova T. F. On the issue of semantic motivation of derivative words. *Yazykovaya praktika i teoriya yazyka* = *Language Practice and Theory of Language*. Moscow: [with. a publ.], 1974. Issue 1. P. 126–138. (In Russ.)
3. Panov M. V. On the word as a unit of language. *Uchenye zapiski MGPI im. V. P. Potemkina* = *Scholarly Notes of MSPI named after V. P. Potemkin*. 1956;LI(5):129–165. (In Russ.)
4. Peshkovsky A. M. What, finally, is the essence of formal grammar? *Peshkovsky A. M. Izbrannye trudy* = *Selected works*. Moscow: Educational and pedagogical publishing house, 1959. P. 74–100. (In Russ.)
5. Russian grammar: in 2 vols. Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology. Moscow: Science, 1980. 784 p. (In Russ.)
6. Ulukhanov I. S. Components of the meaning of segmented words. *Voprosy yazykoznaniiya* = *Topics in the Study of Language*. 1974;2:71–78. (In Russ.)
7. Ulukhanov I. S. On some principles of interpretation of the meanings of motivated words in explanatory dictionaries. *Aktualnye problemy russkogo slovoobrazovaniya* = *Current Problems of Russian Word Formation*. 1975;143(1):497–502. (In Russ.)
8. Ufimtseva A. A. To the question of the so-called definitional method of describing the lexical meaning of a word. *Slovo v grammatike i slovare* = *Word in grammar and dictionary*. Moscow: Science, 1984. P. 134–141. (In Russ.)
9. Yanko-Trinitskaya N. A. The pattern of connections between word-formation and lexical meanings in derivative words. *Razvitie sovremennogo russkogo yazyka* = *Development of the modern Russian language*. Moscow: Academy of sciences of the USSR, 1963. P. 83–97. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Алексеевна Пацукowa, доктор филологических наук, профессор

Olga A. Patsyukova, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 09.03.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 05.05.2022.

The article was submitted 09.03.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication 05.05.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-84-89>

Графический искусственный язык эмодзи на образовательно-просветительском сайте «Arzamas»

Сабина Гадир-кызы Бусарева

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, sabina.sapharova@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6940-2193>

Аннотация. Цель статьи – выявление специфики взаимодействия элементов естественного языка (русский язык) и искусственного языка (эмодзи) в поликодовом художественном тексте – одном из актуальных объектов анализа в теории коммуникации, лингвистике текста, лингвопрагматике, теории речевых жанров и т. д. Автор описывает фрагменты стихотворений А. С. Пушкина и Б. Л. Пастернака, представленные на сайте образовательно-просветительского проекта «Arzamas», характеризуя их структуру, роль знаков эмодзи в формировании поликодового текста как важного элемента мнемонической техники. В ходе исследования автор приходит к выводу об активности моделей параллельного, комплементарного, а также субститутивного синтаксиса, функционирование которых наблюдается и в сферах медийной и рекламной интернет-коммуникации.

Ключевые слова: искусственный язык, эмодзи, поликодовый текст, мнемоника, художественный текст, лингвистика текста, прагматика

Для цитирования: Бусарева С. Г. Графический искусственный язык эмодзи на образовательно-просветительском сайте «Arzamas» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 84–89. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-84-89>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The emoji graphic artificial language on the educational website "Arzamas"

Sabina G. Busareva

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia,
sabina.sapharova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6940-2193>

Abstract. The paper aims to identify the specific features of the interaction of natural language (Russian) elements and an artificial language (emoji) in a polycode literary text. Such texts are one of topical objects of analysis in communication studies, text linguistics, linguistic pragmatics, the theory of speech genres, and others. The fragments of poems by A. S. Pushkin and B. L. Pasternak published on the website of the "Arzamas" educational project are described. The structure of the fragments and the role of emoji signs in the formation of a polycode text as an important element of mnemonic technology are characterised. In the course of the study, the conclusion about the activity of models of parallel, complementary, as well as substitutive syntax is made whose functioning is also common in the areas of media and advertising Internet communication.

Keywords: artificial language, emoji, polycode text, mnemonics, literary text, text linguistics, pragmatics

For citation: Busareva S. G. The emoji graphic artificial language on the educational website "Arzamas". *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(5):84–89. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-84-89>.

Введение. Новые направления лингвистических исследований отражают специфику функционирования современных языковых фактов. В информационном киберпространстве, которое превратило «все виды и типы информации, не только текстовой, но и визуальной, звуковой и т. п., в «контент», задало между ними виртуальную связь, «коннект», и вписало в единый

информационный поток» [Рябцева 2016: 149], возникают новые типы текстов, появление которых свидетельствует об увеличивающейся сложности современной коммуникации [Шарандин 2019; Нефедов, Чернявская 2020].

Эти актуальные изменения в значительной степени оказывают влияние и на состояние естественного языка. Особое

место в сфере гуманитарного знания сейчас занимают цифровые технологии, воплощая идею сохранения культурного наследия посредством использования новых методов исследования и привлечения новых пользователей. Мы наблюдаем, как расширяется область применения современных средств коммуникации и увеличивается количество их потребителей.

Вместе с тем представляется очевидной связь с ранее привычными практиками письма: «...самые современные высокотехнологичные приспособления восходят к бумажным прототипам: айпад — это тот же блокнот, киндл — книга, мобильный телефон — записная книжка» [Сэнсом 2015: 22].

Многие лингвистические исследования начала XXI в. посвящены изучению взаимодействия устного и письменного типов коммуникации в пределах естественного языка, особенностей общения в рамках интернет-коммуникации¹.

¹ См. статьи: Гусейнов Г. Ч. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей // Новое литературное обозрение. 2000. № 33. С. 289–321; Нежуря Е. А. Новые типы креолизованных текстов в коммуникативном пространстве интернета // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 47–52; Матусевич А. А. Грамматические средства выражения эмоций в сетевом общении // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 3. С. 94–97; Китова Е. Б. Общение в интернет-среде и «универсальный язык» эмодзи // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5, № 4. С. 654–664; Крылов Ю. В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 2(15). С. 50–52; Елина Е. Г., Фризен М. А. «Новая грамотность», «новая неграмотность» и речевые жанры // Жанры речи. 2018. № 3(19). С. 168–171. <http://doi.org/10.18500/2311-0740-2018-3-19-168-171>; Радбиль Т. Б., Помазов А. И. Прецедентные феномены как средство создания аттрактивности в поликодовом тексте Интернета // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2020. Т. 19, № 1. С. 140–153; Савина Е. А. «Лайки» социальной сети «Фейсбук» как фатические контактоподдерживающие реакции // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный конгресс исследователей русского языка / под общ. ред. М. Л. Ремнёвой и О. В. Кукушкиной.

Мы также отмечаем, что с течением времени корпус текстов, в которых наблюдается взаимодействие языковых и внеязыковых единиц, увеличивается, причем данное явление не закреплено за какой-либо конкретной сферой интернет-коммуникации, будь то литературная, рекламная, игровая, межличностная или групповая коммуникация [Emoticons... 2020] и др.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что подобные языковые факты в рамках интернет-коммуникации, свидетельствующие об изменении состояния естественного языка, требуют описания и научного осмысления

М.: Изд-во Московского университета, 2019. С. 541–542; Полидовец Н. И. Некоторые особенности использования графического оформления синтаксических конструкций в интернет-коммуникации // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. В. Рабибурская. М.: ФЛИНТА, 2021. С. 622–629; Полидовец Н. И. О некоторых синтаксических особенностях интернет-комментариев в современной интернет-коммуникации // «Русский язык в России и за рубежом: изучение активных процессов в языке и речи»: сб. статей / отв. ред. Л. В. Рабибурская. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2021. С. 243–249; диссертации: Матусевич А. А. Общение в социальных сетях: прагматический, коммуникативный, лингвостилистический аспекты характеристики: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2017. 190 с.; Полидовец Н. И. Интернет-коммуникация в синтаксическом аспекте (на материале современной дискурсивной практики): дис. ... канд. филол. наук. Владимир, 2022. 200 с.; Помазов А. И. Языковые и поликодовые средства выражения категории аттрактивности в русском языке интернета (на материале медиатекстов в контенте веб-сайтов российских вузов): дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2022. 204 с.; учебные пособия: Трофимова Г. Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. М.: РУДН, 2009. 436 с.; Интернет-коммуникация как новая речевая формация / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. М.: ФЛИНТА, 2016. 328 с.; Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты / Т. Б. Радбиль, Л. В. Рабибурская, Е. В. Щеникова [и др.]; под ред. Л. В. Рабибурской. М.: ФЛИНТА, 2021. 328 с.

Цель статьи состоит в выявлении специфики взаимодействия элементов естественного языка (русский язык) и искусственного языка (эмодзи) в поэтических фрагментах, представленных в виде поликодового текста — вербально-визуального единства, в котором «для выражения смыслов значимы различные семиотические ресурсы и коммуникативные форматы» [Чернявская 2021: 173].

Методы и материалы исследования. Материалом настоящей статьи послужили поэтические тексты «Март», «Зимняя ночь», «Осень» Б. Л. Пастернака, представленные на сайте просветительского онлайн-проекта «Arzamas»², а также фрагменты поэтических текстов А. С. Пушкина, собранные в приложении «Emoji Pushkin» (приложение было доступно для скачивания в 2016–2021 гг.).

Автор опирается на семиотический подход при рассмотрении единиц языка и элементов других знаковых систем в качестве отдельных знаков, а также на компонентный метод в ходе формирования семантико-синтаксической модели предложения, использует системно-функциональный анализ лексических и синтаксических единиц поликодового текста.

Анализ. 1. Специфика литературной коммуникации. Игрофикация в поликодовых текстах. Текст в литературной коммуникации воспринимается одновременно как эстетическая деятельность и средство общения, участвует в трансляции идеи или комплекса идей благодаря своему воздействию: «приемом искусства является прием “остранения” вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия» [Шкловский 1929: 13].

По В. Б. Шкловскому, функциональная особенность литературной коммуникации заключается в деавтоматизации восприятия, устранении его автоматизма с целью дать непривычное видение объектов и событий, представляющихся повседневными и привычными, что достигается за

счет использования специфических речевых средств или композиционных приемов.

Обращаясь к трудам представителей «русского формализма», Ю. М. Лотман предложил структуру смены деавтоматизации автоматизацией для описания механизмов литературной коммуникации. По мнению ученого, для литературной коммуникации характерны чередующиеся процессы автоматизации и деавтоматизации, которые структурируют художественный текст (деавтоматизация₁ — автоматизация₁, деавтоматизация₂ — автоматизация₂, деавтоматизация₃ — автоматизация₃) и являются значимыми в его структуре [Лотман 1970: 95].

В нашем случае особенно важен учет специфики литературной коммуникации: нестандартный способ представления анализируемых текстов связан с установкой на игровую подачу анализируемого материала и предполагает деавтоматизацию восприятия художественного текста.

Следует отметить, что в настоящее время обучение с использованием игровых методик является популярным; создаются и постоянно обновляются различные программные продукты для организации учебного процесса. Применительно к изучению русского языка можно выделить такие интернет-ресурсы, как «Верные слова» (интерактивный учебник русского языка), «Глазаний языка» (сборник кратких статей о разделах общего языкознания и русистики), «Грамотей для детей» (набор орфографических тестов), «Пишите живее!» (онлайн-курс по литературному редактированию), «Слово дня» (приложение для пополнения словарного запаса); активно используются приложения типа «Kahoot», «Quiz» для оформления учебного материала в виде викторины.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают материалы гуманитарного просветительского сайта «Arzamas», в частности онлайн-проект «Эмодзи-Пастернак» и приложение «Emoji Pushkin», которые получают высокую оценку пользователей³.

2. Эмодзи как элемент мнемотехники в литературной коммуникации. Когнитивные механизмы запоминания и хранения информации могут изменяться под влиянием активных языковых процессов, в частности при

² Онлайн-тест «Эмодзи-Пастернак» от некоммерческого образовательного онлайн-проекта «Arzamas» [Электронный ресурс]. URL: <http://arzamas.academy/materials/643> (дата обращения: 14.11.2021).

³ См.: <https://kagury.livejournal.com/594988.html>

знаку эмодзи, так как оно занимает конкретную позицию в структуре стихотворной строки.

Вместе с этим увеличивается и грамматическая абстрактность графического знака в силу его полифункциональности в зависимости от окружения: один и тот же графический знак в разных контекстах обладает разными грамматическими характеристиками. Так, в представленных фрагментах эмодзи являются заменителями не только подлежащего (*слезы* — 😭, *шаг* — 👣) и дополнения (*музыке* — 🎵, *перстам* — 🖐, уху — 👂), но и определения (*сладкие* — 🍬), обстоятельства (*на земле* — 🌍, *выше* — 📶, *с любовью* — 💕, *надменно* — 😏). По нашему мнению, специфику данных замен можно объяснить при обращении к типологии грамматических категорий, в частности к выделенным Б. Н. Головиным категориям словесных позиций: «...для того, чтобы мы сочли слово подлежащим, нам совсем не обязательно знать его лексическое значение, но необходимо знать, что это слово обозначает предмет в независимой грамматической позиции» [Головин 1994: 11].

Если рассматривать синтаксическую структуру подобных поэтических фрагментов в аспекте референтной соотнесенности элементов текста [Sauerbier 1978], то очевидно, что наблюдается отличный от параллельного и комплементарного типов субститутивный тип синтаксиса, где знак искусственного языка эмодзи не дублирует (*Три больших магнита в подарок* 🧲 // netPrint.ru. 29.11.2019; *Все хорошее быстро кончается* // uniglo.ru. 08.12.2019; *Внимание хозяевам! Мы запустили пушистый SALE!* // ozon.ru. 16.01.2020) и не уточняет (❄ *Сезонные скидки в ECCO!* // ecco.ru. 11.12.2019 — *сезонные 'зимние'*; 🛠 *Техника, которую она хочет!* // citilink.ru. 24.02.2020 — *она 'женщина'*; 🐣 *Готовимся к Пасхе* // ozon.ru. 14.04.2020 — *готовиться 'заниматься покраской яиц'*) содержание вербальной части высказывания, а заменяет вербальные элементы, участвуя в графической передаче фактуальной информации. Подобный способ оформления высказывания мы можем наблюдать в сферах медийной и рекламной интернет-коммуникации:

От такого Sale хочется мурлыкать! Всё для 🐱 (ozon.ru. 29.02.2020) — для животных; А если Вам нравится мое творчество — поддержите канал

👍, комментарием и подпиской (zen.yandex.ru. 06.11.2021) — поддержите лайком; Лучшие новогодние акции 📖 (book24.ru. 23.12.2021) — лучшие акции здесь; Большой новогодний розыгрыш 🎁 Покупай с Ozon Счётом и выигрывай 🎁 (ozon.ru. 24.12.2021) — выигрывай подарки.

Выводы. Поликодовые тексты, включающие в себя вербальные и невербальные элементы, функционируют на разных уровнях и в различных моделях коммуникации. Анализ фрагментов стихотворений А. С. Пушкина и Б. Л. Пастернака, представленных в виде поликодовых текстов, объектов литературной коммуникации, показал, что знаки эмодзи как элемент мнемонической техники выступают в роли графических фокусов, которые отсылают читающего к неназванному объекту, привлекают внимание читателя и настраивают его на визуальное восприятие и запоминание поэтического текста.

Можно наблюдать, как тексты, предназначенные для изучения поэзии в игровой, нестандартной форме, становятся максимально приближенными к читателю за счет использования вербальных и невербальных семиотических ресурсов под влиянием особенностей повседневного общения в постоянно расширяющемся пространстве интернет-коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б. Н. Основы теории синтаксиса современного русского языка: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1994. 172 с.
2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. М.: Искусство, 1970. 384 с.
3. Нефедов С. Т., Чернявская В. Е. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 63. С. 83–97.
4. Рябцева Н. К. «Контент» — «Коннект» — «Texting» в новом информационном киберпространстве // Логический анализ языка. Информационная структура текстов разных жанров и эпох / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Изд-во «Гнозис», 2016. С. 149–160.
5. Сэнсом И. Бумага. О самом хрупком и вечном материале / пер. с англ. Д. Карельского. М.: ACT: CORPUS, 2015. 320 с.

6. Чернявская В. Е. Текст и социальный контекст: социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения. М.: ЛЕНАНД, 2021. 208 с.

7. Шарандин А. Л. Коммуникация как особый тип интегративной когнитивной деятельности человека // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. Нижний Новгород: Издательство ДЕКОМ, 2019. С. 116–120.

8. Шкловский В. Б. О теории прозы. М.: Федерация, 1929. 265 с.

9. Emoticons, kaomoji and emoji The Transformation of Communication in the Digital Age / E. Giannoulis and Lucas R. A. Wilde (eds). New York: Routledge. 2020. 260 p.

10. Sauerbier S. D. Wörter bildlich, Bilder wörtlich. Schrift und Bild als Text. Probleme der Wort-Bild-Korrelation // Die Einheit der semiotischen Dimensionen. Hrsg. von der Arbeitsgruppe Semiotik. Tübingen, 1978. S. 27–93.

REFERENCES

1. Golovin B. N. Fundamentals of the theory of modern Russian language syntax. Study guide. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod University Press, 1994. 172 p. (In Russ.)

2. Lotman Yu. M. The structure of the literary text. *Ob iskusstve = On Art*. Moscow: Art, 1970. 384 p. (In Russ.)

3. Nefedov S. T., Chernyavskaya V. E. Context in linguistics: pragmatic and discourse analytical dimensions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya = Tomsk State University Journal of Philology*. 2020;63:83–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19986645/63/5>.

4. Ryabtseva N. K. «Content»—«Connect»—«Texting» in the new information cyberspace. *Logicheskii analiz yazyka. Informatsionnaya struktura tekstov raznykh zhanrov i epoch = Logical analysis of the language. Information structure of texts of different genres and eras* / N. D. Arutyunova (ed.). Moscow: Gnosis, 2016. P. 149–160. (In Russ.)

5. Sansom I. Paper. About the most fragile and eternal material / transl. by D. Karelsky. Moscow: AST: CORPUS, 2015. 320 p. (In Russ.)

6. Chernyavskaya V. E. Text and social context: sociolinguistic and discursive analysis of meaning generation. Moscow: LENDAND, 2021. 208 p. (In Russ.)

7. Sharandin A. L. Communication as a special type of integrative cognitive activity of a man. *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXXVII: Integrativnye protsessy v kognitivnoi lingvistike: materialy Mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoi lingvistike = Cognitive studies of language. Vol. XXXVII: Integrative Processes in Cognitive Linguistics: Papers of International Congress on Cognitive Linguistics. May, 16–18, 2019* / T. V. Romanova (ed.). Nizhny Novgorod: DEKOM, 2019. P. 116–120. (In Russ.)

8. Shklovsky V. B. On the theory of prose. Moscow: Federation, 1929. 265 p. (In Russ.)

9. Emoticons, kaomoji and emoji: The Transformation of Communication in the Digital Age / E. Giannoulis, L. R. A. Wilde (eds.) New York: Routledge, 2020. 260 p. (In Engl.)

10. Sauerbier S. D. Words figuratively, images literally. Font and image as text. Problems of word-image correlation. *Die Einheit der semiotischen Dimensionen. Hrsg. von der Arbeitsgruppe Semiotik = The unity of semiotic dimensions. Ed. by the Semiotics Group*. Tübingen, 1978. P. 27–93. (In Deutsch)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Сабина Гадир-кызы Бусарева, преподаватель, аспирант

Sabina G. Busareva, lecturer, postgraduate student

Статья поступила в редакцию 03.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 05.05.2022.

The article was submitted 03.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 05.05.2022.



В МИРЕ СЛОВ IN THE WORLD OF WORDS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'373.211.811.161.1

doi: 10.30515/0131-6141-2021-83-5-90-96

Мартобрь/я

Бранко Тошович

Институт славистики имени Карла и Франца, г. Грац, Австрийская Республика,
branko.tosovic@uni-graz.at, <https://orcid.org/0000-0002-6970-671X>

Аннотация. Предметом анализа является дериват *мартобрь/я*, состоящий из двух корневых морфем: *март-* и *-брь* (связанных инфиксом *-о-*). Данный окказионализм можно отнести к сложению основ по аббревиатурному типу – к модели словообразования, построенной на базе соединения двух равноправных единиц с помощью интерфикса *-о-*: целого слова и усеченного второго, причем с усечением начального компонента. Основной причиной создания окказионализма является стремление автора к оригинальному словоупотреблению, нестандартной организации стиха, строфы или целого текста. Дериват *мартобрь/я* используется как сильный экспрессив не только в художественной литературе, но и в текстах о политике, экономике, искусстве. Он оказывается ярким примером стилистического средства актуализации высказывания, усиления его воздействия на читателя. Чаще всего слово *мартобрь/я* употребляется в контекстах со значением 'бред, безумие, сумасбродство, бессмысленность, абсурдность (нонсенс), ненормальное поведение'. Оно активно расширяет сферы употребления, проникая в новые контексты и функциональные стили. У ряда писателей и поэтов, в первую очередь у представителей сетевой литературы, встречаются разнообразные случаи использования этого производного. Подобные тексты и составляют материал исследования.

Ключевые слова: мартобрь/я, дериват, окказионализм, словообразование, криолизм, значение, экспрессия

Для цитирования: Тошович Б. Мартобрь/я // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 90–96. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-5-90-96>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Martobr'/ya (Marchober/of Marchober)

Branko Toshovich

University of Graz, Graz, Republic of Austria, branko.tosovic@uni-graz.at,
<https://orcid.org/0000-0002-6970-671X>

Abstract. The paper analyses the derivative *martobr'/ya* (*marchober/of marchober*) consisting of two root morphemes: *mart-* (*march*) and *-br'* (*ober*) joined with the infix *-o-*. This occasionalism is an abbreviation type compound. To be more exact, it is the result of combining two units of equal rank with the help of the interfix *-o-*: a whole first word and a clipped second. It is also worth noting that the initial syllable of the second component is clipped. The main reason for creating nonce words is the author's desire for original word usage, an untypical organisation of a verse, stanza, or a whole text. The derivate *martobr'/ya* (*marchober/of marchober*) is used as a strong expressive means not only in fiction, but also in texts concerning politics, economics, and art. The compound is a striking stylistic device employed to bring a statement up to date thus enhancing its impact on the reader. As a rule, the word *martobr'/ya* (*marchober/of marchober*) is most often used in contexts with the meaning 'drivel, madness, folly, senselessness, absurdity (nonsense), abnormal behaviour'. This lexical unit is actively expanding the scope of use penetrating into new contexts and functional styles. Several writers and poets, primarily representatives of network literature, provide various examples of using this derivative. Such texts constitute the material of the study.

Keywords: *martobr'/ya*, derivative, occasionalism, word formation, cryoism, meaning, expressiveness

For citation: Toshovich B. Martobr'/ya (Marchober/of Marchober). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(5):90–96. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-90-96>.

Введение. Календарные месяцы можно условно разделить на три группы: холодные (криольские), теплые (калидемские) и переходные (криольско-калидемские). К холодным можно отнести ноябрь, декабрь, январь и февраль, к теплым — май, июнь, июль, август, а к переходным — март, апрель, сентябрь и октябрь (в зависимости от погоды то холодные, то теплые)¹. В текстах анализируемых нами писателей встречаются календарные особенности. Так, сербский писатель Иво Андрич выделяет пятое время года — то, которое находится на стыке осени и зимы, зимы и весны («Травницкая хроника» [Travnička hronika], «Метель» [Vejavica]), а у А. И. Солженицына четыре времени года сводятся к двум (к зиме и лету) или даже только к зиме («Архипелаг Гулаг»): в первом случае холодное время года продолжается девять месяцев, а лето составляет три [Солженицын 2018: 512], во втором зима длится двенадцать месяцев, а все остальное (?) относится к лету [Там же: 527]. Иностранцы иногда образно говорят, что в России существует только одно время года — белая и зеленая зима.

Система, состоящая из двенадцати месяцев, функционирует веками и не нуждается в серьезной модификации. Но иногда вводятся понятия *тринадцатый месяц*, *интеркалярный месяц*, *вставной месяц*, *дополнительный месяц*. Они появляются в различных источниках и контекстах для решения следующих задач: 1) корректировка счета дат в соответствии с фактическими астрономическими событиями; 2) финансовый учет; 3) уравнивание лунного и солнечного циклов (в шумерском календаре); 4) компенсация разницы с тропическим годом (в древнеперсидском календаре). Кроме этого, дополнительные месяцы вводятся перед 12-м месяцем по традиционному счету или перед 6-м по современному (в еврейском календаре); после различных месяцев (в китайском календаре). Во времена языческой Руси периодически добавлялся эмболисмический (от др.-греч. ἐμβολή — вторжение) месяц *грудень*, чтобы

¹ В России зима «официально» начинается 1 декабря, а заканчивается 1 марта и охватывает декабрь, январь и февраль. В Европе она начинается 21 декабря, а заканчивается 21 марта. В первом случае ориентиром является календарное время, а во втором — астрономическое.

приблизить календарь к тропическому году². Придумываются ироничные названия типа *пьянварь*, *фигварль*, *кошмарт*, *сопрель*, *сымай*, *теплюнь*, *жарюль*, *августь*, *слюнябрь*, *моктябрь*, *гноябрь*, *дубабрь*³. В других языках тоже встречаются подобные деривационные игры, например в южнославянских: *kokuznjak*, *manjak*, *žumanjak*, *zelenik*, *broznik*, *žegava*, *žerava*, *zviždanja*, *žrvanj*, *cener*, *smrzanj*, *ledarnik*⁴. Несуществующий 13-й месяц называется в сербском языке *лимбургом* (*limburg*). Упоминая его, имеют в виду что-то невозможное, то, что никогда не произойдет, а также используют данное наименование в целях актуализации высказывания. Такой прием ведет к образованию экстремальной гипербола — парадокса — типа *30 февраля*; *миллион раз повторять* и т. п. Синонимами к *limburg* выступают устойчивые сочетания (фраземы): *kad(a) na vrbi rodi grožđe* — букв. *когда на иве вырастет виноград*, *kad(a) se tajmuni budu šišali* — *когда обезьян будут стричь*, *takar padale sjekire* — *хоть топоры будут падать* и т. п. со значением 'никогда' (ср. рус.: *когда рак на горе свистнет*; *после дождика в четверг* и др.).

Иногда писатели придумывают новые месяцы, не конкретизируя, о холодном или теплом времени года идет речь и не указывая точного места вымышленного месяца среди 12 общепринятых календарных. Одним из подобных новообразований можно считать слово *мартобрь*. Его создателем является Н. В. Гоголь, впервые употребивший данный окказионализм в «Записках сумасшедшего» (1835)⁵:

Мартобря 86 числа. Между днем и ночью.

² Тринадцатый месяц [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Тринадцатый_месяц (дата обращения: 14.08.2021).

³ Шуточные названия дней недели и месяцев [Электронный ресурс]. URL: https://pikabu.ru/story/shutochnyye_nazvaniya_dney_nedeli_i_mesya-tsev_nostalgiya_1030085 (дата обращения: 14.08.2021).

⁴ Bosanski mjeseci [Электронный ресурс]. URL: https://m.facebook.com/BosanskiVicevi/posts/509218915762094?locale2=ar_AR (дата обращения: 14.08.2021).

⁵ Затем слово находим у М. Е. Салтыкова-Щедрина в «Дневнике провинциала» (1872): *тридцать первое мартобря*.

Сегодня приходил наш экзекутор с тем, чтобы я шел в департамент, что уже более трех недель как я не хожу на должность. Я для шутки пошел в департамент. Начальник отделения думал, что я ему поклонюсь и стану извиняться, но я посмотрел на него равнодушно, не слишком гневно и не слишком благосклонно, и сел на свое место, как будто никого не замечая.

В дневнике мелкого петербургского чиновника Поприщина дериват появляется лишь в заголовке 13-й (из 20!) записки. Абсурдность (нонсенс) поприщинского *мартобря* усилена несуществующим числом (86 числа). В записках психически больного человека явно преобладают холодные (осенне-зимние) месяцы (15 из 20): ноябрь (8, 9, 11, 12 числа), декабрь (3, 5, 8), февраль/феврарий (13, 349), октябрь (3, 4), — к которым относится и *мартобрь*. В 15-й записке отсутствует указание на месяц и число: *Числа не помню. Месяца тоже не было. Было черт знает что такое.* Для Гоголя, создававшего записки ненормального человека, важно подчеркнуть болезненность его сознания, отсюда и январь следует за февралем, в котором 30 дней (канонический второй месяц в году называется в 20-й записке — *февралем*, а в 17-й — *февруарием*). Количество дней в разных месяцах также гиперболизировано. Например, в 20-й записке рядом с *февралем* стоит цифра 349, причем в форме эрратива: *Чи 34 сло Мц гдао, февраль 349*).

Интересно, что окказионализм *мартобрь* был лексикализован В. И. Далем (1881) в значении 'небывалое, несбыточное'⁶. Однако это новообразование авторы других словарей восприняли не как языковой, а как индивидуально-авторский неологизм и поэтому не включили его в последующие лексикографические издания⁷. Но

⁶ «*Мартобря или в мартобре*, говорят в память Гоголю, о небывалом и несбыточном. Это будет в *мартобре*, будет *третьего мартобря...*» (*Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2: И—О. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955 [1881]. 2030 стб.).

⁷ См.: *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. М.: Вече — Мир книги, 2003 [1934—1940]. 704 с.; *Зализняк А. А.* Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. М.: Русский язык, 1977. 880 с.; *Словарь русского языка*: в 4 т. Т. 2: К—О / под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд. М.: Русский язык, 1985—1988. 736 с.

в Национальном корпусе русского языка зафиксированы фразеологизмы и устойчивые сочетания с данным окказионализмом: *дожить до мартобря, мартобрём разить*⁸.

Появление дериватов типа *мартобрь* обусловлено желанием автора выразиться оригинально, нестандартно или связано с особой организацией стиха, строфы или целого текста.

Так, в стихотворении «Ниоткуда с любовью...» И. А. Бродский употребляет сочетание *надцатого мартобря* [Бродский 2017: 91]. Поэт вводит усеченное порядковое числительное (усечение начального корневого компонента) *надцатый* для выражения неопределенной последовательности дней и объединяет два переходных месяца — первый весенний (*март*) и осенне-зимний (*сентябрь, октябрь, ноябрь или декабрь*). Сочетание *надцатого мартобря* можно воспринимать как шутивно-ироничное название обобщенного дня несуществующего месяца. Неологизм *мартобрь* включает две корневые морфемы: полный корень *март-* и усеченный *-брь*, связанные инфиксом *-о-*. Обобщенно-неопределенное значение дня в вымышленном месяце обусловлено метаплазмом исходного мотивирующего числительного (9 вариантов: от *одиннадцатое* до *девятнадцатое*).

Анализ. Стихотворение «Ниоткуда с любовью...» И. А. Бродского состоит из двух частей. Первая (стихи 1—6) содержит тройную неопределенность, выраженную отрицательной частицей *не-/ни-*: а) пространственную (*ниоткуда* <...> *вас приветствует*), б) субъектную (*не важно кто; не ваши; ничей*) и в) временную. Вторая часть (стихи 7—15) вносит ясность в многослойную неопределенность первой части: а) временная неопределенность *мартобря* связана благодаря второй части *-брь* скорее всего с ноябрем или декабрем, на что указывает строка: *в городке, занесенном снегом по ручку двери* (сильный снегопад более вероятен

(МАС); Сводный словарь современной русской лексики: в 2 т. Т. 1: А—О / под ред. Р. П. Рогожниковой. М.: Русский язык, 1991. 800 с.; *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Аз, 1993. 960 с. и др.

⁸ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html> (дата обращения: 06.07.2021) (НКРЯ).

именно в эти месяцы); б) пространственная неопределенность снимается за счет информации об *одном из пяти континентов*, причем последующий деепричастный оборот конкретизирует место — Северная Америка: *из пяти континентов, держащегося на ковбох*; неопределенность нейтрализуется также с помощью более широкого уточнения: *за горами, которым конца и края* [нет]; в) таинственный автор, который в первой части *не ваш и ничей*, во второй в форме 1-го лица единственного числа на «ты» обращается к женщине, признаваясь в любви: *я любил тебя больше, чем ангелов и самого* [наверное, *Господа*]:

Ниоткуда с любовью, *надцатого мартобря*,
дорогой, уважаемый, милая, но не важно
даже кто, ибо черт лица, говоря
откровенно, не вспомнить, уже не ваш, но
и ничей верный друг вас приветствует

с одного
из пяти континентов, держащегося

на ковбох.
Я любил тебя больше, чем ангелов и самого,
и поэтому дальше теперь
от тебя, чем от них обоих.

Далеко, поздно ночью, в долине,
на самом дне,
в городке, занесенном снегом по ручку двери,
извиваясь ночью на простыне —
как не сказано ниже, по крайней мере,
я взбиваю подушку мычащим «ты»,
за горами, которым конца и края,
в темноте всем телом твои черты
как безумное зеркало повторяя.

Непарная рифма (а–б–а–б) и ритм не могли стать основанием для создания окказионализма, поскольку для рифмизации месяца на *-бря* можно было выбрать любое из четырех канонических названий, преимущественно холодных, месяцев года.

Существует несколько возможных толкований значения окказионального производного *мартобря*: 1) время от марта до первого месяца на *-брь* (сентябрь): март — сентябрь или март — декабрь (и наоборот); 2) период, охватывающий март и один месяц на *-брь* или все месяцы на *-брь* (март — сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, и наоборот)⁹; 3) 13-й месяц с неясной пози-

цией в цепи канонических (скорее всего холодный месяц); 4) месяц, который лишь формально соотносится с 3-м и 9-м — 12-м месяцами; 5) вневременной месяц, занимающий виртуальное место в системе традиционных.

Некоторые исследователи считают, что в поэтике этого стихотворения И. А. Бродского есть нечто от «Записок сумасшедшего» Н. В. Гоголя. Однако «Ниоткуда с любовью...» — не стихотворная вариация гоголевских «Записок...». *Мартобря* — хронотоп-метафора затерянности человека в мире (но не автора, а лирического героя). Мир лирического «я» не рассыпается: он выстроен прозрачно и гармонично; его стержень — любовь к той, кому адресовано послание. Время в стихотворении тоже не тождественно смещенному поприщину: *мартобря* у Бродского — это не сбой в сознании человека, бессильного уследить за мелькающими событиями, а скорее осознанный отказ от попыток это делать: в чужом, занесенном снегом *по ручку двери* мире ничего не меняется, а потому совершенно неважно, март или октябрь за окном. «Время утратило свой смысл, и герой отказывается от календаря» [Скобелева, Электронный ресурс]. В отличие от героя Гоголя, лирический герой Бродского способен к диалогу. Оппозиция «я–другой» у поэта дает возможность герою сохранить себя в мире и не погрузиться в пучину безумия, «прорваться из ледяной пустыни в вечность» [Там же].

Наряду с другими окказионализмами новообразование *мартобря* И. А. Бродский использует также в эссе «Коллекционный экземпляр»: *надцатого мартобря; вездесят мятого года; в тысяча девятьсот сисьдесят старом или около того; в 1937 году или около того* и др.¹⁰ О появлении необычных слов сигнализируют уже первые строки текста, в которых говорится о «бредовом»

как прыгают лягушки, / пляшут черти на моем
столе. / Началась по осени пирюшка, / а закон-
чится, наверно, в мартобре (Алкогольная сказка [Электронный ресурс]. URL: <http://geo.web.ru/bards/Kolupaev/part60.htm>) (дата обращения: 12.04.2021).

¹⁰ Бродский И. Коллекционный экземпляр [Электронный ресурс]. URL: <https://brodskiy.su/proza/kollektsionnyj-ekzemplyar/> (дата обращения: 06.07.2021).

⁹ В поэзии встречаются случаи широкого охвата времени словом *мартобря*, начиная с осени и кончая неясной датой в календаре: *Я гляжу,*

характере произведения¹¹ и предположений, выдвигаемых поэтом. Об этом свидетельствует и «размытость» его самовосприятия: *автор и сам не знает, кто он такой*. Вторая причина создания окказионального определителя времени заключается в том, что, плохо запоминая даты, Бродский при помощи несуществующего месяца и придуманных им календарных чисел выражает протест против фактографии и документализма. Для него не существенно указание на точную дату, поэтому мастер слова использует неопределенные маркеры времени, относящиеся к месяцу (*надцатого мартобря*) и году, причем порядковое числительное заменяется прилагательным *мятый* (*тысяча девятьсот вездесят мятого года, тысяча девятьсот вездесят мятый, в тысяча девятьсот вездесят мятом*) и индивидуальным окказионализмом *немилесятый* (*в тысяча девятьсот немилесятном*). Игнорирование источников привело, осознанно или неосознанно, к появлению ряда ошибок фактографического характера. Точному указанию на год автор иногда предпочитает выражение *около того* [года], *Х лет назад, много лун назад* или туманный оборот *только в тысяча девятьсот шорох*.

У современных писателей/поэтов, в первую очередь у представителей сетевой литературы (охватывающей, как правило, тексты, публикуемые только в виртуальном пространстве), встречается использование окказионализма *мартобрь*. Данное новообразование при этом, как правило, не меняет свою семантику, но расширяет сферы употребления и типы контекста. Можно выделить следующие случаи употребления слова.

Высокую частотность имеет предложно-падежная форма *в мартобре* без уточнения временных характеристик:

Счастливые принцы в мартобре¹²;

Танцуют samby fucking-наци / В мартобре¹³.

¹¹ Как и гоголевские («поприщинские») записки.

¹² Счастливые принцы в мартобре [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2018/02/19/75560-schastlivye-printsy-v-martobre> (дата обращения: 12.08.2021).

¹³ Парабеллум [Электронный ресурс]. URL: <https://www.musixmatch.com/lyrics/Undervud/Парабеллум> (дата обращения: 13.06.2021).

Иногда перед словоформой появляются количественные показатели (*два дня в мартобре, десять дней в мартобре*) или наречия, выражающие временную неопределенность (*однажды в мартобре*). Возможно указание года в постпозиции (*в мартобре 2017-го*). Для усиления выразительности используется инверсия (*в мартобре изначально*):

Скоро ноябрь. Но впредь
Там, в мартобре изначально
Будет, на что посмотреть...
[Богатырёва 2017: 40].

Конкретизация времени может быть выражена с помощью модели: «утро + *мартобрь* + промежуток между днем и ночью + неопределенность числа с эрративом *некоторого*»:

Так я лежала лицом к стене, не различая времени года, и только запах Евгешино кофе давал мне ненужное знание, что сейчас *семь утра очередного мартобря между днем и ночью, некоторого числа* (НКРЯ).

3. Дериват *мартобрь* может употребляться без уточняющих препозитивных и постпозитивных детерминаторов: *Мартобрь уж наступил не только для Рыбкина*¹⁴. В данном примере начало строки отсылает читателя к известным строкам стихотворения А. С. Пушкина «Осень»: *Октябрь уж наступил...* Таким образом, прецедентный текст уточняет временные рамки происходящего.

4. Окказионализм может повторяться в ближайшем контексте:

Ведь, коли говорить правду, статья нимало не проиграла бы, если б в заголовке поставить: *Остров Голодай, 31-го мартобря*. — Именно, брат, *мартобря*. Жилы они из меня этим *мартобрем* вытянули¹⁵.

5. *Мартобрь* нередко сочетается с усеченной формой порядкового числительного *надцатое*:

¹⁴ Богомолов Ю. Мартобрь уж наступил... [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/287494> (дата обращения: 16.08.2021).

¹⁵ Салтыков-Щедрин М. Е. Господа ташкентцы: дневник провинциала в Петербурге. URL: <https://unotices.com/books-u/113571/120-2.8.202> (дата обращения: 16.08.2021).

Не приведи Господь когда-нибудь начать запись в дневнике с «*надцатого мартабря*» (НКРЯ).

6. Перед *мартобря* может вводиться квалификатор (определение, эпитет, уточнитель) в форме имени прилагательного или местоимения: *российского мартабря, тень гоголевского мартабря, любого мартабря* (НКРЯ).

7. Детерминатор (модификатор) в форме неопределенного местоимения *какое-то* может стоять после *мартобря*, причем преимущественно в кавычках: «*мартобря какое-то/какого-то*»: *Что это, «мартобря» какое-то?..* (НКРЯ).

8. Перед *мартобря* может стоять число, выходящее за рамки канонического количества дней в месяце: *31-го мартабря, 32 мартабря, тридцать седьмое мартабря, сорок пятое мартабря*.

9. Иногда после *мартобря* вставляется шутовское (игровое) указание на год, причем вместо порядкового числительного появляется прилагательное *желтый* (*тысяча девятьсот желтого года*):

...наконец, моим временем станет сплошное *сорок третьье мартабря тысяча девятьсот желтого года...* (НКРЯ).

10. Редко *мартобря* (и последующее указание на год) используется в вопросительной конструкции:

Так за искусство мстит природа!
и вот однажды в *мартобре*
две тысячи какого года? на лавке старой во дворе,
встречая мне неведомое лето —
ты вспомнишь, вспомнишь обо мне¹⁶.

11. *Мартобрь* способен сочетаться с другим неологизмом: *Ненутин в мартобре, Пониторник в мартобре*.

12. Вторичная деривация единична и носит чересступенчатый характер — прилагательное/причастие *мартобреющий* (от глагола **мартобрить*):

Два дня в *мартобре*, или «*На мартобреющем полете*»¹⁷.

13. Редко данный дериват используется в форме именительного падежа: *Мартобрь уже наступил...*

Усечение *надцатый* сочетается не только с *мартобрь*, но и со словами *век, год, прием, раз, спектакль, место, чувство, банка, драма-пьеса, по счету* и др.:

Сегодня в продаже: иконы... *надцатого века*, Россия, деревянные церкви, лапти, горшки и горшочки, святая Русь и белоснежные березы, златоглавый Ипатий;

Итак, она ехала на очередной... *надцатый прием*;

Запросто слететь с первого на какое-нибудь... *надцатое место*;

...после... *надцатой банки* пива Машнин на время стал для «Хулигана» именно Андрюхой!;

И вообще — какая это у него *драма-пьеса* по счету? *Надцатая*?! И что он от нее хочет, каких реакций? (НКРЯ).

Иногда образуется цепь порядковых числительных:

Когда же ему четыре года подряд компостируют мозги первой, второй, третьей... *надцатой концепцией* и очередной пайкой ничего не значащих для него президентских приоритетов, этот офицер звереет (В. Баранец. Генштаб без тайн. Кн. 1).

Реже встречается прием графодеривации:

Две-над-цатую корову режут... Марина Семеновна! две-надцатую! И сам нехорошие все сны вижу (И. Шмелев. Солнце мертвых).

В одном случае *надцать* становится частью фамилии:

Вон *Гойя Надцатый* идет (Е. Носов. И плывают пароходы, и остаются берега).

Мартобрь используется как сильный экспрессив не только в художественной литературе, но и в текстах о политике, экономике, искусстве. Например, статья «Два дня в *мартобре*, или «*На мартобреющем полете*»» рассказывает о бомбардировке Югославии 24 марта 1999 г. (военная операция НАТО

¹⁶ Никонов А. ...и вот однажды в мартобре [Электронный ресурс]. URL: <https://cagewithbirds.tumblr.com/post/21723711213/и-вот-однажды-в-мартобре-две-тысячи-какого-года/amp> (дата обращения: 01.09.2021).

¹⁷ Два дня в мартобре... [Электронный ресурс]. URL: <https://langobard.livejournal.com/8211969.html> (дата обращения: 10.08.2021).

«Союзная сила»¹⁸. Оказионализм встречается в текстах «писем счастья» от налоговой полиции¹⁹. Большая статья «Счастливые принцы в мартобре» повествует о программе фестиваля Берлинале-68 и о том, как был воспринят художественный фильм о жизни писателя С. Д. Довлатова²⁰.

Выводы. Дериват *мартобрь* является ярким примером необычной и оригинальной стилимы — языковой единицы, выполняющей роль стилистического средства в целях актуализации высказывания, усиления экспрессивности, воздействия на читателя, создания игрового эффекта. Шутливо-ироничный *мартобрь* представляет собой пример с дезавтоматизированной формой восприятия, что нарушает горизонты ожидания, создает эффект новизны, заставляет переосмыслить архетипы (традиционную систему месяцев как части коллективного опыта человеческой цивилизации), содержит высокую степень оригинальности. В большинстве примеров *мартобрь* ставится в гоголевский контекст бреда, безумия, сумасбродства, бессмысленности, абсурдности (нонсенса),

ненормального сознания и поведения. Оказионализм *мартобрь* семантически не трансформируется, но расширяет сферу своего употребления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырёва Н. Ю. Одержимые жаждой творить...: стихи и песни выпускников МГПИ им. В. И. Ленина 1950–60-х годов. М.: МПГУ, 2017. 144 с.

2. Бродский И. А. Остановка в пустыне: стихотворения. СПб.: Издательская группа «Лениздат — Книжная лаборатория», 2017. 272 с.

3. Скобелева М. Гоголь, Бродский, мартобря [Электронный ресурс]. URL: <https://maria-skobeleva.livejournal.com/12987.html> (дата обращения: 14.08.2021).

4. Солженицын А. Архипелаг ГУЛАГ. 1918–1956: опыт художественного исследования: в 3 т. СПб.: Азбука — Азбука-Аттикус, 2018. 2075 с.

REFERENCES

1. Bogatyreva N. Yu. Obsessed with a thirst to create...: poems and songs of graduates of the Moscow State Pedagogical Institute. V. I. Lenin 1950–60s. Moscow: MPSU, 2017. 144 p. (In Russ.)

2. Brodsky I. A. Stop in the desert: Poems. Saint-Petersburg: Lenizdat Publishing Group — Book Laboratory, 2017, 272 p. (In Russ.)

3. Skobeleva M. Gogol, Brodsky, Marchober [Electronic resource]. URL: <https://maria-skobeleva.livejournal.com/12987.html> (accessed: 14.08.2021). (In Russ.)

4. Solzhenitsyn A. The Gulag Archipelago. 1918–1956: the experience of artistic research: in 3 vols. Saint-Petersburg: ABC — ABC-Atticus, 2018. 2075 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Бранко Тошович, профессор

Branko Toshovich, professor

Статья поступила в редакцию 18.12.2021; одобрена после рецензирования 09.02.2022; принята к публикации 25.02.2022.

The article was submitted 18.12.2021; approved after reviewing 09.02.2022; accepted for publication 25.02.2022.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-97-101>

Рецензия: Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 448 с.

Галина Васильевна Пранцова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия, prantsova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

Для цитирования: Пранцова Г. В. Рецензия: Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 448 с. // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 97–101. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-97-101>.

REVIEW

Review: Reading. An Encyclopaedic Dictionary / ed. by the corresponding member of the RAE Yu. P. Melentieva. Moscow: FSBSI RC ‘Science’ of the RAS, 2021. 448 p.

Galina V. Prantsova

Penza State University, Penza, Russia, prantsova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

For citation: Prantsova G. V. Review: Reading. An Encyclopaedic Dictionary / ed. by the corresponding member of the RAE Yu. P. Melentieva. M.: FSBSI RC ‘Science’ of the RAS, 2021. 448 p. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(5):97–101. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-97-101>.

Вызовы современного мира, связанные с развитием информационно-коммуникативных технологий, изменили отношение людей к традиционным способам получения информации, к чтению как таковому: мы стремимся освоить не объемный, а короткий текст, мы не всегда готовы тратить мощные интеллектуальные усилия на освоение научной статьи или монографии – нам важно быстро получить информацию и лучше всего от экспертов, признанных профессиональным сообществом. Именно поэтому все чаще и чаще нам нужны многочисленные и разнообразные словари: они дают нам и знания, и представления о мире, о развитии культуры и появлении новых технологий. Все эти словари: толковые и энциклопедические, эпитетов

и цитат, словарь фантастики и исторический, модных слов и словарь театра – переkreщиваются в нашем сознании, образуя не иерархию, а сеть, помогают оперативно получить те или иные знания, осмысляя которые, мы определяем свое место в современном мире.

Именно таким словарем и стал вышедший менее года назад энциклопедический словарь «Чтение» под редакцией члена-корреспондента РАО Ю. П. Мелентьевой. Со всей определенностью можно сказать, что словарь «Чтение» – единственный в своем роде. И это обстоятельство придает событию еще большую весомость, делает его явлением в ряду наук и культуры. Словарь, по утверждению Ю. П. Мелентьевой, «дает возможность увидеть феномен

«ЧТЕНИЕ» в его подлинном масштабе: как мировое явление, как фундамент, наряду с письменностью, нашей цивилизации; как необходимое составляющее политического, экономического, гуманитарного развития общества, государства; как необходимую основу умственного, нравственного, эмоционального развития общества» (с. 5).

В последнее десятилетие вышло несколько словарей, связанных с чтением и ориентированных на разных читателей. Так, «Словарь-справочник по чтению: практикум» В. А. Бородиной и С. М. Бородина¹ адресован профессионалам, поскольку на его страницах представлены самые разные концепции читателя и чтения, а также глоссарий и словник по чтению, библиографические списки по разным вопросам чтения, что свидетельствует о попытке авторов интегрировать справочную, учебную и научную литературы по проблемам читателеведения в единое издание. Кроме того, словарь как практикум имеет синтетический характер: он включает в себя не только справочные материалы по вопросам чтения, но и систему учебных заданий разного вида для студентов, среди которых значительное место авторы отводят творческим.

Эта особенность «Словаря-справочника по чтению» В. А. и С. М. Бородиных — включение в него заданий, связанных с книгой, чтением, — в некоторой степени сближает с ним словарь-навигатор «Читатель. Чтение. Книга», адресованный школьникам². Почему сближает только в некоторой степени? Во-первых, авторы-составители предприняли попытку выстроить словарь «от субъекта» — юного читателя, попавшего в «книжное пространство», которым сегодня может быть не только библиотека, но и музей, театр, кафе, городской парк... Во-вторых, словарь рассчитан на тех юных читателей, кто стремится ориентироваться в книжном мире во многом самостоятельно, прокладывая свою

лоцию в мире книг, именно поэтому большая часть заданий, включенных в словарь, носит «активный» характер.

Особое место в списке предшественников энциклопедического словаря «Чтение» занимает словарь-справочник «Книга — текст — коммуникация» Ю. В. Щербининой³, который включает в себя новейшие термины и понятия, относящиеся к области литературного творчества и книгоиздания, читательским и библиотечным практикам. Автор представляет чтение с позиций современной книжной культуры. Поэтому язык словаря имеет «лица не общее выражение», непривычное для такого рода изданий: его отличает сочетание научности и популярности, образность в подаче материала. Книга адресована широкому кругу читателей, которые стремятся разобраться в современном книжном многообразии.

Мы назвали словари, оригинальные по замыслу и структуре, содержательные и интересные по наполнению, во многом новаторские для своего времени... Их появление друг за другом и тематическая направленность свидетельствуют: в содержании новых словарей о книжности расширялся спектр статей о различных аспектах чтения как социокультурной практики. Востребованность этих сведений и стала основанием для создания специального энциклопедического словаря «Чтение».

Словарь обращает внимание читателей на многие вопросы, связанные с чтением, и в то же время в нем делается попытка представить терминологическую систему: «Дефиниции в издании «Чтение. Энциклопедический словарь» дают представление о генезисе чтения, о его эволюции в разные эпохи истории человечества; о революциях в сфере чтения, обусловленных социальными и технологическими изменениями. В статьях чтение рассматривается как явление цивилизационного характера, как фундамент культуры человечества; как общемировая основа воспитания и образования; рассказывается об основных моделях, модификациях,

¹ Бородина В. А., Бородин С. М. Словарь-справочник по чтению: практикум. М.: РШБА, 2017. 232 с.

² Читатель. Чтение. Книга: словарь-справочник для самостоятельной работы в «книжном пространстве» / авт.-сост. Е. С. Романичева, Г. В. Пранцова, подбор илл. Т. Ю. Дрыжова. М.: Библиомир, 2018. 208 с.

³ Щербинина Ю. В. Книга — текст — коммуникация. Словарь-справочник новейших терминов и понятий. М.: Форум; Инфра-М, 2015. 304 с.

практиках чтения; способах научения и привлечения к чтению. Изменения, происходящие сегодня в письменной культуре, формирование письменно-медийной цивилизации, цифровизация основных сфер жизни, становление новой практики — «цифрового» чтения — также нашли отражение в «Словаре», включающем новые, современные понятия» (с. 6).

До сих пор еще не было такого, когда бы академическое внимание сосредоточивалось бы на чтении, делало его «героем» словаря. А между тем время, в которой мы живем, во многом изменило взаимоотношения человека и книги. Наша эпоха — эпоха постграмотности, которую М. Ю. Гудова определяет как «отрезок культурной истории, когда произошел системный сдвиг социокультурных качеств чтения»⁴. Для нового времени характерно «созидание и освоение многообразных текстов на основе традиционных и современных средств воплощения и передачи информации»⁵. И эта особенность времени нашла отражение в словаре, она представлена, например, такими понятиями: «визуальное чтение», «практики чтения», «цифровое чтение», «чтение как технология», «чтение текстов новой природы», «экранный чтение» и др.

Авторам-составителям удалось осуществить смелый междисциплинарный проект. Они выделили из огромного пласта дефиниций ту часть, которая дает наиболее полное (для данного времени) представление о роли чтения для общества в целом и для каждого человека, и смогли системно представить ее.

Словарь включает 371 статью. Все статьи расположены в алфавитном порядке, а примерно половина из них объединена по проблемно-тематическому принципу и посвящена описанию разновидностей чтения. Внутри каждой словарной статьи достаточно всесторонне представлено понятие: указан английский эквивалент; дано толкование с разной степенью полноты «в зависимости от наукоёмкости дефиниции» (с. 6); перечислены работы, в которых исследуется данная единица; указаны

авторы словарных статей. Последнее свидетельствует о преодолении традиции обезличенных текстов. В новом словаре это особенно важно: в авторский коллектив вошли ведущие специалисты в своей области (книговеды, библиотековеды, филологи, психологи, педагоги и методисты), которые, изучая проблемы чтения, работают на стыке наук, и это презентует словарь самым лучшим образом, свидетельствует о выражении в нем междисциплинарной тематики.

По своей стилистике статьи сопоставимы друг с другом. Как того требует жанр, они четко и точно толкуют понятия, информативны. Однако говорить о полном тождестве материалов нельзя. Прежде всего статьи отличаются по объему: от нескольких строк до 2–3 (в редких случаях — более) столбцов. По-другому быть не могло: толкуемые понятия находятся на разных ступенях освоения своими науками. При этом статьи не только отражают достигнутый уровень осмысления, но и ориентированы на перспективу развития научного знания о чтении. Именно такими для многих профессиональных читателей словаря могут быть статьи «Педагогика текста», «Чтение как технология», «Чтение как деятельность», «Инновационные технологии чтения», «Европейское чтение», «Модификации чтения» и др.

Разумеется, энциклопедические словари не принято читать, как романы, повести, от первой до последней страницы, откликаясь на самые впечатляющие эпизоды. Однако и выборочное (нелинейное) чтение нового словаря — занятие увлекательное, «затягивающее». Справедливости ради стоит заметить, что последовательного чтения часто и при желании не получается: читатель невольно переходит на нелинейное, потому что дефиниции представлены в такой системе, что обращение к одной из них непременно влечет за собой интерес к другой и так далее. К тому же этому способствует разработанная и тщательно выверенная авторами-составителями система перекрестных ссылок между значительным количеством статей. Так, в статье «Инфраструктура чтения» (автор Е. С. Романичева) дается определение инфраструктуре чтения, выработанное коллективом исследователей,

⁴ Гудова М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: дис. ... д-ра культуролог. Екатеринбург, 2015. С. 29.

⁵ Там же. С. 31.

как «совокупности организаций, обеспечивающих поддержку чтения, выступающих как субъекты» [Асонова, Романичева, Сененко, Киктева 2018]. «В качестве компонентов инфраструктуры чтения... рассматриваются ведущие элементы деятельности читающего человека, представленные в виде описаний обобщенных задач или ситуаций (мотивация к чтению / *мотивы чтения*, доступность чтения / *доступ к чтению*, читательская среда / *среда чтения*, читательские коммуникации), пространство и время чтения... а лишь затем институции чтения...» (с. 76). Курсивом в статье выделены перекрестные ссылки, которые и побуждают читателя к нелинейному чтению словаря.

Следует отметить, что в словаре есть ряд понятий, которыми оперирует методика преподавания русского языка. К их числу можно отнести такие, как «визуальное чтение», «внеклассное чтение», «выразительное чтение», «досуговое чтение», «инновационные технологии чтения», «интерес к чтению», «кризис чтения», «круг чтения», «методики продвижения чтения», «нелинейное чтение», «педагогика чтения», «поддержка чтения», «практики чтения», «смысловое чтение», «читательская деятельность», «чтение и развитие речи», «чтение текстов новой природы» и др. Как может показаться на первый взгляд, в приведенном перечне значительное количество понятий относится к методике преподавания литературы. Но это только на первый взгляд. Обратимся к словарной статье «Досуговое чтение» (авторы: В. Я. Аскарова, М. А. Черняк). Она дает представление о многих трактовках понятия «досуговое чтение» («свободное чтение», «гедоническое», «развлекательное», «чтение художественной литературы», «чтение для души»), знакомит с тем, как в разные эпохи менялись содержание и структура досугового чтения. В статье достаточно четко определена *взаимосвязь грамотности и чтения*, при этом особо подчеркивается роль досугового чтения. Какое отношение это может иметь к преподаванию русского языка? Самое непосредственное. В процессе обучения грамотности речи можно и необходимо повышать объем и качество досугового чтения.

Если обратиться к учебникам русского языка, созданным авторским коллективом

под руководством Г. Г. Граник, можно увидеть их существенное отличие от других линеек учебников. Авторы-составители рассматривают учебник как ресурс продвижения чтения. И отсюда одна из задач, которую ставят перед учителем (и перед собой) создатели учебников, — воспитание читателя на уроках русского языка в V–IX классах [Борисенко 2012]. Для ее решения необходимо рассмотреть круг вопросов, связанных напрямую с проблемами чтения: каковы основные тенденции досугового подросткового чтения? Что такое «продвижение чтения»? Кто и как должен продвигать досуговое чтение, приобщать к нему? Каковы возможности учебника русского языка в продвижении досугового чтения? Как можно приобщать к чтению? (Кстати, ответы на многие из этих вопросов можно найти в словаре, к примеру в статьях «Кризис чтения», «Круг чтения», «Методики продвижения чтения» и др.)

Учебники русского языка, построенные на основе текстоцентрического и психодидактического принципов, воспитывают читателей: и обучают школьников текстовой деятельности, и формируют у них умение понимать текст, и развивают готовность и способность откликнуться на его содержание. В результате решается метапредметная задача — продвижение чтения. Процесс приобщения к чтению при работе с такими учебниками включает в себя несколько строго не регламентированных этапов: знакомство с фрагментом произведения (в учебные книги включены тексты классики, качественной беллетристики, авторов современных и писателей прошлых веков, иными словами, фрагменты произведений, разных по жанру, пафосу) — пробуждение интереса к книге (автору) — мотивация к чтению — речетворчество. Способы пробуждения интереса, мотивации к чтению создатели учебников предлагают самые разные, но все они поддерживают и стимулируют потребность в досуговом чтении. Результатом при таком подходе можно считать расширение объема и улучшение качества чтения, подготовку к ОГЭ и ЕГЭ и итоговому сочинению.

Федеральный государственный образовательный стандарт ООО включает в метапредметные результаты в качестве обязательной составляющей овладение навыками

смыслового чтения текстов различных стилей и жанров. Однако сам термин *смысловое чтение* в официальных документах не разъясняется, поэтому словесникам (и не только им, но и другим учителям-предметникам, к числу задач которых можно отнести обучение чтению учебного, учебно-научного и научно-популярного текста по своему предмету), чтобы иметь достаточно полное и верное представление о смысловом чтении, увидеть его отличие, например, от досугового чтения, следует опять же обратиться к энциклопедическому словарю «Чтение».

В словарной статье «Смысловое чтение» (авторы: Н. А. Борисенко, Ю. А. Шулекина) обращается внимание на неоднозначность, условность толкования понятия в филологии и психологии. Смысловое чтение рассматривается авторами статьи как «центральное понятие междисциплинарного раздела “Стратегии смыслового чтения и работа с текстом”» ФГОС ООО. Под смысловым же чтением «понимается чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста» (с. 232). Выделяются три группы универсальных учебных действий: «1) поиск информации и понимание прочитанного; 2) преобразование и интерпретация информации; 3) оценка информации» (с. 232), которым должен быть обучен юный читатель для работы с текстом, чтобы приблизиться к его пониманию, постичь смысл. Кроме того, в словарной статье приводятся критерии оценки смыслового чтения.

Таким образом, даже приблизительное знакомство со словарной статьей «Смысловое чтение» убеждает, каким существенным подспорьем станет энциклопедический словарь для специалиста, в профессиональной деятельности которого одной из главных составляющих является чтение. Авторы-составители адресуют свое междисциплинарное сочинение универсальной читательской аудитории: исследователям, студентам филологических факультетов, учителям-предметникам.

Создание словаря (тем более — междисциплинарного словаря) считается делом в высшей степени неблагодарным. Представленный результат всегда может быть излишне строго оценен критиками... Но никакая критика не сможет умалить значение энциклопедического словаря «Чтение», который стал явлением, научным и культурным, позволившем удовлетворить назревшую в обществе потребность в книге о Чтении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева Е. С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиций объекта // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–45. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-26-45>.
2. Борисенко Н. А. Воспитание читателя и учебник русского языка // Чтение и грамотность в образовании и культуре: Вторая международная научно-практическая конференция, 29–31 марта 2012 года: (по итогам Десятилетия грамотности ООН «Грамотность для всех»): доклады и тезисы / под общ. ред. М. В. Белоколенко. М.: Канон+, 2012. С. 76–79.

REFERENCES

1. Asonova E. A., Romanicheva E. S., Senenko O. V., Kikteva K. S. The infrastructure of reading: reader's experience perspective. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2018;2:26–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-26-45>.
2. Borisenko N. A. Education of the reader and the textbook of the Russian language. *Chтение i gramotnost' v obrazovanii i kul'ture: Vtoraya mezh-dunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, 29–31 marta 2012 goda: (Po itogam Desyatiletiya gramotnosti OON "Gramotnost' dlya vsekh"): doklady i tezisy. Pod obsh. red. M. V. Belokolenko = Reading and Literacy in Education and Culture: Second International Scientific and Practical Conference, March 29–31, 2012: (According to the results of the United Nations Literacy Decade "Literacy for All"): reports and abstracts. Ed. by M. V. Belokolenko. Moscow: Kanon+, 2012. P. 76–79. (In Russ.)*

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Галина Васильевна Пранцова, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра литературы и методики преподавания литературы

Galina V/ Prantsova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Literature and Methods of Teaching Literature

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; принята к публикации 17.05.2022.

The article was submitted 11.04.2022; accepted for publication 17.05.2022.

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-102-104>

Рецензия на монографию: Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. СПб.: Книжный дом, 2022. 304 с.

Мстислав Исаакович Шутан

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

Для цитирования: Шутан М. И. Рецензия на монографию: Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. СПб.: Книжный дом, 2022. 304 с. // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 102–104. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-102-104>.

REVIEW

Review of the monograph: N. L. Mishatina. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint-Petersburg: Book House, 2022. 304 p.

Mstislav I. Shutan

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

For citation: Shutan M. I. Review of the monograph: N. L. Mishatina. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint-Petersburg: Book House, 2022. 304 p. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):102–104. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-102-104>.

Монография Н. Л. Мишатиной «Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики» издана в период, когда накопленный в течение нескольких десятилетий научный и педагогический опыт требует серьезного осмысления, предполагающего развернутую характеристику и оценку сформированных и недавно наметившихся тенденций, которые имеют теоретическое и практическое значение.

В своем исследовании Н. Л. Мишатина формулирует следующие вопросы, актуальные для методической концептологии последнего десятилетия:

1. Успевают ли концептуальная методика за сменой поколений?
2. Как сбалансировать две задачи обучения — трансляцию традиций (через концепты как концентраторы культуры) и вовлеченность в «текущую современность»?
3. Как сохранить в обучении уникальную возможность использования двух кодов: традиционного офлайн-ового и нового цифрового?

Из самих формулировок ясно, что автора монографии волнует проблема баланса

традиционного, устоявшегося и нового, неизбежно отражающего «текущую современность». В осмыслении этой проблемы в применении к концептологии неизбежен семиотический подход, терминологически закрепленный в третьем вопросе (принципиальным в этом случае нам представляется употребление слова *код*).

Выделим наиболее важные особенности содержания рецензируемого научного исследования.

Соединение диахронического и синхронического подходов к предмету исследования позволяет автору монографии определить следующие «точки роста» методической лингвоконцептологии: 1) метамодернизм как актуальный концепт развития образования XXI в.; 2) формирование языковой личности; 3) лингвокультурологическое портретирование концептов; 4) использование мультимодальных текстов; 5) цифровой вектор исследований.

К вышесказанному необходимо отнести и ключевые идеи концептологии, сформулированные автором: это как филологизация содержания предмета «Русский

язык», соотносящаяся с принципом глубины освоения концептосферы русского языка и культуры, так и интеллектуализация педагогической деятельности, проявляющаяся, в частности, в методически выверенной работе с текстами русских философов конца XIX — начала XX в., филологов, критиков, авторов художественных произведений. Принципиально важно, что в орбиту размышлений учащихся включены тексты разных стилей (научного, публицистического, художественного), в связи с чем традиционные формы работы с текстом органично сочетаются с новыми формами, отражающими специфику концепта.

Представленная в монографии терминосистема методической лингвоконцептологии также может восприниматься как органичный синтез традиций в области методики преподавания русского языка и подходов, точно отражающих современную социокультурную ситуацию. В терминосистему входят следующие базовые компоненты, фиксирующие виды деятельности учащихся: 1) лингвокультурологический портрет; 2) концептоцентрическое эссе; 3) лингвокультурологическая задача.

Особого внимания требует **трансдисциплинарный конструкт «Большие идеи»**, представляющий собой семантическое и практическое объединение тех смыслов, которые находятся в области пересечения и лежат за пределами различных дисциплин. Убедительной и в научно-практическом плане плодотворной является следующая схема операционализации идеи: понятие или принцип > набор уточняющих утверждений > группа раскрывающих вопросов.

Автор совершенно справедливо утверждает, что трансдисциплинарный дискурс антропологизации образования соответствует принципам широты и интеллектуальной целостности знания, а также способствует глубине освоения концептосферы русского языка и — шире — русской культуры.

Следует назвать убедительной и **методическую модель формирования эмоционального интеллекта**, представленную в монографии и включающую в себя, в частности, расширение и обогащение «эмоционального тезауруса» подростка; дифференциацию логических задач; анализ и интерпретацию художественных метафор, а также

словесных и визуальных «ситуаций чувств»; портретирование чувств; создание эссе на основе эмоциональных концептов.

Нельзя не согласиться со следующим определением **читательской грамотности**, данным автором монографии: «Читательская грамотность — это способность понимать, интерпретировать, использовать и создавать текстовую и визуальную информацию в различных форматах, контекстах и для различных задач. Развитие указанной способности связано с овладением технологией смыслового чтения...» (с. 79–80). Эта технология включает «различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации, а также ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» (с. 80).

Обучению навыкам смыслового чтения и письма будет способствовать: 1) развитие эмоционально-нравственного словаря как сохранения культурной памяти; 2) раскрытие текстообразующего потенциала концептов русской культуры в процессе их лингвокультурологического портретирования; 3) контекстуализация и присвоение целостного знания о базовых концептах культуры через тексты разной природы и функциональности.

Нельзя не согласиться с Н. Л. Мишатиной, что перечисленные выше стратегии смыслового чтения отражают три уровня понимания концепта. Вслед за автором монографии назовем их: 1) поверхностный (ассоциации, накопление языковых фактов и идей); 2) глубокий (развитие мышления в пространстве языка и культуры); 3) конструктивный, или концептуальный (конструирование знания и собственной личностной версии концепта на основе поверхностного и глубинного знания о нем).

Процесс освоения концептов русской культуры способствует **речевому и литературному развитию школьников**.

По мнению автора монографии, на основе постижения текстового концепта как фрагмента индивидуально-авторской художественной картины мира и общеязыкового концепта как инварианта коллективного знания формируется личностный концепт как вариант индивидуально-го знания (системы личностных смыслов,

скоординированных с системными значениями слова-имени концепта).

При этом принципиально важны не только этапы литературной установки (чтение и анализ художественного текста) и овладения «языком» лингвокультурного концепта на основе Словаря В. И. Даля и современных словарей, но и этап речевого смыслотворчества.

В связи с этим нельзя не отметить положительно научно-методическую характеристику работы школьников с такими концептами, как «благоеговение», «дом», «родина», «патриотизм», «справедливость» и др.

В монографии показывается **разнообразие форм деятельности школьников при решении целого комплекса сложных когнитивных задач.**

Например, система заданий к концепту «справедливость» включает в себя 1) определение основных значений слова (работу с толковыми словарями); 2) оценку заглавия текста («Страсть справедливости»); 3) работу с текстом, расширяющую «энциклопедическое поле» (И. А. Стернин) концепта (принцип воздаяния «по справедливости» как предмет осмысления); 4) лингвокультурологические задачи на разграничение понятий «справедливость» и «несправедливость»; 5) восстановление деформированного научного текста, заставляющего задуматься о концептах «справедливость» и «честность» в русской православной и западной протестантской культурах; 6) рассмотрение вариантов метафорического воплощения концепта (строительная метафора, метафора персонификации, предметная метафора, метафора пространства и движения); 7) актуализацию образного мышления школьников в связи с темой «Образ несправедливости в русской языковой картине мира» (*огонь, земля, вода, воздух*); 8) соотношение нравственных представлений с представлениями юридическими (тезис «Справедливость выше закона»); 9) рассмотрение на материале русских пословиц контрастных

поведенческих моделей правдолюбия и прагматика; 10) групповой проект в формате мультимедийной презентации «Суд и законность на страницах русской классики»; 11) творческие работы и синквейны.

Все задания, несмотря на их разнообразие, нацеливают школьников на постижение смыслов, а сам концепт «справедливость» рассматривается в связи с концептами «несправедливость» (однокоренным антонимом) и «честность» (словом, близким по значению и смыслам).

В начале монографии Н. Л. Мишатина пишет: «Образовательная история методической лингвоконцептологии как междисциплинарного направления в области научно-методического знания, начатая в эпоху перемен 1990-х гг., обогащается новыми идеями или трансформацией старых в общем контексте культуры *постпостмодернизма* (термин Линды Хатчеон), который в двадцать первом веке получает имя *метамодернизма* (термин Л. Тёрнера)» (с. 14). Рецензируемая монография является попыткой автора включить в глобальный проект метамодернизма свои частные исследовательские соображения в области лингвистического образования.

На наш взгляд, автор монографии в полной мере справился с той задачей, которую ставил перед собой, выдвигая на первый план научную парадигму метамодернизма и убедительно рассматривая в ее рамках методическую лингвоконцептологию.

Научное значение этой книги трудно переоценить. Ее концептуальные положения и конкретные методические материалы могут обеспечивать эффективную деятельность педагогов в рамках школьного и вузовского преподавания, так как многоплановый процесс постижения смыслов концептов, сам по себе значимый, способствует развитию целого комплекса компетентностей, связанных с читательской грамотностью, эмоциональным интеллектом, речевым и литературным развитием школьников и студентов.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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

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

Статья поступила в редакцию 15.07.2022; принята к публикации 25.07.2022.

The article was submitted 15.07.2022; accepted for publication 25.07.2022.

По Уссурийскому краю
Глава 5
Нижнее течение реки Лефу
(отрывок)

Красивая панорама развернулась перед моими глазами. Сзади, на востоке, толпились горы: на юге были пологие холмы, поросшие лиственным редколесьем; на севере, насколько хватал глаз, расстилалось бесконечное низменное пространство, покрытое травой. Сколько я ни напрягал зрение, я не мог увидеть конца этой низины. Она уходила вдаль и скрывалась где-то за горизонтом. Порой по ней пробегал ветер. Трава колыхалась и волновалась, как море. Кое-где группами и в одиночку росли чахлые березки и другие какие-то деревья. С горы, на которой я стоял, реку Лефу далеко можно было проследить по ольшаникам и ивнякам, растущим по ее берегам в изобилии. Вначале она сохраняет свое северо-восточное направление, но, не доходя сопки, видневшихся на западе километрах в восьми, поворачивает на север и немного склоняется к востоку. Бесчисленное множество протоков, слепых рукавов, заводей и озерков окаймляет ее с обеих сторон. Низина эта казалась безжизненной и пустынной. Ярко блестящие на солнце в разных местах лужи свидетельствовали о том, что долина Лефу в дождливый период года легко затопляется водой.

<...>

Население этих болотистых степей главным образом пернатое. Кто не бывал в низовьях Лефу во время перелета, тот не может себе представить, что там происходит. Тысячи тысяч птиц большими и малыми стаями тянулись к югу. Некоторые шли в обратном направлении, другие – наискось в сторону. Вереницы их то подымались вверх, то опускались вниз, и все разом, ближние и дальние, проектировались на фоне неба, в особенности внизу, около горизонта, который вследствие этого казался как бы затянутым паутиной. Я смотрел, как очарованный.

Выше всех были орлы. Распластав свои могучие крылья, они парили, описывая большие круги. Что для них расстояния? Некоторые из них кружились так высоко, что едва были заметны. Ниже их, но всё же высоко над землей, летели гуси. Эти осторожные птицы шли правильными косяками и, тяжело вразброд махая крыльями, оглашали воздух своими сильными криками. Рядом с ними летели казарки и лебеди. Внизу, близко к земле, с шумом неслись торопливые утки. Тут были стаи грузной кряквы, которую легко можно было узнать по свистящему шуму, издаваемому ее крыльями, и совсем над водой тысячами летели чирки и другие мелкие утки. Там и сям в воздухе виднелись канюки и пустельга. Эти представители соколов описывали красивые круги, подолгу останавливались на одном месте и, трепеща крыльями, зорко высматривали на земле добычу. Порой они отлетали в сторону, опять описывали круги и вдруг, сложив крылья, стремглав бросались книзу, но, едва коснувшись травы, снова быстро взмывали вверх. Грациозные и подвижные чайки и изящные проворные крачки своей снежной белизной мелькали в синеве лазурного неба. Кроншнепы летели легко, плавно и при полёте своем делали удивительно красивые повороты. Остроклювые крохали на лету посматривали по сторонам, точно выискивая место, где бы им можно было остановиться. Сивки-моряки держались болотистых низин. Лужи стоячей воды, видимо, служили для них вехами, по которым они и держали направление. И вся масса птиц неслась к югу. Величественная картина!

(Арсеньев В. К. По Уссурийскому краю // Арсеньев В. К. Дерсу Узала: романы. Фрунзе: Кыргызстан, 1987. С. 37–40).

(К статье Е. А. Фроловой)

