

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2023. Т. 84. № 2



В. К. Тредиаковский о родном языке

...Чтоб с самого начала мнение мое объявить, определяю, что о природном своем языке, больше нежели о всех прочих, каждому надлежит попечение иметь; но чего ради я так определяю причины, которые у меня наиважнейшими почитаются, здесь рассмотреть охотно потщусь. Из оных самая первая есть: *наичастейшее употребление, и почитай ежечасное*. Ибо куда бы кто, в самом порядочном городе, ни пошел, везде он природной свой язык услышать имеет. Ежели в большой колокол благовестят ему в церковь; в церкве природным его языком как молитвы проливаются, так божие проповедуется слово. Буде, или для должности, или для любопытства, впусится верховного самодержца в палаты; в палате все (выключая иностранных, где их обыкновенно много бывает, или с чужестранными разговаривающих) природным языком и взаимно себе поздравляют, и доброжелание свое объявляют, и друг друга приветствуют, и прочее разговаривают как искренно, так и лицемерно, а сей он язык услышав, и сам для чести не захочет другим говорить. Пускай предстанет в Сенате пред сенаторами: в Сенате также природным языком, и о нужде своей представит, и что они определяют, тем же языком написано будет. Пускай войдет в судейскую пред судью; пред судьей равным образом, как дело свое оправданием, или уликою очистит, ежели оно справедливое, так и обвинен будет за оное, буде оно несправедливое, природным языком. Угодно ль ему будет выйти на площадь? На площади природным языком и сам говорить имеет, и от других тех же разговоры поймет. Пускай придет смотреть в праздник комедию; и на театре природным языком баснь представляется. Пускай придет к купцу; с купцом природным же языком за товар его в цене торговаться будет. Что больше? Величавному солдату потакать станет, природным языком; работника наймет, природным языком; приятелей поздравит, природным языком; на слуг закричит, природным языком; детям наставление преподаст, природным языком; другую самого себя половину или ласково примолвит, или гневно с нею говорить станет, природным языком... (1745)

(Тредиаковский В. К. Слово о витийстве // Тредиаковский В. К. Сочинения: в 3 т. Т. 3. СПб.: Издание А. Смирдина, 1849. С. 570–578).

(К статье Н. В. Патроевой, А. В. Рожковой)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 84

2

2023

Главный редактор

Наталия 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

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

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 (иеродьякон 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

Наталья Львовна Мишатина, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

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

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

Наталья Викторовна Патронева, 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

Журнал 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, индексируется в 24 российских и международных базах данных, в том числе RSCI, Scopus, ERIHPLUS, WorldCat и GoogleScholar.

Учредитель и издатель: ООО «Наш язык».

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, регистрационный номер ПИ № ФС7780108 от 31 декабря 2020 г.

ISSN 2619–0966 (Online)

Корректор – Т. Ю. Смирнова. Компьютерная верстка – К. В. Морозов.

Тираж 300 экз. Формат 70x100¹/₁₆. Печ. л. 8. Бумага офсетная. Заказ

Дата выхода номера в свет 15.03.2023. Свободная цена.

Адрес редакции и издателя: Большая Андроньевская ул., д. 17, г. Москва, 109544, Россия; телефон: +7 (495) 671-09-85; сайт: <https://www.riash.ru/>; email: admin@riash.ru

Отпечатано в типографии АО «Первая Образцовая типография», филиал «Чеховский Печатный Двор», ул. Полиграфистов, д. 1, г. Чехов, Московская область, 142300, Россия.

Оформить подписку на журнал можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс ПЗ896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информсистема», ООО «ИВИС». Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: <https://www.riash.ru>

© ООО «Наш язык», 2023

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 84

2

2023

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

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

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

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

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

Stella N. Tseitlin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Herzen University, 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 (Hierodeacon 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

Natalia L. Mishatina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Herzen University, Saint-Petersburg, 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 State Region Pedagogical 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

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 methodology 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 и GoogleScholar.

Founder and publisher: Limited Liability Company "Our Language". ("Nash Yazyk" LLC)

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Communications, registration number P. No. FS 77-80108 of 31.12.2020 ISSN 2619–0966 (Online)

Corrector – T. Yu. Smirnova. Computer layout – K. V. Morozov.

Edition 300 ex. Format 70x100¹/₁₆ Printed sheet 8. Offset paper. Order Release date of the issue 15.03.2023. Free price.

The address of the editorial office and publisher: 17 Bolshaya Andronievskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: +7 (495) 671-09-85; website: <https://www.riash.ru/>; email: admin@riash.ru
Printed in the printing house of JSC "First Model Printing House", branch of "Chekhov Printing House", 1 Polygraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300, Russia.

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/>

© LLC "Our Language", 2023

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Шутан М. И.</i> О структурировании урока изучения концепта	7
<i>Григорьев А. В., Добротина И. Н., Орлова А. В.</i> Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2022 году	18

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Текучева И. В.</i> О классическом учебнике «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева (к 120-летию со дня рождения ученого)	24
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Патроева Н. В., Рожкова А. В.</i> К вопросу об эволюции лингвистических взглядов и стихотворного языка поэта и реформатора Василия Кирилловича Тредиаковского (к 320-летию со дня рождения)	32
<i>Николина Н. А.</i> Ключевые семантические поля в комедии А. Н. Островского «Лес» (к 200-летию со дня рождения)	43
<i>Бобылев Б. Г.</i> После потопа: библейские аллюзии в повести М. Горького «Жизнь Клима Самгина» (к 155-летию со дня рождения)	49

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Пищальникова В. А. Д. Н.</i> Овсянко-Куликовский и проблемы современной лингвистики	58
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е.</i> Окончания существительных и финали <i>-ие, -ии</i> в предлогах (из материалов академического описания русской орфографии)	66
--	----

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Манакова Л. М.</i> Обеспечение целостности содержания дисциплины «Методика преподавания русского языка»: системный подход	79
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Барандеев А. В.</i> Топонимическое наследие академика Н. И. Толстого (к 100-летию со дня рождения)	88
---	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Карданова-Бирюкова К. С.</i> Рецензия на монографию: Функциональная неграмотность как объект психолингвистики / В. А. Пищальникова, Н. И. Степыкин, И. А. Бубнова и др.; под ред. В. А. Пищальниковой. М.: Р.Валент, 2022. 216 с.	94
---	----

ХРОНИКА

<i>Васильевых И. П., Гостева Ю. Н.</i> Всероссийская научно-практическая конференция «Научная школа русской лингводидактики Н. М. Шанского: история и современность» (к 100-летию со дня рождения)	98
<i>Скрябина О. А.</i> Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе», посвященная 100-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной	101

Людмила Александровна Гончар (1937–2022)	103
--	-----

Ольга Павловна Ермакова (1929–2022)	104
---	-----

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Shutan M. I.</i> On structuring a concept study lesson	7
<i>Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Orlova A. V.</i> All-Russia Olympiad in the Russian language in 2022 for schoolchildren: final stage results	18

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Tekucheva I. V.</i> The classic textbook "Methodology of teaching Russian at secondary school" by A. V. Tekuchev (to the 120th anniversary of the birth)	24
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Patroeva N. V., Rozhkova A. V.</i> Revisiting the evolution of linguistic views and poetic language of the poet and reformer Vasily Kirillovich Trediakovsky (to the 320th anniversary of the birth)	32
<i>Nikolina N. A.</i> Key semantic fields in the comedy "The Forest" by A. N. Ostrovsky's (to the 200th anniversary of the birth)	43
<i>Bobylev B. G.</i> After the Flood: biblical allusions in the story "The Life of Klim Samgin" by M. Gorky (to the 155th anniversary of the birth)	49

LINGUISTICS

<i>Pishchalnikova V. A. D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky</i> and problems of modern linguistics	58
---	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Arutyunova E. V., Beshenkova E. V., Ivanova O. E.</i> Nouns endings and finals <i>-ie</i> , <i>-ii</i> in prepositions (from materials of the academic description of Russian orthography)	66
---	----

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Manakova L. M.</i> Ensuring the content integrity of the discipline "Russian language teaching methodology": a systematic approach	79
---	----

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Barandeev A. V.</i> Toponymic heritage of Academician N. I. Tolstoy (to the 100th anniversary of the birth)	88
--	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Kardanova-Biryukova K. S.</i> Review of the monograph: Functional illiteracy as an object of psycholinguistics / V. A. Pishchalnikova, N. I. Stepykin, I. A. Bubnova et al.; ed. by V. A. Pishchalnikova. Moscow: R. Valent, 2022. 216 p.	94
---	----

CHRONICLE

<i>Vasilevykh I. P., Gosteva Yu. N.</i> All-Russian scientific and training conference "The N. M. Shansky scientific school of Russian linguodidactics: history and the present" (to the 100th anniversary of the birth)	98
<i>Scryabina O. A.</i> International scientific and training conference "Actual problems of teaching Russian at school and university" dedicated to the 100th anniversary of the birth of Professor N. N. Algazina	101
Lyudmila Alexandrovna Gonchar (1937–2022) 	103
Olga Pavlovna Ermakova (1929–2022) 	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-7-17>

О структурировании урока изучения концепта

Мстислав Исаакович Шутан

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

Аннотация. Актуальность статьи заключается в необходимости рассмотреть различные структурные типы уроков изучения концептов, так как работа учителей-словесников в указанном направлении превращается в систему, обусловленную задачей развития образного и концептуального мышления школьников, а также формирования у них мировоззрения, жизненной позиции. На внимание к концептам ориентируют и контрольно-измерительные материалы государственной итоговой аттестации в IX и XI классах. Цель исследования – рассмотреть различные типы учебных занятий, сконцентрировав внимание на том из них, который предполагает непосредственную связь уроков русского языка с программой по литературе. В статье один из вариантов учебного занятия строится на основе работы с концептом «вещь» в X классе в связи с изучением драмы А. Н. Островского «Бесприданница». При этом фиксируются следующие его этапы: 1) визуализация концепта на основе произведений изобразительного искусства и научно-популярного текста; 2) создание языкового портрета концепта, предполагающее внимание к лексическим значениям слова-концепта, синонимическому ряду, сочетаемости слова-концепта с другими словами, фразеологии, вещественным существительным; 3) создание контекста с выявлением философских и нравственно-психологических смыслов слова-концепта на основе анализа афоризмов и фрагментов из художественных произведений; 4) сфокусированный анализ фрагментов из драмы А. Н. Островского «Бесприданница», рассматриваемых на фоне ранее созданного контекста; 5) создание модели концепта, состоящей из элементов «Действительность», «Человек», «Опредмечивание человека»; 6) выполнение домашнего творческого задания. Каждый новый этап учебного занятия обусловлен предыдущим этапом. Подход к художественному тексту на учебном занятии способствует актуализации принципа междисциплинарности, знаками которого выступают приемы лингвистического и литературоведческого анализа.

Ключевые слова: структура урока, концепт, визуализация концепта, языковой портрет концепта, лексическое значение, смысл, контекст, модель концепта, творческое задание

Для цитирования: Шутан М. И. О структурировании урока изучения концепта // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 7–17. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-7-17>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On structuring a concept study lesson

Mstislav I. Shutan

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

Abstract. The relevance of the paper lies in the need to consider various structural types of concept study lessons. This is because the work of language and literature teachers in this line turns into a system conditioned by the objective of developing figurative and conceptual thinking of schoolchildren, as well as forming their world view and life stance. The testing and assessment materials of the unified state exam in the 9th and 11th forms also direct attention to concepts. The study aims to consider various types of lessons focusing on the one that involves a direct connection between

Russian language lessons and the literature syllabus. The paper characterises one such lesson on the example of working with the concept "thing" in the 10th form while studying the drama "Girl without a Dowry" by A. N. Ostrovsky. I have identified the following stages: 1) visualising the concept on the basis of works of visual arts and popular science text; 2) creating a language portrait of the concept, which implies giving attention to the lexical meanings of the concept-word, its synonymic series, the combinability of the concept-word with other words, its phraseology, material nouns; 3) creating a context in conjunction with identifying the philosophical and moral-psychological meanings of the concept-word based on the analysis of aphorisms and fragments from works of fiction; 4) performing a fragment-focused analysis of A. N. Ostrovsky's drama "Girl without a Dowry" (excerpts are examined against a background of the previously created context); 5) creating a concept model that consists of the rubrics "Reality", "Man", "Objectification of a person"; 6) fulfilling home creative assignments. Each new stage of the lesson is conditioned by the previous stage. This approach to a literary text followed in the classroom promotes the actualization of the interdisciplinarity principle whose attributes are the methods of linguo-stylistic and literary analysis.

Keywords: lesson structure, concept, concept visualisation, concept language portrait, lexical meaning, meaning, context, concept model, creative assignment

For citation: Shutan M. I. On structuring a concept study lesson. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):7–17. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-7-17>.

Введение. Что следует понимать под структурой урока?

«Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними»¹.

Охарактеризуем структуру уроков, направленных на работу с концептом.

К особенностям первой структуры следует отнести прежде всего 1) опору на большое количество текстов разных типов (художественных, публицистических, научных); 2) наличие культурологических задач; 3) интерпретацию суждений; 4) создание «маршрутов мысли», фиксирующих этапы постижения смыслов концепта [Мишати́на 2022: 205–215].

Так, Н. Л. Мишати́на, характеризуя «маршрут мысли» на учебном занятии по концепту «родина», фиксирует две остановки. Если первая остановка — «Родная земля» (основной акцент: концепт «родная земля» и особенности русской религиозности), то вторая — «Ностальгия, или русская тоска по родине». И в этом случае вполне

обоснованным представляется нам следующий вывод ученого: «Концептуальность содержания дидактического материала, его “многоголосие” и обращенность к ученику XXI в. — основа страстного, напряженного (ведь “культура — это усилие человека быть” — М. Мамардашвили) диалога с родиной и миром, соотечественниками и человечеством» [Мишати́на 2022: 215].

Особый смысл приобретает в этом высказывании слово *многоголосие*, подчеркивающее значимость контекстного подхода в организации работы школьников с концептом. Но вряд ли на занятиях подобного типа действует «веерная» логика, ибо тот или иной текстовый материал фиксирует определенный этап в решении исследовательской задачи. Поэтому и следует назвать уместным термин *маршрут мысли*, употребляемый Н. Л. Мишати́ной.

Налицо поэтапная деятельность по созданию в сознании школьников концептуальной картины мира, представленной «совокупностью разного рода концептов и иных ментальных единиц» [Ефремов 2017: 42].

Но возможна актуализация и другой структуры урока.

В русском языке есть концепты, одно из лексических значений которых следует назвать терминологическим, имеющим отношение к лингвистике («слово», «число», «лицо», «род», «союз», «подчинение», «время» и т. п.). Создавая портрет концепта, школьники обращаются к различным разделам науки о языке, т. е. к лексикологии, фразеологии, морфемике, словообразованию,

¹ Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. В. А. Сластёнина. Ч. 1. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 260.

морфологии, синтаксису. Иначе говоря, лингвистический ракурс в работе над концептом становится определяющим [Шутан 2017: 96].

На одном из этапов деятельности ученики выявляют художественные смыслы концепта. Так, на учебном занятии по концепту «число» десятиклассники читают стихотворения Н. С. Гумилева («Слово») и Ж. Превера («Классное задание»), комментируют названия литературных и кинематографических произведений с именами числительными, а непосредственно перед этапом создания модели концепта дают философские пояснения к афоризмам Пифагора, И. В. Гёте, Ч. Паланика о числах (числа и мир, числа и власть, числа и познание мира)².

На занятиях, проводимых в соответствии с этой методической моделью, действует следующая логика: от лексических значений слова-концепта — к его смыслам, от языка — к речи.

Охарактеризованная структура учебного занятия не противоречит первой, так как прежде всего предполагает работу со смыслами. Только в ее рамках большее внимание уделяется лингвистическому содержанию, так как актуализируется уровневый подход к языку.

Отметим, что возможен и другой подход к организации учебного материала, который позволяет связать изучение тех или иных концептов с изучением творчества русских писателей и поэтов, в связи с чем приведем несколько примеров: «ум» — «Горе от ума» А. С. Грибоедова, «гармония» — творчество А. С. Пушкина, «молитва» — лирика М. Ю. Лермонтова, «Русь» — «Мёртвые души» Н. В. Гоголя, «воля» — «Гроза» А. Н. Островского, «обломовщина» — «Обломов» И. А. Гончарова, «любовь» — «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «теория» — «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «мир» — «Война и мир» Л. Н. Толстого, «душа» — лирика Ф. И. Тютчева, «весна» — лирика А. А. Фета, «мать» — поэтическое творчество Н. А. Некрасова, «будущее» — «Невеста» и «Вишневы

сад» А. П. Чехова, «правда» — «На дне» А. М. Горького, «путь» — А. А. Блок, «звезда» — поэтическое творчество В. В. Маяковского, «дерево» — лирика М. И. Цветаевой, «жизнь» — лирика Б. Л. Пастернака, «дом» — лирика С. А. Есенина и «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «солнце» — «Тихий Дон» М. А. Шолохова.

При этом может актуализироваться следующая структура учебного занятия: визуализация концепта > языковой портрет концепта > контекст, который может выходить за рамки художественной литературы (публицистические и научные тексты, афоризмы) > анализ доминантного произведения (доминантных произведений), рассматриваемого на фоне созданного ранее контекста > модель концепта > творческая работа.

В статье характеризуется представленная выше структура учебного занятия в X классе по концепту «вещь» (в связи с изучением в X классе драмы А. Н. Островского «Бесприданница»).

Обсуждение

Этапы учебного занятия

I. Визуализация концепта. Начать осмысление концепта «вещь» лучше всего с разговора о жанре натюрморта в живописи. Прежде всего десятиклассникам предлагаем следующий текст:

В переводе с французского слово «натюрморт» означает «мертвая натура». Такое название получил один из жанров изобразительного искусства. В произведениях этого жанра изображаются окружающие человека вещи — предметы быта, еда, цветы, плоды и т. д.

В истории искусства сложились два основных типа натюрморта. В одном — вещи говорят прежде всего не о самих себе, а о своем хозяине. Это как бы его косвенная характеристика. Человек незримо присутствует на картине, и порой кажется, будто он только что отошел и тотчас может вернуться. И композиция вещей здесь сугубо естественная, жизненная, часто подчеркнута непреднамеренная. Вот, например, натюрморт Пименова, который называется «Ожидание» (1959). Здесь изображен стоящий на подоконнике телефонный аппарат со снятой одиноко лежащей рядом трубкой. А за окном — дождь, ненастье, и стекло, словно слезами, покрыто каплями. Всё это рождает многообразные ассоциации, говорит о драме человеческой жизни. Это целая маленькая новелла, раскрытая через образно значимую вещь.

² Шутан М. И. Работаем с концептами: Практикумы по русскому языку и литературе для 9–11 классов общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2022. С. 21–33.

В ином типе натюрморта вещи изображаются, скорее, как нечто самоценное. Они говорят прежде всего о самих себе, словно предлагая зрителю полюбоваться красотой их облика, формы, цвета, ощупать фактуру и предметные качества. Разумеется, и такого рода натюрморты в конечном счете раскрывают своеобразие человеческого вкуса, восприятия мира и отношения к нему. Но делается это вне связи с конкретным человеческим характером или сюжетом, а только через изображение вещей самих по себе. И композиция здесь как бы «выставочная», декоративно организованная и строго продуманная. Так, натюрморт Машкова «Снедь московская: хлебы» (1924) как бы заставляет нас любоваться многообразием аппетитных хлебных изделий и словно почувствовать их запах, вкус, ощутить хрупкость поджаристых корочек и пушистость белого мякиша³.

Репродукции картин, о которых упоминается в тексте, демонстрируются на уроке.

Приведем вопросы и задания к тексту:

1. Обоснуйте выделение в тексте трех абзацев.

2. Что объединяет и что различает два типа натюрморта?

3. Выпишите из текста словосочетания со словом *вещь* и укажите в них виды подчинительной связи. Включите отдельные словосочетания в собственные предложения. Какие синтаксические конструкции не следует выписывать и почему?

Ученики выделяют словосочетания с управлением (*композиция вещей, изображение вещей, раскрытая через вещь*) и согласованием (*значимую вещь*) и включают некоторые из них в собственные предложения; например: *Композицию вещей на этой картине нельзя назвать естественной, правдоподобной; Изображение вещей на этой картине отличается выразительностью, которой художник добивается, используя яркие, сочные цвета; Через значимую вещь, художественную деталь живописец точно передает идею картины*. Школьники не выписывают грамматические основы предложений (*изображаются вещи, вещи говорят*).

Далее ученики рассматривают натюрморт П. П. Кончаловского «Сухие краски» (1913) и описывают его. При этом

обращают внимание на изображенные предметы, являющиеся атрибутом мастерской художника. Это банки с сухими пигментами, жестяные канистрочки с лаком, бутылки, горшочки, кисти в кувшине, палитра. Кроме того, художник в изображении стола воспроизводит структуру дерева, а на жестяные канистры наклеивает реальные бумажные этикетки. В своих воспоминаниях позднее он писал об этом следующее: «Дело в том, что всякая наклейка в живописном произведении заставляет страшно повышать тон живописи, доводить его до полнейшей реальности... Из удовольствия спорить с действительностью, добиваться осязаемой передачи вещности предметов, отнюдь не впадая в натуралистические крайности, и делал я эти наклейки...» Цветовая же гамма «сумрачно-нарядной» картины — сочетание синего цвета с оранжевым и красным⁴.

Ученики испытывают затруднения, определяя тип натюрморта. Казалось бы, вещный мир, представленный П. П. Кончаловским на картине, является чем-то самоценным, но в то же время за его деталями — сам автор с его пристрастиями, с его видением творческого процесса и даже настроением.

Охарактеризованный выше этап учебного задания можно назвать мотивационно-установочным, так как он настраивает десятиклассников на деятельность в определенном направлении, чему способствует и внимание к визуальным образам, и многоплановая работа с научно-популярным текстом. Словосочетание *вещный мир* приобретает в сознании школьников зримые очертания, а это подготавливает их к выполнению заданий филологической направленности.

II. Создание языкового портрета концепта. На решение этой задачи нацелен целый комплекс заданий.

1. Соотнесите слово *вещь* и его лексические значения. Обоснуйте постановку восклицательного знака в первом и третьем предложениях.

1) Всякий предмет, изделие; 2) произведение искусства, науки; 3) явление действительности,

³ Энциклопедический словарь юного художника / сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков. М.: Педагогика, 1983. С. 248.

⁴ Русские художники от А до Я. М.: Слово, 2000. С. 87.

факт, обстоятельство, событие, случай; 4) признание значительности, важности, ценности чего-либо⁵.

1. Лучше молчать о таких вещах! 2. В наших северных краях необходимо иметь теплые вещи. 3. Детективный сериал, только что показанный по телевидению, — это вещь! 4. Композитор сочинил мелодичную вещь.

2. Определите лексические значения выделенных курсивом слов. Докажите, что эти слова являются синонимами. Расширьте ряд синонимов (*изделие, штука, предмет*).

На первой станции кондуктор объявил, чтобы мы брали наши *пожитки* и садились в другой дилижанс, благоразумно предупреждая, что за целость *вещей* он не отвечает (А. И. Герцен).

Несчастный мальчик отправлялся на поселение; за оградой, в нескольких шагах от него, виднелась крестьянская тележка, нагруженная его бедным *скарбом* (И. С. Тургенев).

В сундуках, в узлах везли *добро*, что попало под руку, — всё пригодится в хозяйстве: и пулемет, и замок от орудия... (А. Н. Толстой).

Нельзя не отметить, что «эти слова обозначают обычно движимое, преимущественно домашнее имущество. Слово «вещи» употребляется для обозначения и всего домашнего имущества, и лишь части его. Остальные слова употребляются в разговорной речи. «Пожитками» обычно называются недорогие, главным образом мелкие вещи; «скарбом» — недорогое домашнее имущество, мелкие предметы, мебель и т. п. Слово «добро» входит в данный ряд только в узком значении — домашнее имущество, отдельные вещи, предметы»⁶.

3. Определите по лексическому значению фразеологизм.

О том, кто (что) является загадочным, непонятным для окружающих (*вещь в себе*).

Нормально, обычно, естественно; так, как должно быть (*в порядке вещей*).

Оценивать как-либо, относиться к чему-либо каким-либо образом (*глядеть (смотреть) на вещь как*).

Говорить о ком-либо (чем-либо) прямо, откровенно, не подыскивая смягчающих слов (*называть/назвать вещи своими именами*).

В соответствии с внутренними законами (*по логике вещей*)⁷.

4. Определите по толковому словарю лексическое значение однокоренных слов *вещный, вещевой, вещественный, вещизм*.

5. Поясните значения приведенных ниже словосочетаний. Докажите, что слова *вещевой* и *вещественный* являются паронимами.

Вещевой рынок (связанный с вещами, а не продуктами), *вещевой мешок* (заплечный мешок, рюкзак), *вещевая лотерея* (лотерея, в которой разыгрываются вещи), *вещевое довольствие* (бесплатное обеспечение форменной одеждой, обувью и т. п.), *вещественный мир* (материальный, телесный, физический), *вещественные доказательства* (вещи, предметы, служащие уликами во время следствия и на суде)⁸.

6. Сгруппируйте синтаксические конструкции с вещественными существительными, употребляемыми во множественном числе, в зависимости от особенностей их значения: 1) различные сорта или виды вещества; 2) большое количество вещества, занимающего какое-либо пространство⁹.

Высококачественные стали, красные глины, пески пустыни, вызревшие вдоль дороги овсы, смазочные масла, бесконечные снега.

Так как элемент *-веществ-* входит в лингвистический термин *вещественные существительные*, то мы считаем целесообразным небольшой экскурс в морфологию на учебном занятии. Как известно, для вещественных существительных единственное число — постоянный морфологический признак. При употреблении слов этой группы во множественном числе происходит изменение в их лексическом значении, на чем и акцентируется внимание десятиклассников.

Кроме того, на учебном занятии следует ознакомить учащихся с лексическими

⁷ Современный толковый словарь русского языка. С. 74.

⁸ Красных В. И. Толковый словарь паронимов русского языка. М.: Астрель; АСТ, 2007. С. 53.

⁹ Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1974. С. 133.

⁵ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: НОРИНТ, 2006. С. 74.

⁶ Ключева В. Н. Краткий словарь синонимов русского языка. М.: Учпедгиз, 1961. С. 36–37.

группами вещественных существительных, к которым относятся названия пищевых продуктов, материалов, видов тканей, ископаемых, металлов, химических элементов, лекарств, сельскохозяйственных культур и других однородных делимых масс [Русская грамматика 1980: 462].

III. Создание контекста. Далее необходимо создать контекст, в котором будут раскрываться различные смыслы концепта. Используем для этого вопросы и задания.

1. Раскройте смысл каждого афоризма. Согласны ли вы с ним?

Вещи невиданные, скрытые и непознанные порождают в нас и больше веры, и больше страха (Ю. Цезарь).

Из того, что вещь не черная, еще не следует, что она белая (Ф. Роха).

Следует знать, что рано или поздно можно завоевать царство вещей, но проиграть душу (Ю. В. Бондарев).

В первых двух высказываниях речь идет необязательно о предметном мире, так как имеются в виду те или иные явления действительности, представления о жизни, мнения. В афоризме Цезаря утверждается, что вера и страх есть следствие скрытого, непознанного, неосознанного, которое и обозначается словом *вещь*. В высказывании Ф. Роха подчеркивается мысль о сложности реальности, явления которой нельзя оценивать в рамках оппозиции «черный–белый». Онтологический и гносеологический ракурсы в интерпретации действительности органично соединяются в рамках одной фразы. Ю. В. Бондарев же акцентирует внимание на предметном, вешном мире, стремление завоевать который разрушает изнутри человека. Само противопоставление материальной сферы, образно обозначенной словосочетанием *царство вещей*, и жизни человеческой души приобретает драматический, если не трагический характер.

2. Что символизирует слово *вещь* в приведенных ниже фрагментах?

1. Граф был только аккуратен. Прирожденное это свойство доходило, правда, до педантизма, но, в сущности, было самого невинного характера. Граф требовал, чтобы каждая вещь в доме оставалась неприкосновенною на том месте, где была однажды положена; каждый мельчайший предмет имел свой определенный пункт.

Если, например, мундштучок для пахитос, уложенный на столе параллельно с карандашом, отодвигался в сторону, граф тотчас же замечал это, и начинались расспросы: кто переставил? Зачем? Почему? и т. д. (Д. В. Григорович. Гуттаперчевый мальчик).

2. Само собою разумеется, что под влиянием Нехлюдова я невольно усвоил и его направление, сущность которого составляло восторженное обожание идеала добродетели и убеждение в назначении человека постоянно совершенствоваться. Тогда исправить все человечество, уничтожить все пороки и несчастья людские казалось удобоисполнимою вещью, — очень легко и просто казалось исправить самого себя, усвоить все добродетели и быть счастливым... (Л. Н. Толстой. Отрочество).

3. Сны, как известно, чрезвычайно странная вещь: одно представляется с ужасающею ясностью, с ювелирски мелочною отделкой подробностей, а через другое перескакиваешь, как бы не замечая вовсе, например, через пространство и время (Ф. М. Достоевский. Сон смешного человека).

4. **Петр** (усмехаясь). У Кирилла Александровича. Но я больше не пойду к нему и вообще в ту сторону. Там — строго! Там от человека требуют такую массу разных вещей: понимания жизни, уважения к людям и прочее, а я... как пустой чемодан. Меня по ошибке взяли в дорогу, забыв наполнить необходимыми для путешествия вещами... (М. Горький. Последние).

Тот или иной предмет может восприниматься как символ таких качеств его хозяина, как аккуратность, педантизм (1); вещь иногда называют общественно значимую деятельность, направленную на нравственное совершенствование людей и освобождение их жизни от несчастий (2); сон воспринимается как вещь, которую он напоминает «ювелирски мелочною отделкой подробностей» (обнаруживается общее между сном и реалиями предметного, вешного мира) (3); вещами оказываются требования к человеку, имеющие отношение и к его мировоззрению, и к его нравственным качествам; образ пустого или наполненными необходимыми вещами чемодана приобретает символический смысл (4).

3. Отдельное внимание уделяется стихотворению Б. Л. Пастернака «В больнице», в котором раскрывается психологическое состояние умирающего человека. Десятиклассникам предлагаются заключительные строфы этого лирического произведения.

Перед нами обращение к Богу человека, осознающего гармонию мира, которая создана высшей силой. Для него бесценный подарок Создателя — сама жизнь, которая близится к завершению. Потрясает чуть ли не физическое ощущение связи человека с Богом (*Я чувствую рук твоих жар; Ты держишь меня...*). Эпитеты *сладко* и *бесценный* передают ощущение гармоничности происходящего, которое усиливается активным употреблением автором глаголов и дееспричастия несовершенного вида (*сознавать, кончаясь, чувствую, держишь, прячешь*). Как известно, несовершенный вид указывает на отсутствие границы действия, т. е. налицо сам процесс, отличающийся такими свойствами, как плавность, мягкость. Нет даже намек на надрыв — мы чувствуем спокойствие человека, приближающегося к высям горним.

Сравнение же самого себя с изделием и перстнем, который можно прятать в футляр (в духе пастернаковского поэтического стиля!), т. е. опредмечивание человека, также свидетельствует о готовности принять волю высшей силы. Ассоциация с вещным миром, отличающаяся точностью и выразительностью, при помощи визуальных образов помогает читателю наглядно представить экзистенциальную ситуацию.

К стихотворению Б. Л. Пастернака ученики получают следующие вопросы и задания:

1. Как герой стихотворения относится к собственной смерти? Покажите роль эпитетов в раскрытии его психологического состояния. Чем вы объясните активное употребление поэтом глаголов несовершенного вида?

2. Докажите, что герой стихотворения сравнивает себя с предметами. Не унижает ли его это?

Как мы видим, в художественной литературе слово *вещь* употребляется не только в связи реалиями предметного мира.

Охарактеризованный этап деятельности школьников основывается на афоризмах и целом комплексе художественных микро-текстов Д. В. Григоровича, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. Горького, Б. Л. Пастернака, позволяющих раскрывать философский и нравственно-психологический

смыслы концепта¹⁰. Таким образом создается контекст, в который чуть позднее впишется драма А. Н. Островского «Бесприданница», а анализу отдельных ее сцен будет уделено серьезное внимание.

IV. Сфокусированный анализ центрального произведения. В центре внимания на учебном занятии оказывается драма А. Н. Островского «Бесприданница». Следует отметить, что в российской школе есть немалый опыт изучения этого произведения, в том числе и сопоставления его с «Грозой». Отметим, что в Примерной рабочей программе допускается анализ «Бесприданницы» в рамках углубленного изучения литературы¹¹.

Мотив вещи является одним из главных в пьесе А. Н. Островского, ибо в ней показывается о п р е д м е ч и в а н и е человека.

Уже во втором явлении первого действия в диалоге Кнурова и Вожеватова Лариса Огудалова, пусть и метафорически, но характеризуется как вещь:

¹⁰ В подготовке учителя к уроку поможет страничка «Азбука нравственности в стихах. Вещизм» блога «ВО!круг книг» Центральной библиотеки им. А. С. Пушкина и библиотек Челябинска [Электронный ресурс]. URL: https://vokrug-knig.blogspot.com/2018/12/blog-post_16.html <https://lit.wikireading.ru/40976?ysclid=lbjcg9agfo974826511> (дата обращения: 11.12.2022) и статьи: Рейн Е. Поэзия и «вещный» мир // Новый мир. 2003. № 231 [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/nj/2003/231/poeziya-i-veshhnyj-mir.html?ysclid=lbjcg9agfo974826511> (дата обращения: 11.12.2022); Роднянская И. Б. Лирический образ вещи в поэзии двадцатого века [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.wikireading.ru/40976?ysclid=lbjcg9agfo974826511> (дата обращения: 11.12.2022).

¹¹ Примерная рабочая программа среднего общего образования предмета «Литература» (углубленный уровень). Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол № 7/22 от 29.09.2022 г. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literatura_uglublennij_uroven.htm (дата обращения: 11.12.2022).

Кнуров. Да разве вы не видите, что эта женщина создана для роскоши? Дорогой бриллиант дорогой и оправы требует.

Вожеватов. И хорошего ювелира.

Кнуров. Ювелир — не простой мастеровой: он должен быть художником.

Такие слова, как *роскошь*, *бриллиант*, *оправа*, *ювелир*, имеют подчеркнуто предметное, «вещное» значение.

В четвертом действии пьесы (в шестом явлении) Кнуров и Вожеватов играют в орлянку, решая вопрос, с кем из них Лариса поедет в Париж. А в одиннадцатом явлении в диалоге Ларисы и Карандашева активно употребляется слово *вещь*, становясь лейтмотивом. Докажем это.

Впервые слово *вещь* звучит из уст Карандашева, упрекающего Ларису в невзыскательности и говорящего ей об игре Кнурова и Вожеватова в орлянку:

...они смотрят на вас, как на вещь. Ну, если вы вещь, — это другое дело. Вещь, конечно, принадлежит тому, кто ее выиграл, вещь и обижаться не может.

Обратим внимание на то, что, характеризуя вещь, Карандышев употребляет глагол *обижаться*, который уместен при описании человека. Иначе говоря, человек опредмечивается, а вещь олицетворяется.

Лариса очень эмоционально реагирует на слова Карандышева, о чем свидетельствуют и ремарки автора, и реплики самой героини:

(Глубоко оскорбленная.) Вещь... да, вещь! Они правы, я вещь, а не человек. Я сейчас убедилась в том, я испытала себя... я вещь! (С горячностью.) Наконец слово для меня найдено, вы нашли его.

На малом текстовом пространстве слово *вещь* употребляется три раза, причем в последней фразе оно подразумевается. Повтор синтаксической конструкции «Я вещь», произносимой с восклицательной интонацией, подчеркивает осмысленность высказывания. При этом нельзя не отметить и то, что дважды этой конструкции предшествует многоточие, отражающее паузу, за которой — психологическое погружение героини в трагическую жизненную ситуацию, не имеющее вербального выражения.

Какое же развитие получает мотив вещи в этом диалоге? Далее в центре внимания оказывается понятие «хозяин вещи»:

Лариса. Всякая вещь должна иметь хозяина, я пойду к хозяину.

Карандышев (с жаром). Я беру вас, я ваш хозяин. (Хватает ее за руку.)

Лариса (оттолкнув его). О, нет! Каждой вещи своя цена есть. Ха, ха, ха... я слишком, слишком дорога для вас.

Карандышев. Что вы говорите! мог ли я ожидать от вас таких бесстыдных слов?

Лариса (со слезами). Уж если быть вещью, так одно утешение — быть дорогой, очень дорогой. Сослужите мне последнюю службу: подите пошлите ко мне Кнурова.

Симптоматично то, что в речь Ларисы входят наречия со значением степени *слишком* и *очень*, употребляемые при имени прилагательном *дорогой* в краткой и полной формах, чем подчеркивается несостоятельность притязаний Карандышева на нее. Рядом со словом *хозяин* оказывается слово *цена*.

Следующий этап развития лейтмотива вещи характеризуется тем, что словом *вещь* заменяют слова, называющие символы одновременно богатой и развратной жизни, в омут которой готова броситься Лариса: *Уж теперь у меня перед глазами заблестело золото, засверкали бриллианты; Я не нашла любви, так буду искать золота*. Блеск золота и сверкание бриллиантов сейчас должны заменить любовь.

Далее целесообразно сгруппировать слова, которые входят в семантическое поле «вещь», причем взяв за основу их отнесенность к той или иной части речи: 1) имя существительное (*цена, золото, бриллианты, оправа, роскошь, ювелир, хозяин, орел, решетка, забава*); 2) качественное имя прилагательное (*дорогая*); 3) притяжательное местоимение (*моя*); 4) наречие степени (*очень, слишком*); 5) глагол и сочетания слов с глаголом (*метать жребий; играть в орлянку; смотреть, как на забаву; выиграть, брат, принадлежать*).

Комментируя собранный материал, десятиклассники подчеркивают следующее: 1) лексика, вошедшая в указанное семантическое поле, независимо от того, к какой части речи принадлежит то или иное конкретное слово, передает *определение* человека; при этом все качественные характеристики имеют отношение к богатству, дорогизне; 2) в семантическое поле входят имена существительные

(забава, орлянка, орел, решетка, жребий) и глаголы (*метать, играть, выиграть*), демонстрирующие несерьезное отношение к человеку-вещи.

Отметим, что речь идет о семантическом поле слова-концепта «вещь», присутствующем в драме А. Н. Островского.

Обратим внимание школьников на следующую синтаксическую конструкцию: «Они не смотрят на вас как на женщину, как на человека, — человек сам располагает своей судьбой; они смотрят на вас, как на вещь». Ее анализ подводит десятиклассников к следующим выводам: 1) налицо антитеза, резко противопоставляющая норму и ее кощунственное нарушение представителями буржуазного общества; 2) если в первом случае употребляются однородные согласованные приложения со значением «в качестве» (этим и обусловлено отсутствие запятой перед первым союзом *как*), то во втором — сравнительный оборот, воспринимаемый как форма унижения Ларисы Карандышевым.

Какой же следует сделать вывод? Человек, воспринимающий себя как вещь и знающий, кто хозяин этой вещи, отчаявшись, соглашается на жизнь, в которой торжествует только материальное начало (его знаки — деньги и драгоценности). Но в этом случае он обрекает на смерть свои душу и дух при сохраненной физической жизни. Выстрел Карандышева спасает героиню от этой лжежизни. Для нее это выход из трагического тупика.

Отметим, что в самом названии пьесы дается «бытовое объяснение беды Ларисы: за нею нет приданого. Но одиночество ее так огромно, что тут причиной, кажется, не одна бедность, необеспеченность, а вообще несовместимость богато одаренной души с этим корыстным миром» [Лакшин 1987: 25]. Маркер жестокости этого мира, определяющего человека, — лейтмотив вещи.

Предложим ниже вопросы и задания к рассмотренным нами явлениям пьесы:

1. Докажите, что во втором явлении из первого действия и шестом явлении из четвертого действия Кнуров и Вожеватов воспринимают Ларису Огудалову как вещь. Выразительно прочитайте эти микродиалоги.

2. Перечитайте одиннадцатое явление из четвертого действия. Проследите, как

развивается мотив вещи. Какие особенности речи Ларисы свидетельствуют о ее необычайной взволнованности?

3. Сгруппируйте слова, входящие в семантическое поле «вещь», в зависимости от того, к какой части речи они относятся. Прокомментируйте подготовленную вами таблицу.

4. Найдите в одиннадцатом явлении четвертого действия (в реплике Карандышева) сложное предложение с повторяющимся союзом *как*, выполняющим разные синтаксические функции. Проследите за употреблением этого союза.

5. Включите в свои итоговые размышления об одиннадцатом явлении следующее высказывание: «Вот она садится у решетки низкой чугунной ограды и молча, долго-долго смотрит в бинокль на Волгу. Кругом кипят копеечные страсти, мелкие вожеления, а Лариса одна, совсем одна наедине со своими думами и мечтами... Нехотя, как бы очнувшись, возвращается она в окружающий ее мир» [Лакшин 1987: 25]. Выразительно прочитайте диалог Ларисы и Карандышева.

Каковы же точки пересечения драмы «Бесприданница» с другими литературными произведениями и афоризмами?

Прежде всего мы обращаем внимание на мотив опредмечивания человека: если в произведении А. Н. Островского оно подается в драматическом, даже трагическом ракурсе, ибо речь идет о личности с романтическими устремлениями, живущей в социуме, где на первом плане только материальное, то в пьесе М. Горького «Последние» Петр, говоря о себе как о пустом чехомодане, который забыли наполнить необходимыми для путешествия вещами (а вещи — это убеждения, представления о жизни), позволяет себе усмешку, иронию, но не более того. В стихотворении же Б. Л. Пастернака опредмечивание человека лишается своей прозаической сущности, приобретая сущность поэтическую, ибо сам «предмет», находящийся в бережных руках Бога, одухотворяется. Намечается своеобразная нисходящая градация, если иметь в виду сам характер чувств, эмоций, «сопровождающих» опредмечивание человека: от надрыва, пафоса — к насмешке, самоиронии, а далее — к внутреннему спокойствию,

обусловленному ощущением гармонии мира, созданного Богом.

Отметим и смысловую связь драмы «Бесприданница» и афоризма Ю. В. Бондарева, рассмотренного ранее: и в том и в другом случае обнаруживается романтическая антитеза материального начала, воплощенного в вещном мире, и души: «Я любви искала и не нашла. <...> Никогда никто не постарался заглянуть ко мне в душу, ни от кого я не видела *сочувствия*, не слыхала *теплого, сердечного слова*. А ведь так жить *холодно*» — «Следует знать, что рано или поздно можно завоевать *царство вещей*, но проиграть *душу*». В тексте А. Н. Островского эта антитеза реализуется и через оппозицию «холод — тепло».

Десятиклассники задумываются о том, что такое душа в сравнении с духом: если дух тяготеет к разуму, сознанию (к сфере головы), то душа — к характеру, к психике (к сфере сердца); если дух тяготеет к интеллектуальным характеристикам, то душа — к моральным; если дух привносится извне в человека, то душа переходит в обозначение человека [Радбиль 2013: 238].

Принципиально важен переход от концепта «вещь» к концепту «душа», который подробно будет рассмотрен позднее в связи с лирическим творчеством Ф. И. Тютчева. Таким образом, на характеризующем учебном занятии определяется перспектива деятельности школьников.

V. Создание модели концепта. Смыслы концепта, выраженные в литературных произведениях и афоризмах, группируются следующим образом:

Действительность

Явление действительности, нередко сложное, неоднозначное.

Материальное начало, противопоставленное началу духовному.

Человек

Общественно значимая деятельность.

Требование к мировоззрению и нравственным качествам человека.

Символ качеств человека.

Скрытое, непознанное, усиливающее веру и чувство страха.

Сон «с ювелирски мелочной отделкой подробностей».

Опредмечивание человека

Прозаический ракурс.

Поэтический ракурс.

Необходимо следующее обобщающее суждение: смыслы концепта, раскрываемые в художественных текстах и афоризмах, базируются на лексических значениях слова *вещь*, имеющих отношение к «предметной» сфере и выходящих за ее рамки; фразеология же тяготеет к сфере философско-психологической.

VI. Творческая работа. Дома десятиклассники пишут сочинение в жанре эссе на тему «Каким я видел(а) мир вещей в детстве?». Причем сам характер задания предполагает актуализацию образного мышления школьников, невозможного без внимания к деталям.

В творческих работах прежде всего проявляется поэтическое восприятие мира:

В розовой миске с желтой каемочкой дымилась овсянка, от которой исходил приятный молочный аромат. Несмотря на нелюбовь к этим пресноватым хлопьям, я моментально съела свою порцию. Меня тревожил нарисованный кролик, который прятался на дне. Я наивно считала, что мой долг — поскорее показать этой зверюшке яркий и многогранный мир (Виктория В.).

Олицетворение, одухотворение материального мира (а в сочинении упоминается о рисунке на дне тарелки) — характерная особенность работы детского сознания.

Метафорическое мышление ребенка, склонного сближать на основе того или иного признака, казалось бы, совершенно разные реалии действительности, обнаруживается в следующем тексте:

В сумерках комнаты, в едва пробивавшемся свете с улицы, предметы принимали страшные, угрожающие очертания. Одежда, сваленная на стуле, становилась непонятным злым карликом, смотрящим на меня в упор и будто пригвождавшим своим взглядом. Я клал всё на место, но уже компьютерная мышка казалась неведомой змеей, желающей ужалить меня (Кирилл М.).

Но в работах учеников подчеркивается и мысль о неумолимом движении времени:

С каждым годом просыпаться становилось всё тяжелее, а от овсянки на завтрак я предпочитала отказаться. Я знала, что миска с кроличьей мордашкой разбилась, как разбилась и хрупкий фантазийный мир (Виктория В.).

Художественная деталь (*разбитая миска*) превращается в символ идиллического прошлого, к которому возврата нет.

Выводы

1. Предложенный подход к художественному тексту на учебном занятии способствует актуализации принципа междисциплинарности, знаками которого выступают приемы лингвистического и литературоведческого анализа.

2. Каждый новый этап учебного занятия обусловлен предыдущим: 1) визуализация концепта мотивирует школьников на дальнейшую деятельность; 2) языковой портрет концепта формирует представление о том, как он соотносится с различными уровнями языковой системы, и создает основу для работы с художественными текстами и афоризмами; 3) на этапе создания контекста выявляются смыслы концепта, конкретизирующие ранее выявленные его лексические значения; 4) сфокусированный анализ центрального литературного произведения и контекстуальное его рассмотрение определяют содержание следующего этапа деятельности школьников; 5) создание модели концепта следует назвать результатом аналитико-обобщающей деятельности; 6) домашняя творческая работа, тематически связанная с содержанием учебного занятия, актуализирует новый канал деятельности (образный, художественный).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремов В. А. Концептуальная vs языковая картина мира // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный мир», 2017. С. 39–49.
2. Ла́шин В. Я. Мудрость Островского // Островский А. Н. Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1987. С. 5–30.

3. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. 304 с.

4. Ра́дбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2013. 325 с.

5. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. М.: Наука, 1980. 783 с.

6. Шу́тан М. И. Этапы работы с концептом на уроке русского языка // Нижегородское образование. 2017. № 3. С. 95–101.

REFERENCES

1. Efremov V. A. Conceptual vs Linguistic worldview. *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya = Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Ed. by N. L. Mishatina. Saint-Petersburg: Book World, 2017. P. 39–49. (In Russ.)
2. Lakshin V. Ya. Ostrovsky's wisdom. *Ostrovskiy A. N. Sochineniya: v 3 t. T. 1 = Collection of works: in 3 vol. Vol. 1*. Moscow: Fiction, 1987. P. 5–30. (In Russ.)
3. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint-Petersburg: Book World, 2022. 304 p. (In Russ.)
4. Radbil' T. B. Fundamentals of the study of language mentality. Moscow: Flinta: Science, 2013. 325 p. (In Russ.)
5. Russian grammar: in 2 vols. Vol. 1. Ed. by N. Yu. Shvedova et al. Moscow: Science, 1980. 783 p. (In Russ.)
6. Shutan M. I. Stages of working with the concept at the Russian language lesson. *Nizhegorodskoe obrazovanie = The Nizhny Novgorod Education*. 2017;3:95–101. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарного образования

Mstislav I. Shutan, Doctor of Sciences (Pedagogy), Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian Education

Статья поступила в редакцию 02.10.2022; одобрена после рецензирования 03.12.2022; принята к публикации 20.12.2022.

The article was submitted 02.10.2022; approved after reviewing 03.12.2022; accepted for publication 20.12.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-18-23>

Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2022 году

Андрей Владимирович Григорьев¹, Ирина Нургаиновна Добротина²,
Антонина Вячеславовна Орлова³

^{1,3} *Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

¹ *Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия*

² *Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва, Россия*

¹ greg988@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7697-7924>

² dobrotina.irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1582>

³ antonina-orlova2607@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4040-0741>

Аннотация. В статье представлен анализ заданий заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, выделены типы заданий. Особое внимание при их составлении уделено этимологии и вопросам истории языка. Отмечено, что выполнение большинства заданий требует от участников комбинирования знаний из всех разделов курса русского языка, а не простого репродуктивного воспроизведения материала. В статье описаны основные проблемы, с которыми столкнулись учащиеся при выполнении заданий. Среди них недостаточная сформированность умений читательской грамотности, снижение внимания к изучению и усвоению языка и его уровней как системных явлений. Делается вывод, что в то же время многие школьники продемонстрировали высокий уровень лингвистической подготовки и общей эрудиции.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку, заключительный этап, русистика, комплексное задание, исследовательские навыки, лингвистическая задача

Для цитирования: Григорьев А. В., Добротина И. Н., Орлова А. В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2022 году // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 18–23. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-18-23>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

All-Russia Olympiad in the Russian language in 2022 for schoolchildren: final stage results

Andrey V. Grigoriev¹, Irina N. Dobrotina², Antonina V. Orlova³

^{1,3} *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

¹ *Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia*

² *The Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

¹ greg988@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7697-7924>

² dobrotina.irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1582>

³ antonina-orlova2607@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4040-0741>

Abstract. The paper presents an analysis of the final stage assignments developed for the Russia-wide Olympiad in the Russian language for school students. The study identifies assignment types. Etymology and issues of the history of the language receive particular attention in designing such assignments. It is noted that participants are required to combine their knowledge of all Russian language course sections to complete most assignments rather than simply reproduce the material. The research highlights the main problems that students encountered when doing the assignments. The insufficient formation of reading literacy skills and decreased attention to studying and assimilating the language and its levels as systemic phenomena are among such challenges. At the same time, we conclude that many school students demonstrated a high level of language proficiency and general erudition.

Keywords: Russia-wide Olympiad in Russian for school students, final stage, Russian studies, complex assignment, research skills, linguistic assignment

For citation: Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Orlova A. V. All-Russia Olympiad in the Russian language in 2022 for schoolchildren: final stage results. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):18–23. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-18-23>.

Введение. Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку традиционно проводится в целях активизации творческих способностей школьников, развития у них интереса к научно-исследовательской деятельности. Для этого участникам предлагаются лингвистические задачи эвристического, исследовательского характера, которые требуют не только сформированных навыков фонетического, морфемного, словообразовательного, этимологического, морфологического и синтаксического анализа, но и наличия языкового чутья, умения использовать универсальные интеллектуальные приемы сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, классификации, установления определенных закономерностей и правил, конкретизации и т. п. Задача развития таких умений определена федеральными государственными образовательными стандартами и конкретизирована в примерных рабочих программах по русскому языку. Задания в упрощенных формах моделируют элементы творческой деятельности русиста, что способствует постижению учащимся субъективно новых лингвистических знаний, формированию интереса к интеллектуальному труду лингвиста. Отметим также, что разнообразие моделей заданий в олимпиадных комплектах опирается на тот же содержательный материал, что и в стандартизированных формах проверки знаний (ОГЭ, ЕГЭ), однако требует при этом от преподавателей комплексного подхода к объяснению лингвистических фактов.

В данной статье мы рассмотрим некоторые типы заданий, которые предлагались участникам на заключительном этапе XXVII Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку (10–16 апреля 2022 г., г. Волгоград). Статья продолжает традицию анализа олимпиадных заданий различных этапов, заложенную в методических пособиях «Русский язык. Всероссийские олимпиады»¹ и публикации авторов².

¹ Русский язык. Всероссийские олимпиады. Вып. 4 / А. В. Григорьев, А. М. Камчатнов, О. М. Александрова и др.; под ред. А. А. Скугаревской. М.: Просвещение, 2012. 128 с.

² Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах заключительного этапа

Анализ и обсуждение материала. Обязательные конкурсные испытания состояли из двух письменных соревновательных туров³. В первом туре участники решали лингвистические задачи комплексного характера. Представим анализ некоторых заданий, вызвавших определенные затруднения у школьников.

Разбору языковых явлений в аспекте русской фонетики, графики и орфографии было посвящено задание № 1 (IX–XI классы). Его актуальность определяется тем, что на фоне активизации процесса заимствования иноязычных слов в русский язык вопросы правописания новых лексем становятся предметом научных дискуссий. Многие иноязычные слова имеют орфографические варианты (*кешбек* и *кэшбек*, *кэшибэк* и *кэшбек*, *фэшин* и *фэшен*, *фэшен* и др.)⁴, существуют написания, противоречащие принципам русской графики (так, после разделительного мягкого знака должны следовать йотированные буквы, однако мы пишем: *бульон*, *лосьон* и т. п.). Участникам олимпиады было предложено провести небольшое комплексное исследование, определить алгоритм решения и аргументировать свои выводы.

Часть 1 (IX–XI кл.). Однажды юный лингвист посмотрел мультесериал, действие которого происходит в вымышленном мире, населенном людьми и фантастическими животными, и записал по-русски все возможные в русской орфографии варианты имен героев фильма,

Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1. С. 50–54. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54>; Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 1. С. 30–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35>.

³ Требования к организации и проведению регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2022/2023 учебном году по русскому языку [Электронный ресурс]. URL: https://olympmo.ru/news_img/2023/vos/treb-vos-reg-2022-2023.pdf (дата обращения: 19.11.2022).

⁴ ИПС «Орфографическое комментированное русского словаря» [Электронный ресурс]. URL: <https://oross.ruslang.ru/> (дата обращения: 02.12.2022).

основываясь на том, как эти имена **произносились** (выделено нами. — *Авт.*) в мультсериале, а также на знании правил русской орфографии.

Часть 2 (X кл.). Позже юный лингвист **прочитал** (выделено нами. — *Авт.*) в сети Интернет, что в мультсериале есть и другие персонажи, например Менг и Мэй. Укажите вслед за юным лингвистом, исходя из знаний русской фонетики и орфографии, как эти имена могут произноситься. Объясните свой ответ, доказывая возможность подобных написаний примерами.

В задачах нами выделены два ключевых слова: *произносились* и *прочитал*. В первом случае моделируется ситуация, когда на основе анализа восприятия устной речи слово фиксируется на письме, во втором случае анализируется выбор произношения на основе графического облика слова.

При решении данной учебной исследовательской задачи школьники демонстрировали навыки анализа языковых фактов и умения соотнести их с другими фактами на основе отобранных признаков.

В первом случае участник должен был обратить внимание на то, что при заимствовании иноязычного слова устным путем мы ориентируемся на русские произносительные нормы и нормы русской орфографии, отсюда и возникают варианты написания. Так, в имени героя мультсериала *Аанг* (имя было дано в задании в орфографической записи, однако, как говорилось выше, предполагалось, что лингвист его услышал, а не увидел) звук [а] может быть обозначен буквами А или О (*Аанг/Оанг*), так как, согласно нормам русской орфографии, в первом безударном (предударном) слоге после твердого согласного или в начале слова (в неприкрытом слоге) пишется А или О (как отражение на письме соответствующей фонемы или по традиционному принципу): *трава, вода, собака / арбуз, оса*. При отсутствии возможности провести этимологический анализ иноязычного слова (при устном заимствовании) мы можем выбрать либо один, либо другой вариант. Особое внимание школьников привлечено к позиции конца слова, заканчивающегося на шумный согласный. Как известно, в соответствии с правилом оглушения шумных на конце слова перед паузой в форме Им. п. ед. ч. не произносится звонкий согласный, например: *порог*[к], *Георг*[к], поэтому если в косвенных падежах

в конце основы перед гласным имеет место звонкий шумный, то в подобных случаях в русской орфографии по всей парадигме, в том числе и в форме Им. п. ед. ч., сохраняется буква, обозначающая звонкий звук: *порог*: *порог*[г]а, *Георг*: *Георг*[г]а, однако если в косвенных падежах перед гласным глухой шумный, то в Им. п. ед. ч. на конце слова пишется буква, обозначающая глухой (*Рюрик*: *Рюрик*[к]а — *Рюрик*[к]). Итак, участник должен был заметить, что выбор для обозначения последнего звука либо буквой Г, либо буквами Г и К определяется тем, услышал ли юный лингвист в мультсериале только форму Им. п. ед. ч. / форму обращения (тогда предполагается два варианта с конечным Г и К: *Аанг / Оанг — Аанк / Оанк*) или еще и формы косвенных падежей данного имени (тогда в качестве начальной формы должен быть представлен только вариант *Аанг/Оанг*). Успешное выполнение этой части задания определялось сведениями об изменении звуков в потоке речи, которые участники получили из школьного курса русского языка, а также сформированным умением сравнивать и обобщать.

Вторая часть задания была основана на многозначности некоторых букв русской азбуки, в частности буквы *е*. Многие школьники верно указали, что имя *Менг* может читаться как *М[э]нг* (сравни: *супермен — супер*[мэн]), *М[э]нг* (*аккомпанемент — аккомпанем*[’эн]т), а если иметь в виду, что *е* в русской графике может встречаться непоследовательно и на месте *ё* (этот ответ был упущен многими участниками), то и *М[о]нг* (*Семен — Се*[м’о]н).

В задании № 2, посвященном вопросам словообразования, морфологии и семантики, участникам предлагалось проанализировать формы притяжательных прилагательных, которые в последнее время становятся все менее и менее частотными. Хотя в основной школе таким случаям уделяется внимание (см., например, «Примерную рабочую программу по русскому языку. VI класс»⁵), некоторые участники олимпиа-

⁵ Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Русский язык». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.

ады испытывали большие трудности при определении начальной формы словоформы *лососиньего* в словосочетании *цвета лососиньего*, т. е. оранжево-розового цвета лососины (мяса, мякоти лосося). Здесь наиболее распространенным был вариант *лососиний*. Сложность вызвал поиск производящего слова для прилагательного *лососиний* (предлагались такие ответы, как: «образовалось непосредственно от слова *лосось*», «образовалось способом сложения (*лось* + *синий*)» и др.) и определение разряда данного прилагательного в тексте. Во второй части задания участникам по наводящим вопросам было предложено найти прилагательные *слоновый* и *слоновий*, обращая внимание на их фонетические и графические различия и разный морфемный состав. Учитывалась и сочетаемость данных слов с существительными. По данным Национального корпуса русского языка, прилагательное *слоновый* в большей степени, чем *слоновий*, встречается в сочетаниях с существительным *кость*, в то время как *слоновий* мы чаще находим как определение к словам *голова*, *поступь*, *сила*.

Задание № 5 было представлено во всех трех классах, но в разных комбинациях: две части в IX классе и три части с некоторыми различиями в X–XI классах. Каждая из трех частей посвящена одному из слов, встречающихся в анализируемом в данном задании архаичном тексте. Первая часть во всех классах соотносится со словоформой *мнящееся* (от глагола *мнити*), вторая часть в X–XI классах – со словоформой *вратники* и третья часть в X–XI классах и вторая часть в IX классе – со словоформой *лукавы*. Комплекс вопросов в каждой из частей задания дает возможность получить представление о внутренней форме слов, их морфемном членении, связях с другими исторически родственными словами, что позволяет участнику более успешно справиться с переводом архаичного текста (задание № 6).

Обратимся к первой части задания № 5. Она строится на противопоставлении двух значений глагола *мнити* ('то, что происходит

в действительности' и 'то, что представляется, воображается'). Школьнику было необходимо восстановить слова, которые являются однокоренными данному глаголу. Многие участники, уже хорошо знакомые с данным форматом задания, успешно его выполнили, хотя стоит отметить и досадные ошибки, связанные с невниманием при чтении формулировки задания. Так, обнаружив искомый корень, старшеклассник забывал, что в одном случае ему необходимо найти бесприставочные прилагательные, в другом – существительные, отличающиеся только приставкой и проч. Безусловно, многим участникам следует развивать функциональную грамотность в аспекте читательской грамотности.

Рассмотрим вторую часть задания № 5 (X–XI классы). В этой части задания был представлен фрагмент из морфемного словаря с зашифрованными различными символами элементами.

☺ (☼, ♥, ♪)
√-∅
√-ен-б∅
√-й-ть¹, (-ть-ся)²
√-ист-ый
√-ист-ост-б∅
√-л-ый
√-л-ост-б∅

Участник должен был путем определенных умозаключений прийти к выводу, какой заголовочный корень в различных вариантах, обозначенных в задании символами ☺, ☼, ♥, ♪, представлен в данном словаре, а также определить тип словаря. Многие участники догадались, что речь идет о морфемном словаре, а также объяснили, что обозначают символы √, ∅, ♪ (корень, нулевое окончание, суффикс -лив-); труднее оказалось найти в архаичном тексте слово *вратник*, исторически однокоренное словам из данного словаря с корнями *обрат*, *обращ*, *оборот*, *оборач*. Совмещение внутри одного вопроса разных форм представления информации (тексты, схемы, графики) характеризует многие задания заключительного этапа олимпиады.

Обратимся к третьей части задания № 5 в X–XI классах и второй части задания № 5 в IX классе. Эта часть включала в себя ставшую традиционной работу по определению

[Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik_proekt_.htm (дата обращения: 19.11.2022).

слов этимологического гнезда. В архаичном тексте содержалась словоформа *лукавы* с корнем *-лук-*. Сложность задания состояла в том, что участникам предлагались для анализа слова, содержащие три омонимичных корня *-лук-*, что условно делило структуру задания в каждом из классов на три части. Первая часть была посвящена корню *лук₁* 'изгиб, дуга'. Все искомые в этой части слова соотносятся с идеей чего-либо согнутого. Так, например, *лук* — это оружие изогнутой формы, *излучина* — место, где река делает поворот, т. е. как будто изгибается. Задание демонстрирует, как разными способами можно объяснить лексическое значение, имеет богатый обучающий потенциал и позволяет расширить кругозор участника. Так, из формулировок вопросов школьники узнают, что *лук* — это не только оружие, но и земельная мера или вид ловушки на зверя; место, где река делает поворот, может также называться *локтем* или *коленом*.

В X–XI классах переход ко второй части, посвященной анализу слов с корнем *лук₂* 'свет, излучение', осуществляется через имя *Лука*, которое часто объясняют как 'лукавый человек' (в этом случае оно входило бы в гнездо *лук₁*). В действительности данное слово относится к гнезду *лук₂*, оно призвано подчеркнуть не хитрость человека, а его «внутренний свет». Такой прием доступно знакомит участника с явлением «народной этимологии». Слова, восходящие к корню *лук₂*, связаны с понятием света и обычно представлены вариантом корня — *-луч-*, однако для анализа были даны слова и с необычными историческими вариантами этой морфемы, которые затрудняют для носителя языка возможность сопоставления этих слов с данным корнем. Такими словами являются *луна*, *лоск*, *лысый*. При этом пояснение семантики представленных слов показывает, что связь эта не является случайной: *луна* называет небесное тело, отражающее свет других небесных тел, *лоск* — результат отражения света от хорошо отполированной поверхности, а прилагательное *лысый* в древности могло служить для указания на особую отметину или место на голове человека или животного, что, согласно языческим верованиям, было признаком избранности.

Третий омонимичный корень, предложенный для анализа учащимся, — *лук₃* 'целиться, попадать в цель' > 'находить, встречать, совершать и проч.' (сюда относятся загаданные слова *улучить*, *случиться*, *получить*, *лучший*) — возникает в результате семантического развития глагола *лучити* с корнем *лук₂*. По мнению академика О. Н. Трубачёва, глагол *лучити* имел синкретичное значение 'осветить / целиться (при свете) / попасть в цель', при этом основным являлось значение 'осветить', а остальные представляют дальнейшую эволюцию значения 'попасть'⁶.

С данным заданием большинство участников справились достаточно успешно, что обусловлено хорошо знакомым форматом задания, представляющим собой тексты с пропусками для заполнения. Следует отметить, что работа с омонимичными корнями формирует навык критического анализа языкового материала, умение отграничивать случайное языковое сходство от реальной этимологической связи на уровне анализа семантики слов.

Задания второго (исследовательского) тура в 2022 г. были посвящены вопросам этимологии. Как уже говорилось выше, заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку проходил в городе-герое Волгограде. Уроженцем этого города был великий отечественный этимолог, академик РАН Олег Николаевич Трубачёв. Задания предваряли тезисы лекции профессора А. М. Камчатнова, позволяющей расширить знания участников олимпиады об истории этимологии как науки, принципах и методах этимологического анализа. Исследовательский тур включал три задания в IX классе и четыре задания — в X–XI классах.

Первые три задания в X–XI классах / два задания в IX классе были основаны на анализе участниками семантической общности этимологически родственных слов. Так, в первом задании второго тура школьникам был предложен комплекс вопросов, посвященный анализу происхождения

⁶ Этимологический словарь славянских языков / под ред. О. Н. Трубачёва. Вып. 16. М.: Наука, 1990. С. 162.

слова *бурбон*⁷. На примере истории этого слова участник должен был описать, как противопоставлены понятия «народная этимология» и «научная этимология» (эти понятия были введены в лекции): первоначально анализируемое слово связывали по происхождению с фамилией королевской семьи — *Бурбоны* (народная этимология), затем участник должен был совершить «научное открытие»: через сопоставление слова *бурбон* и его варианта *барбон* определить, что фактически *бурбон* (*барбон*) — это бородатый человек. Далее через систему вопросов школьник должен был раскрыть семантическую общность исследуемого слова с его историческими родственниками. Так, например, остров Барбадос был так назван, потому что предстал перед первооткрывателями заросшим густыми лесами со свисающими с деревьев лианами и мхами, похожими на бороду.

Задание № 4 в X–XI классах и задание № 3 в IX классе предполагали сопоставительный фонетический анализ 13 русских слов и близких к ним по форме и значению слов в других индоевропейских языках, которые с большей или меньшей степенью надежности считаются родственными им.

Структура второго соревновательного тура призвана была показать, что, с одной стороны, этимологический анализ основывается на строгой системе фонетических соответствий, а с другой — это непременно находит отражение в семантике слов (хотя и не всегда напрямую), являющихся исторически родственными.

⁷ Задание основано на материале статьи: Добродомов И. Г. Как *барбон* породнился с *Бурбоном* // Русская речь. 2003. № 1. С. 103–110.

Выводы. В заключение отметим, что анализ выполненных работ выявил ряд проблем в подготовке школьников к олимпиаде. Так, многие допущенные участниками ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности умений читательской грамотности, однако в современном образовательном пространстве школьнику просто необходимо постоянно проявлять способность находить информационно-смысловые взаимосвязи текстов разного типа и стиля и делать собственные выводы. Закономерно, что формат представления олимпиадных заданий — это прекрасный тренажер для отработки подобных умений, так как он предполагает особые (нестандартизированные) формы предъявления материала задач и их решения.

Отметим снижение внимания к изучению и усвоению языка и его уровней как системных явлений. Следует учитывать, что выполнение большинства заданий требует от участников комбинирования знаний и умений из всех разделов курса, а не простого репродуктивного воспроизведения материала.

Тем не менее анализ выполненных олимпиадных работ показал, что многие участники интеллектуального состязания продемонстрировали высокий уровень лингвистической подготовки и общей эрудиции. Победители и призеры олимпиады, познакомившись на материале олимпиадных заданий с современными направлениями прикладной русистики и ведущими научными школами, успешно поступают на профильные факультеты вузов России и смогут уже на младших курсах бакалавриата выполнять полноценные научные исследования.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Андрей Владимирович Григорьев, доктор филологических наук, доцент, профессор

Ирина Нургаиловна Добротина, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования

Антонина Вячеславовна Орлова, кандидат филологических наук, ассистент

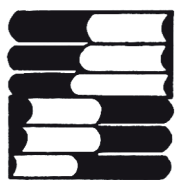
Andrey V. Grigoriev, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Professor

Irina N. Dobrotina, Candidate of Sciences (Pedagogy), Head of the Laboratory of Philological General Education

Antonina V. Orlova, Candidate of Sciences (Philology), Assistant

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 20.11.2022; принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 07.11.2022; approved after reviewing 20.11.2022; accepted for publication 02.12.2022.



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

METHODOLOGICAL HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-24-31>

О классическом учебнике «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева (к 120-летию со дня рождения ученого)

Ирина Викторовна Текучева

*Московский государственный областной педагогический университет, г. Мытищи, Россия,
ira.tekucheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>*

Аннотация. Цель статьи – выявление отдельных особенностей классического учебника для высших педагогических учебных заведений академика А. В. Текучева «Методика русского языка в средней школе». В статье приводятся результаты анализа структуры и содержания учебника, представлен фрагмент обобщенного материала по исследуемой проблеме истории учебника по методике преподавания русского языка. Данный материал будет полезен для совершенствования курсов теории и истории методики преподавания русского языка, поможет учителям русского языка актуализировать классические идеи методики.

Ключевые слова: теория методики преподавания русского языка, история русистики и методики, учебник, учебниковедение, исторический принцип преподавания, система подготовки учителей русского языка, А. В. Текучев

Для цитирования: Текучева И. В. О классическом учебнике «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева (к 120-летию со дня рождения ученого) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 24–31. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-24-31>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The classic textbook "Methodology of teaching Russian at secondary school" by A. V. Tekuchev (to the 120th anniversary of the birth)

Irina V. Tekucheva

*Moscow State Regional Pedagogical University, Mytishchi, Moscow Oblast, Russia, ira.tekucheva@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>*

Abstract. The article aims to identify specific features of the classic textbook for higher pedagogical educational institutions "Methodology of teaching Russian at secondary school" written by academician A. V. Tekuchev. The paper outlines the results of the analysis of the structure and content of the textbook. In addition, I examine a fragment of the generalised material concerning the addressed issue of tracing the history of the textbook on Russian teaching methodology. This material will be useful to improve courses in the theory and history of Russian language teaching methodology. Moreover, it can help Russian language teachers to develop the classical methodological ideas.

Keywords: theory of Russian language teaching methodology, history of Russian studies and methodology, textbook, textbook studies, historical principle of teaching, Russian language teacher training system, A. V. Tekuchev

For citation: Tekucheva I. V. The classic textbook "Methodology of teaching Russian at secondary school" by A. V. Tekuchev (to the 120th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):24–31. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-24-31>.

Введение. В настоящее время ученые-методисты ведут поиск нового содержания и методов подготовки учителей русского языка, а также соответствующих средств обучения. История методики, наследие, оставленное ее исследователями, является неиссякающим источником новых методических идей и подтверждением актуальности выбранного пути развития как самой науки, так и учебной дисциплины, ее отражающей.

Мы обратились к наследию видного ученого-методиста Алексея Васильевича Текучева, и это не случайно. 30 марта 2023 г. исполняется 120 лет со дня его рождения. А. В. Текучев занимает особое место в плеяде ученых XX в., развивавших теоретическую и практическую методику преподавания русского языка. Такие работы А. В. Текучева, как «Грамматический разбор в школе», «Основы методики орфографии в условиях местного диалекта», «Методика русского языка в средней школе», — классика методики: они были основополагающими, эталонными во второй половине XX в., пережили свое время и являются частью современного научно-методического дискурса.

А. В. Текучев (1903–1987) — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук СССР. Он окончил Донской педагогический институт (1923) и получил звание ученого-педагога с дипломом первой степени. С 1919 по 1929 г. А. В. Текучев учительствовал в школах Ростова-на-Дону и Нахичевани, а в 1929–1931 гг. стал аспирантом кафедры педагогики Северо-Кавказского государственного университета в Ростове-на-Дону. С 1932 г. Алексей Васильевич постоянно жил в Москве, где работал в педагогических вузах (МОПИ им. Н. К. Крупской, МГПИ им. В. И. Ленина) и в НИИ СиМО¹ АПН СССР. В 1941 г. он защитил кандидатскую диссертацию «Методика грамматического разбора», в 1953 г. — докторскую «Основы методики орфографии в условиях местного диалекта».

Труды ученого затрагивают комплекс важнейших вопросов обучения русскому

языку: общие вопросы преподавания русского языка, методику обучения орфографии, методику обучения грамматике; преподавание русского языка в диалектных условиях, вопросы содержания образования в высших учебных заведениях, повышения квалификации учителей русского языка и др. Существенную часть наследия академика А. В. Текучева занимают исследования в области истории методики.

Анализу научного творчества и профессиональной деятельности А. В. Текучева посвящены публикации многих ученых-методистов: А. И. Власенкова, А. Д. Дейкиной, Н. А. Ипполитовой, С. Н. Карамышевой, В. Г. Костомарова, Э. В. Криворотовой, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Л. А. Тростенцовой и др.²

² Власенков А. И. Вопросы методики орфографии в трудах академика АПН СССР А. В. Текучева // Через тернии к звездам: сб. ст. к 100-летию А. В. Текучева / сост. И. В. Текучева. М.: МАКС Пресс, 2003. С. 35–49; Дейкина А. Д. Историко-культурное и методологическое значение научно-методических трудов академика А. В. Текучева // Идеи А. В. Текучева в новом историческом времени (к 110-летию со дня рождения академика АПН СССР А. В. Текучева / кол. монография; науч. ред. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ: Ярославль: РЕМДЕР, 2013. С. 7–12; Ипполитова Н. А. А. В. Текучев и его работа по методике обучения орфографии (к 110-летию со дня рождения ученого) // Русский язык в школе. 2013. № 2. С. 41–47; Костомаров В. Г. Предисловие // Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. М.: Педагогика, 1980. С. 5–10; Криворотова Э. В. Проблема формирования лингвистического мышления в трудах А. В. Текучева // Идеи А. В. Текучева в новом историческом времени (к 110-летию со дня рождения академика АПН СССР А. В. Текучева / кол. монография; науч. ред. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ: Ярославль: РЕМДЕР, 2013. С. 19–23; Ладыженская Т. А. Алексей Васильевич Текучев // Через тернии к звездам: сб. ст. к 100-летию А. В. Текучева / сост. И. В. Текучева. М.: МАКС Пресс, 2003. С. 13–20; Тростенцова Л. А. Алексей Васильевич Текучев (к столетию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2003. № 1. С. 43–46; Янченко В. Д. Научный потенциал персонализированных статей А. В. Текучева по истории лингвометодики // Идеи А. В. Текучева в новом историческом времени (к 110-летию со дня рождения академика

¹ Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения.

В нашей статье мы рассмотрим учебник «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева, используя комплексный сопоставительный анализ трех изданий, поскольку необходимо проследить, как совершенствовались их структура и содержание, уточнялись формулировки.

Учебник появился в такой момент, который профессор Т. К. Донская охарактеризовала как период подведения итогов развития советской школы и методики как науки, когда важно было не только выявить положительные тенденции в развитии методики преподавания русского языка как науки, привести содержание обучения в соответствие с достижениями лингвистики, психологии, педагогики, но и наметить пути совершенствования теории и практики преподавания русского языка в школе «с ориентацией на всеобщее среднее образование как социальный заказ государства» [Донская 2003: 117].

Общая характеристика учебника

Надо признать, что учебных книг по методике преподавания русского языка в средней школе до 1958 г. (времени появления первого издания книги А. В. Текучева) не так уж много. В начале XX в. были изданы несколько курсов лекций (А. Е. Грузинского, Н. С. Державина, Н. К. Кульмана, А. М. Лободы) и только один учебник А. Н. Бунакова (опубликованные в этот период учебники Н. К. Кульмана и А. Д. Алферова содержали изложение методики преподавания русского языка преимущественно в начальной школе и предназначались в первую очередь для слушателей не высших, а средних педагогических учебных заведений).

Теория методики преподавания русского языка в средних учебных заведениях начала формироваться в первые десятилетия XX в. Большую роль в этом сыграли публикации А. Д. Алферова, П. О. Афанасьева, А. Н. Бунакова, Н. С. Державина, Н. К. Кульмана, А. М. Пешковского, Н. М. Соколова, А. И. Томсона, Г. Г. Тумина, М. А. Тростникова, В. А. Флерова, способствовало этому развитию и наличие исследований в области преподавания русского языка в начальной школе.

В советское время постепенно складывалась отечественная система подготовки учителей русского языка для средней школы, обязательной частью которой стало преподавание методики школьного предмета. К 50-м гг. XX в. было издано несколько учебников по методике преподавания русского языка в средней школе для педагогических и учительских институтов: Н. С. Державина (1923), В. А. Малаховского (1927), К. Б. Бархина и Е. С. Истриной (1934), П. О. Афанасьева (1944), Н. С. Позднякова (1948).

В 1958 г. вышло первое издание учебника А. В. Текучева «Методика преподавания русского языка» для высших педагогических учебных заведений. Автор к этому времени уже имел серьезный авторитет в научных и педагогических кругах: защитил докторскую диссертацию (1952), получил звание профессора (1953), являлся членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР (1955), занимал должность заведующего кафедрой русского языка Московского областного педагогического института (1958), а также входил в состав ученой комиссии по русскому языку ГУВУЗа³ Министерства просвещения РСФСР. Ко времени второго издания учебника в 1970 г. А. В. Текучев стал действительным членом Академии педагогических наук СССР (1959), возглавил сектор обучения русскому языку в НИИ СиМО АПН СССР, был награжден медалями К. Д. Ушинского (1963) и Н. К. Крупской (1973). Второе издание удостоилось Первой премии Академии педагогических наук (1971). Третье издание появилось в 1980 г. В этот период А. В. Текучев — заведующий кафедрой методики преподавания русского языка МГПИ им. В. И. Ленина, в 1978 г. он был награжден нагрудным знаком «Отличник просвещения СССР».

Первое издание создавалось в соответствии с утвержденной в 1956 г. программой по методике преподавания русского языка для педагогических институтов⁴, однако автор творчески ее интерпретировал

³ Главное управление высших и средних педагогических учебных заведений.

⁴ Палей И. Р. Методика преподавания русского языка: программа для пед. ин-тов / ред. Р. И. Иванесов М.: Учпедгиз, 1956. 24 с.

АПН СССР А. В. Текучева / кол. монография; науч. ред. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2013. С. 83—87.

и дополнил, структурно и содержательно. Издания 1970 г. и 1980 г. были существенно переработаны. В них в обобщенном виде освещались новые и уточнялись уже сформулированные вопросы теоретической и практической методики. Так, в издании 1980 г. был рассмотрен вопрос перехода школы на усовершенствованные школьные программы по русскому языку, а также больше уделено внимания методике изучения словообразования, словосочетания, отдельным проблемам методики лексики, развития связной устной и письменной речи, функциональной стилистики, ведения факультативов по русскому языку. Были пересмотрены или уточнены общие оценки отдельных методов и приемов обучения, учтен опыт учителей-новаторов и работников педагогических вузов [Текучев 1980: 6].

Во введении к изданию 1958 г. были четко определены жанр и адресат книги: это учебник для студентов высших педагогических заведений, которые еще не изучали теоретическую и практическую методику; в то же время это не монографическое исследование и не методическое пособие для учителей, что для автора было принципиально, поскольку в учебниках-предшественниках этот вопрос решался иначе: они могли быть использованы и как учебники, и как методические пособия, включали подробные разработки уроков. В то же время это был именно учебник по своим целям, структуре, содержанию и аппарату ориентировки в отличие от монографических работ С. И. Абакумова «Методика пунктуации» (1954), М. В. Ушакова «Методика правописания» (1947), А. В. Текучева «Методика грамматического разбора» (1949) и др., которые не были учебниками, однако использовались в процессе преподавания как учебные пособия.

В учебнике А. В. Текучева излагались преимущественно основы теоретических знаний по методике, при этом ограниченно обсуждались некоторые спорные вопросы с целью «показать студентам пути развития науки», чтобы обучающиеся понимали, что овладение методикой заключается не в заучивании готовых определений и рекомендаций, а в том, чтобы, осваивая опыт предшественников, научиться в дальнейшей своей деятельности самостоятельно и мотивированно отбирать методы и приемы

обучения наиболее продуктивные, эффективно ведущие к достижению поставленной цели. Учебник, по мнению автора, должен был решать следующие задачи:

1) вооружить студентов педагогических высших учебных заведений — будущих учителей русского языка в средней школе такими теоретическими знаниями и практическими навыками в области методики преподавания предмета, без которых невозможно удовлетворительное решение ими важнейших вопросов, связанных с практикой обучения русскому языку в советской школе;

2) являться обобщением того, что было сделано в области методики русского языка лучшими представителями методической мысли дореволюционного прошлого и что было сделано для развития методики учеными-методистами и учителями-практиками в советское время;

3) отражать современный этап развития как самой методики русского языка, так и тесно связанных с ней психологии, педагогики и лингвистики;

4) знакомить с обобщенным опытом лучших учителей и школ страны как отражением достижений современной методики и передовой практики;

5) предупреждать будущих учителей от повторения тех ошибок и извращений в методике, которые имели место на разных исторических этапах ее развития... [Текучев 1958: 3];

6) вооружить навыками самостоятельного изучения научно-методической литературы и умелого применения на практике достижений методической науки [Текучев 1970: 4].

Структура учебника

Наиболее четко структурировано издание 1980 г., однако логика построения учебника прослеживается уже в издании 1958 г.: сначала излагаются общие вопросы методики преподавания русского языка в средней школе, а затем — частные. В учебниках-предшественниках основное внимание уделялось частным методикам: методике преподавания фонетики, морфологии, орфографии. Общие вопросы, если и затрагивались, то фрагментарно. В издании учебника 1958 г. впервые появляется достаточно объемный раздел «Общие вопросы методики преподавания русского языка в средней

школе», сориентированный на изложение общей теории обучения русскому языку. В него были включены такие параграфы, как «Русский язык как учебный предмет», «Методика русского языка как наука», «Содержание занятий по русскому языку в средней школе», «Общедидактические принципы в их применении к преподаванию русского языка», «О соотношении между знаниями, умениями и навыками по русскому языку», «Методы обучения и формы организации учебной работы по русскому языку», «Методика и организация повторения по русскому языку», «О борьбе с неуспеваемостью учащихся по русскому языку», «Планирование работы по русскому языку». В 1970 г. и 1980 г. эти параграфы были существенно переработаны, однако структура раздела принципиально не изменилась. В учебниках других авторов последней трети XX в. содержание этого раздела постепенно уточнялось и углублялось.

Что касается частных вопросов методики, то первоначально в изданиях 1958 г. и 1970 г. они были представлены в отдельных разделах, однако в издании 1980 г. объединились в общий раздел «Изучение отдельных разделов школьного курса русского языка». В него были включены параграфы «Методика преподавания грамматики», «Методика обучения орфографии», «Методика обучения пунктуации», «Методика развития речи на уроках русского языка»; в этом же издании появились параграфы «Методика фонетики и графики», «Методика лексики и фразеологии», «Методика словообразования», что соответствовало актуальному состоянию содержания обучения русскому языку в школе.

Отдельные параграфы, представленные во всех трех изданиях, затрагивали актуальные вопросы методики преподавания: «О едином речевом и орфографическом режиме», «О методике работы по русскому языку в условиях местного диалекта», «Внеклассная работа по русскому языку», «Пути и средства повышения профессиональной квалификации», «Школьный кабинет русского языка».

В издании 1980 г. впервые появились «Именной указатель (Основные имена. Методические труды. XIX–XX вв.)», в котором перечислены отечественные деятели в области преподавания русского языка и указаны их основные работы. Этот

материал был разработан в поддержку исторического принципа преподавания методики студентам, позволяющего более объемно представить методику как науку и основные тенденции ее развития; в то же время указатель открывал новые возможности для исследований в области истории методики. Исторический принцип был усилен и материалами других разделов учебника 1980 г.: это параграфы «Из истории использования различных систем обучения учащихся в советской школе», «Из истории создания программ и определения содержания предмета “Русский язык”», «Из истории развития методики русского языка», «Опыт школ и методическое наследие прошлого как источники для теории методики русского языка», «Из истории создания учебников по русскому языку», «Из истории вопроса о школьной и научной грамматике», «Взгляды виднейших русских методистов на значение и задачи работы по развитию речи в школе». Хотелось отметить полезный для студентов и представляющий интерес для историков методики раздел «Основные пособия по методике русского языка для учителя» в издании 1958 г., к сожалению, не включенный в последующие издания. В нем представлена не только палитра вышедших в 1950-е гг. книг А. В. Хлебниковой, Г. П. Фирсова, В. А. Добромыслова, Н. С. Позднякова и др., но и дана развернутая научно-методическая характеристика данных работ, а также журнала «Русский язык в школе» как «ценнейшего настольного пособия для учителя русского языка» [Текучев 1958: 523].

На наш взгляд, для современного исследователя истории методики представляет интерес научно-методический дискурс учебника, отраженный в названных выше материалах, а также в рекомендуемой к каждому параграфу литературе. Можно проследить, как меняется ее перечень от издания к изданию, как включаются всё новые компоненты, отражающие современные реалии. Так, в издании 1958 г. автор ориентирует студентов на публикации А. В. Хлебниковой, В. А. Добромыслова, Г. П. Фирсова, А. Н. Гвоздева, С. И. Абакумова и др. В издании 1980 г. появляются ссылки на новые публикации Л. П. Федоренко, А. В. Дудникова, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской и др.

Содержание учебника

В этом разделе статьи мы кратко остановимся на отдельных концептуальных моментах в содержании учебника, поскольку охватить весь комплекс вопросов, поставленных и решенных автором, не представляется возможным. Первый вопрос — это вопрос о статусе методики преподавания русского языка как науки. До появления учебника А. В. Текучева он в той или иной степени рассматривался авторами учебников по методике на протяжении всего времени существования этих учебных книг, однако впервые полно и аргументированно был изложен именно в этом учебнике. Уже в издании 1958 г. (до начала дискуссии на страницах журнала «Русский язык в школе») автор сформулировал определение и задачи методики как науки, которые сегодня кажутся аксиоматичными, однако в таком виде они впервые даны именно здесь: «Методика русского языка — это особая и самостоятельная наука, поскольку она представляет собой систему знаний об определенной стороне реальной действительности, а именно о путях и условиях обучения русскому языку» [Текучев 1958: 11]. В изданиях 1970 г. и 1980 г. автор уточняет: «Методика русского языка — педагогическая наука. Имеет свой объект изучения, свое содержание, свою систему понятий, свои методы исследования и способы доказательств» [Текучев 1970: 23]. В издании 1980 г. дополняет: «Данные методики как науки — это результат познания закономерностей, которым подчиняется процесс обучения русскому языку и которые выводятся из теоретических положений, сформулированных ранее на основе данных педагогики, психологии и лингвистики, обобщенного практического опыта. Эти закономерности, как и отдельные методические рекомендации, не чьи-либо субъективные умозрительные заключения, они являются основой объективного характера, которая и делает методику наукой» [Текучев 1980: 25]. В учебнике сформулированы цели и задачи методики, определены методы исследования, связи методики с языкознанием, педагогикой и психологией, а также источники теории методики — педагогический опыт и история науки. В общем виде эти теоретические положения были впервые сформулированы в издании

1958 г., в дальнейшем они автором уточнялись и конкретизировались, а в учебниках других авторов более позднего времени брались за основу и совершенствовались.

Значительное внимание в учебнике А. В. Текучева уделено работе по усвоению учащимися норм русского литературного языка как основе развития и социализации школьников. Автор отмечал несколько направлений этой работы: 1) изучение грамматики как основы формирования представлений о грамматических нормах языка; 2) изучение орфоэпии; 3) соблюдение речевого режима в школе; 4) усвоение норм литературного языка в условиях местного диалекта; 5) изучение орфографии и пунктуации; 6) словарная работа.

Усвоение грамматических норм

Без изучения грамматических понятий, развития умений выполнять разные виды грамматического разбора, как полагал А. В. Текучев, невозможно усвоение морфологических и синтаксических норм. Он посвятил вопросам обучения грамматике значительное число научных публикаций, в которых была представлена стройная теория, основные положения которой в наше время не утратили своей актуальности (следует отметить, что они вырабатывались и доказывались исследователем в течение нескольких десятилетий и были подтверждены многолетней практикой преподавания). В учебнике излагаются основные положения этой теории. При этом А. В. Текучев высказывает идею о необходимости преодолеть разрыв между преподаванием грамматики и работой по развитию речи. Углубляя эту мысль, автор включил в раздел «Методика развития речи на уроках русского языка», впервые появившийся в издании 1958 г. (в учебниках предшественников этого раздела не было), параграф «Грамматическая стилистика», в котором он отмечал, что «изучение грамматики должно не только дать представление о грамматическом строе русского языка, но и способствовать развитию умения практически использовать свои знания в практике устной и письменной речи» [Текучев 1958: 433]. А. В. Текучев предложил ввести в курс русского языка занятия по грамматической стилистике, задачи которой видел в совершенствовании речи

учащихся с точки зрения стиля, в исправлении и предупреждении грамматико-стилистических ошибок одновременно с изучением теории грамматики; он дал перечень видов грамматико-стилистических ошибок учащихся: а) ошибки в нарушении правил управления и согласования; б) неправильное использование в определенных стилистических целях различных синтаксических конструкций и фразеологических оборотов; в) неоправданное нарушение порядка слов в предложении; г) штампы речи и т. д. [Текучев 1958: 434].

Усвоение орфоэпических норм

Опираясь на работы Р. И. Аванесова, Г. П. Фирсова и др., А. В. Текучев изложил цели, содержание и методы обучения орфоэпии, а также сформулировал основные условия овладения орфоэпическими нормами: 1) систематическое ознакомление с нормами произношения; 2) ознакомление с отклонениями в произношении в живой речи; 3) элементарные знания по фонетике; 4) специальное разучивание текстов с точки зрения их произношения и правописания, выразительное чтение художественных произведений вслух; 5) проведение уроков, посвященных обучению произношению (приемы хорового чтения, скандирования, повторное чтение одного и того же текста); 6) выразительное чтение художественных текстов учителем и учениками; 7) коллективное слушание радио, записей выступлений мастеров слова; 8) постоянное наблюдение за речью учащихся, систематическое исправление устной речи; 9) взаимонаблюдение, взаимоконтроль учащихся; 10) стимулирование устных выступлений учащихся и др. [Текучев 1958: 414].

О едином речевом и орфографическом режиме

А. В. Текучев полагал, что не менее важным условием эффективной работы по усвоению орфоэпических норм является правильная речь учителя, причем не только словесника, но и учителей всех школьных предметов. Данная мысль была детализирована автором в отдельном параграфе «О едином речевом и орфографическом режиме». Вопрос о речевой и орфографической грамотности, по мнению А. В. Текучева, должен решаться усилиями не только преподавателей русского языка, но и всего

педагогического коллектива. При этом работа должна вестись по нескольким направлениям: 1) соблюдение литературных норм всеми учителями; 2) систематический контроль за устной и письменной речью учащихся на всех уроках; 3) контроль за усвоением терминологии предмета [Текучев 1970: 44]. Примечательно, что неизменными условиями выполнения требований единого речевого и орфографического режима, по мнению автора, является каллиграфический почерк учителя и контроль за ведением учениками тетрадей. А. В. Текучев подчеркивал, что успех обучения русскому языку во многом зависит от того, насколько им владеют сами учителя, поскольку речь учителя имеет «особую силу воздействия», а также от того, создана ли в школе благоприятная речевая среда [Текучев 1958: 448].

О методике работы по русскому языку в условиях местного диалекта

А. В. Текучев считал, что в практике преподавания недостаточно учитывается такой фактор, серьезно влияющий на усвоение учащимися норм литературного языка, как диалектная речь, и предлагал использовать дифференцированную методику преподавания не только орфографии, но и грамматики [Текучев 1958: 472]. В учебнике 1958 г. достаточно подробно раскрываются особенности дифференцированной методики обучения орфографии, поскольку к этому времени автор глубоко исследовал данную проблему в процессе подготовки докторской диссертации. Он приводит классификацию диалектных орфографических ошибок (фонетических, морфологических, фонетико-морфологических, лексических) и перечисляет средства, которые способствуют усвоению орфографических норм: 1) речевая среда; 2) орфоэпический режим; 3) речевая дисциплина учащегося; 4) сумма методических приемов [Текучев 1958: 479]. Не без оснований А. В. Текучев отмечает, что для работы по предупреждению диалектных ошибок в речи учащихся учитель должен обладать основательными лингвистическими знаниями: ему необходимо знать фонетические, лексические, грамматические особенности местного диалекта. Идея о необходимости учитывать диалектные условия не только при обучении орфографии, но и морфологии

и синтаксису неоднократно высказывалась А. В. Текучевым, но как научная проблема так и не была им основательно исследована.

Работа по орфографии и пунктуации рассматривалась А. В. Текучевым в общем контексте усвоения учащимися норм литературного языка. В целом вопросы правописания давались в учебнике с учетом основополагающих трудов ученых — методистов в этой области. Так, излагая методику орфографии, он отсылает к работам Н. Н. Китаева, М. В. Ушакова, Д. Н. Богоявленского, А. Н. Гвоздева, А. И. Влащенко, М. М. Разумовской и др. Методика пунктуации в учебнике опирается на труды С. И. Абакумова, А. Ф. Ломизова, А. В. Дудникова, Г. И. Блинова и др.

Словарная работа

Раздел «Методика словарной работы на уроках русского языка» появился в издании 1958 г., а в более поздних изданиях он уточнялся. Активный словарный запас учащихся, как отмечал А. В. Текучев, влияет на уровень усвоения норм литературного языка; при этом работать над обогащением словарного запаса учеников должны не только учителя-словесники, но и весь педагогический коллектив. В связи с рассмотрением данного вопроса автор формулирует еще одну важную задачу методики — разработать принципы отбора словарного материала для изучения в школе и создать словарный минимум. В учебнике эта задача только обозначена, в более поздних работах автора она получила свое решение, однако остается актуальной и в наше время.

Заключение. Учебник А. В. Текучева является научно-историческим документом своей эпохи и отражает основные тенденции в развитии методики соответствующего исторического периода. В нем всесторонне рассмотрены основные вопросы

методики русского языка, что прежде всего говорит о высоком профессионализме автора, но в то же время свидетельствует о высоком уровне методической науки в целом. Учебник создал основу для дальнейшего развития этого вида учебной книги в последующие десятилетия, его материалы остаются актуальными в наше время. Главная причина этого, по-видимому, кроется в уважении и глубоком понимании А. В. Текучевым теоретического и практического опыта предшественников и современников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донская Т. К. Краткие очерки по истории методики русского языка. 2-е изд., доп. СПб.: Сударыня, 2003. 144 с.
2. Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебник для высших педагогических учебных заведений. М.: ГИЗ МП РСФСР, 1958. 328 с.
3. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1970. 606 с.
4. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1980. 413 с.

REFERENCES

1. Donskaya T. K. Brief essays on the history of Russian language methodology. 2nd ed., rev. Saint-Petersburg: Sudarynya, 2003. 144 p. (In Russ.)
2. Tekuchev A. V. Methods of teaching the Russian language in secondary school: a textbook for higher pedagogical educational institutions. Moscow: State Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1958. 528 p. (In Russ.)
3. Tekuchev A. V. Methods of teaching the Russian language in secondary school. 2nd ed, rev. and add. Moscow: Education, 1970. 606 p. (In Russ.)
4. Tekuchev A. V. Methods of teaching the Russian language in secondary school. 3rd ed., rev. Moscow: Education, 1980. 413 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Викторовна Текучева, кандидат филологических наук, профессор

Irina V. Tekucheva, Candidate of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 09.11.2022; одобрена после рецензирования 07.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 09.11.2022; approved after reviewing 07.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-32-42>

К вопросу об эволюции лингвистических взглядов и стихотворного языка поэта и реформатора Василия Кирилловича Тредиаковского (к 320-летию со дня рождения)

Наталья Викторовна Патроева¹, Анфиса Владимировна Рожкова²

^{1,2} *Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия*

¹ *nypatr@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3836-6393>*

² *rozchkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3778-502X>*

Аннотация. Статья посвящена лингвостилистическому исследованию двух стихотворений В. К. Тредиаковского: «Ода торжественная о сдаче города Гданска» (1734) и «Ода I. Торжественная о сдаче города Гданска» (1752). Цель статьи – определить, насколько коррелируют между собой ключевые положения языковой программы Тредиаковского и его языковой слог, отраженный в двух хронологически отдаленных друг от друга текстах. Для реализации поставленной цели использовались методы анализа, синтеза, индуктивный, дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, типологический, а также лингвостилистический, лексикографический, количественный. Сопоставительный анализ подтверждает обусловленное жанром стабильное использование книжно-славянских элементов, значительная доля которых, прежде всего лексических и морфологических, приходится на вариант 1752 г., что подтверждает тенденцию к архаизации слога зрелого Тредиаковского. Оба текста характеризуются использованием фонетических старославянизмов, усеченных прилагательных. Наблюдение за лексическими единицами позволяет говорить о более широком круге таких средств в тексте 1752 г. Именно в этом варианте установлены некоторые случаи замены стилистически нейтрального слова славянизмом, что представляется важным в свете подтверждения архаизаторских тенденций в слоге позднего Тредиаковского-поэта. Наблюдения за типологией и структурой предложений позволяют говорить о вызванной новыми стиховыми требованиями трансформации синтаксиса в варианте 1752 г., что выразилось в более редком использовании односоставных конструкций, увеличении числа двусоставных и бессоюзных сложных предложений, несущественном уменьшении доли распространителей и союзно оформленных многокомпонентных сложных конструкций. В то же время синтаксический рисунок текста не предстает до конца обновленным и новаторским в силу таких сдерживающих факторов, как инверсированный порядок членов предложения и их намеренное значительное дистанцирование. Проведенный анализ подтверждает противоречивость идиостилевых и лингвистических устремлений В. К. Тредиаковского, индивидуально-авторский слог которого еще ждет своего комплексного изучения.

Ключевые слова: В. К. Тредиаковский, история русского литературного языка, поэзия XVIII в., ода, славянизмы, поэтический синтаксис

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00991, <https://rscf.ru/project/22-28-00991/>

Для цитирования: Патроева Н. В., Рожкова А. В. К вопросу об эволюции лингвистических взглядов и стихотворного языка поэта и реформатора Василия Кирилловича Тредиаковского (к 320-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 32–42. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-32-42>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Revisiting the evolution of linguistic views and poetic language of the poet and reformer Vasily Kirillovich Trediakovsky (to the 320th anniversary of the birth)

Natalya V. Patroeva¹, Anfisa V. Rozhkova²

^{1,2} Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

¹ nvpatr@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3836-6393>

² rozhkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3778-502X>

Abstract. The paper presents a linguo-stylistic analysis of two poems by V. K. Trediakovsky, namely "A Ceremonial Ode on the Surrender of the City of Gdansk" (1734) and "Ode I. A Solemn Ode on the Surrender of the City of Gdansk" (1752). The study aims to determine the correlation between the key provisions of Trediakovsky's language programme and his linguistic style reflected in the two chronologically distant texts. To achieve this goal, we used analysis, synthesis, as well as inductive, deductive, comparative-contrastive, typological, linguo-stylistic, lexicographic, and quantitative methods. The contrastive analysis confirms the genre-driven systematic use of bookish Slavonic elements. Moreover, a significant proportion of them, primarily lexical and morphological, are found in the 1752 version, which indicates the tendency for the style of mature Trediakovsky to archaize. Both texts are characterized by the use of phonetic Old Church Slavisms and clipped adjectives. The observation of lexical units enables us to postulate a wider range of such means in the 1752 text. It is in this poetic version that some cases of replacing a stylistically neutral word with a Slavicism are identified, which seems important in the light of confirming the archaizing tendencies in the style of late Trediakovsky. The observations of the sentence typology and structure allow us to suggest that the new verse requirements of the 1752 version triggered syntactic transformations. The result was a rarer use of one-member sentences, an increase in the number of two-member and asyndetic composite sentences, and an insignificant decrease in the proportion of extending members of the sentence and syndetic multi-component constructions. At the same time, the syntactic pattern of the text does not appear to be completely renewed and innovated due to such constraints as the inverted order of sentence members and their significant intentional distancing. The analysis we performed confirms the inconsistency in the style and linguistic aspirations of V. K. Trediakovsky. His individual style still remains to be studied comprehensively.

Keywords: V. K. Trediakovsky, Russian literary language history, 18th-century poetry, ode, Slavisms, poetic syntax

Acknowledgements: The study was supported by Russian Science Foundation grant No 22-28-00991, <https://rscf.ru/project/22-28-00991/>

For citation: Patroeva N. V., Rozhkova A. V. Revisiting the evolution of linguistic views and poetic language of the poet and reformer Vasily Kirillovich Trediakovsky (to the 320th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):32–42. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-32-42>.

Сей муж был великого разума, многого
учения, обширного знания и беспримерного
трудолюбия... Полезными трудами приобрел
бессмертную славу.
Н. И. Новиков

Сей муж был первым учителем не только
Российского Красноречия, но и новейшего
Российского Стихотворства... хотя собственные
его стихотворения и проза не сделались
образцами.
Митрополит Евгений
(Е. А. Болховитинov)

Введение. Рассуждая о формировании, движущих силах и направлениях эволюции русского литературного языка, его исследователи уделяют первостепенное внимание лексической системе памятников, «проблеме словаря», в терминах В. М. Живова [Живов 1996: 6], и главным

образом — вопросу о соотношении старославянских и собственно русских элементов в том или ином жанре и примере дискурса. Не отрицая важности учета лексических параметров при анализе какого-либо памятника русской литературной речи, вслед за Г. О. Винокуром заметим:

«Можно думать, что в области морфологии граница между “славянским” и “простым русским” обнаруживалась нагляднее всего. Простые прошедшие времена, формы именительного падежа единственного числа причастий мужского рода без звука *щ* в настоящем времени и звука *ш* в прошедшем времени типа *даюй, давай* и т. п. для русского человека первой половины XVIII в. были наделены гораздо более сильной экспрессией старины и церковности, чем церковнославянские слова, из которых многие стали уже вполне привычными и, главное, могли даже не иметь русских эквивалентов в бытовом языке» [Винокур 1959: 126]. Действительно: языковая полемика российских стихотворцев-реформаторов XVIII столетия, продолжившиеся и в пушкинскую эпоху споры «архаистов»-шишковистов и «новаторов»-карамзинистов в итоге не привели к резкому сокращению церковнославянской стихии в области поэтической лексики и фразеологии (с победой «старого» слога над «новым» отнюдь не исчезла традиция использования так называемых поэтизмов, восходящая к образцам одической речи, других жанров «высокого штиля» и уходящая своими корнями в еще более раннюю эпоху, в том числе восходящая и к стилю «плетения словес»). Н. М. Карамзин и его сторонники не отказывались от одического словаря полностью, но предпринимали усилия для изменения правил построения поэтической фразы, обновляя прежде всего грамматические закономерности построения стихотворного текста «среднего» стиля, так как именно ода оказалась фактически той единственной образцовой и тщательно проработанной мастерами слова, начиная с Петровского времени, опорой, на основе которой можно было утверждать новые нормы, каноны языка, строить новые жанры писателям карамзинского поколения, даже если от этой основы демонстративно отталкивались на путях демократизации литературной речи. Разумеется, стилистически маркированные лексические и грамматические славянизмы при этом не столько служат показателем «высоты» словесного выражения, сколько выполняют в жанровой системе «нового слога» то или иное художественное задание.

Проза карамзинского и пушкинского периодов, на материале которой, как правило, исследуются процессы становления грамматических и стилистических норм русского литературного языка, во многом питалась достижениями предшествующего и современного Карамзину поэтического слога. Г. О. Винокур специально подчеркивал то преимущественное значение, которое в XVIII в. «принадлежало стихотворной литературе в формировании всего литературного стиля того времени» [Винокур 1959: 64]. В своих трактатах и поэтических опытах А. Д. Кантемир, В. К. Тредиаковский, М. В. Ломоносов первыми из русских стихотворцев пытались приспособить русский язык к нуждам силлабического, а позже — силлабо-тонического стихосложения. При этом важно иметь в виду, что в сфере литературной речи второй половины XVIII столетия, несмотря на неоднократно звучавшие теоретические предложения реформ языка и слога, происходила концентрация книжных черт, реставрация церковнославянских традиций; этому же способствовала и «связь теоретических основ классицизма с традициями античных риторик... Открывались неограниченные возможности для возрождения юго-западной риторики, для латинизации синтаксиса, для культивирования длинных периодов с искусственной, запутанной расстановкой слов» [Ковтунова 1969: 129]. Нормы разграничения «украшенного» и «простого» стилей в области русской лексики и грамматики выработаны и кодифицированы не были, как не было еще и длительной, устойчивой традиции развития «мирской» литературы в России.

В этот переломный момент развития русской словесности большую роль сыграла деятельность В. Е. Адогурова и В. К. Тредиаковского, связанных годами дружбы и совместной учебы в Славяно-греко-латинской академии. Их лингвистическая программа проецировала западноевропейскую языковую ситуацию на русскую почву¹. Именно по предложению В. Е. Адогурова В. К. Тредиаковский опубликовал в приложении к переводу французского романа «Езда в остров любви» собственные стихотворные опыты². В. Адогуров и В. Тредиаковский впервые

¹ См. подробнее: [Успенский 1985: 70–157].

² См. также: Успенский Б. А. Доломоносовский период отечественной русистики: Адогуров

провозгласили ориентацию на сближение книжной и разговорной стихии, на «употребление»³, узус, а не на правила, каноны, зафиксированные в грамматиках и риториках предшествующего периода. Подобная ориентация далеко не сразу привела к отказу от явно «обветшалых» лексических и грамматических славянизмов и к ограничению их допуска в качестве так называемых поэтических вольностей. Однако детали творческой биографии поэта и реформатора Тредиаковского, по мнению П. Е. Бухаркина, «возможно, наиболее самостоятельного и оригинального русского литератора XVIII века» [Бухаркин 2013: 62], во многом еще не прояснены, особенно в отношении эволюции языка и жанрово-стилистических устремлений предшественника лингвистических споров «архаистов» и «новаторов».

Методы и материалы исследования. Такой распространенный в русской литературе второй половины XVIII столетия жанр, как батальная ода, сформировался⁴ во многом благодаря известным трактатам «Рассуждение об оде вообще», «Новый и краткий способ к сложению российских стихов» В. К. Тредиаковского и его же поэтической практике.

Целью статьи является сопоставительный анализ двух редакций одного произведения, разделенных в создании почти 20 годами: «Оды торжественной о сдаче города Гданска» (1734) и «Оды I. Торжественной о сдаче города Гданска» (1752). Использование этих редакций, относящихся к разным периодам в творчестве В. К. Тредиаковского (раннему и позднему), позволило бы, на наш взгляд, в ходе сопоставительного анализа прояснить вопрос: оказала ли влияние трансформация первоначальной

литературно-языковой программы Тредиаковского на его поэтический слог?

Для реализации поставленной цели использовался ряд общенаучных методов (анализ и синтез, индуктивный и дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, типологический), а также методов и конкретизирующих их приемов филологического анализа: лингвостилистический, лексикографический, количественный и др.

Анализ. Молодой В. К. Тредиаковский еще за полвека до Н. М. Карамзина призывал писать светские книги языком, «каковым мы меж собою говорим», т. е. на «почти самом простом русском языке», так как «язык славенской» ныне «темен» и «жесток... ушам слышится» (цит. по: [Живов 2017: 1013]). Так высказывался автор в обращении «К читателю», предварявшем перевод 1730 г. «Езды в остров любви» — романа французского писателя XVII в. Поля Таллемана. Между тем сам Тредиаковский довольно широко в своих оригинальных произведениях пользуется лексическими и грамматическими архаизмами (вокативами, устаревшими и усеченными окончаниями причастных форм, старыми деепричастиями и т. п.), смешивая их с элементами живой разговорной стихии и заимствованиями из латыни, французского, немецкого и польского языков, что неизбежно создает впечатление хаоса и пестроты. Именно эта эклектичность слога Тредиаковского и была главной причиной нападок современников, недооценки и забвения потомками его вклада в развитие российской словесности. Таким образом, желание В. К. Тредиаковского обустроить новый русский литературный язык на западноевропейских основаниях⁵, секуляризировать и демократизировать его, сблизив с разговорной речью и отдалив от «обветшало-го» языка церковных книг, ни теоретически (в виде грамматики, словаря, риторики, а не отдельных кратких трактатов, статей, как, например, «Разговор об орфографии» и т. п.), ни практически поэтом не было реализовано до конца и последовательно, «порядок наведен не был» [Живов 2017: 1025]. Это в особенности

и Тредиаковский // Вопросы языкознания. 1974. № 2. С. 15–30.

³ По мнению Б. А. Успенского, этот термин, параллельно введенный в употребление Адодуровым и Тредиаковским, является семантической калькой с французского *usage*, используемого в программе классициста XVII в. и создателя французского академического словаря Клода Фавра де Вожла (Вожела); см.: [Успенский 1985: 132].

⁴ См. подробнее, например: Ратников А. Н. Динамика осмысления русской батальной оды в XVIII веке // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2019. № 1. С. 99–106.

⁵ См., например: Власов С. В. Концепция правильного языкового употребления у Тредиаковского и французские теории *bon usage* XVII–XVIII веков // Литературная культура России XVIII века / под ред. П. Е. Бухаркина, Е. М. Матвеева, А. Ю. Тираспольской. СПб.: СПбГУ, Фак. филологии и искусств, 2009. С. 75–104.

касалось лексической и синтаксической подсистем, так как морфология уже к 1740-м гг. подверглась значительной регламентации.

Анализ стихотворных опытов В. К. Тредиаковского свидетельствует об объединении старославянского и русского языков в некий «славенороссийский» («славенорусский») конгломерат как, с одной стороны, результат многовековой истории развития русского литературного языка в целом, с другой — продукт далеко не всегда эстетически удачной индивидуально-авторской попытки реформирования. При этом тесное взаимодействие двух речевых стихий характеризует и словарный состав, и грамматическую систему поэтического дискурса (примером реализации подобного синтеза может служить также «Тилемахида» В. К. Тредиаковского, в которой, согласно наблюдениям В. М. Живова, «соседствуют... дательный самостоятельный и деепричастные обороты и т. п.» [Живов 1996: 286]).

Как показывают наблюдения над обеими редакциями оды о взятии города Гданска, тексты лишены резких различий, связанных с отбором и организацией книжно-славянских элементов, стабильное употребление которых прежде всего подчинено теме произведения и согласуется с его жанром, однако опыт 1752 г. все же несколько более насыщен церковнославянскими элементами — прежде всего, лексическими и морфологическими. Это подтверждает тенденцию к архаизации слога зрелого Тредиаковского, не только провозглашенную в теоретических, литературно-критических статьях (например, в «Письме от приятеля к приятелю» 1750 г., в котором Тредиаковский говорит о пользе церковной литературы для лучшего овладения русским языком), но и воплощенную в оригинальном литературном творчестве под влиянием пересмотра поэтом своих первоначальных лингвистических взглядов. Такая трансформация представляется вполне закономерной, если иметь в виду, с одной стороны, семейные корни Тредиаковского, отец и дед которого принадлежали духовному сословию, а также чтение лекций по латинскому красноречию в Академическом лицее профессором Тредиаковским в 1748–1749 гг. — с другой⁶.

⁶ См. также о внимательном чтении В. Тредиаковским ломоносовского «Краткого руковод-

В текстах используются слова с неполногласными сочетаниями, численное соотношение которых примерно одинаково, а лексический состав отличается незначительно. Для обоих текстов характерны примеры: *сладкогласны, град, чрез, при берегах, от берегов, гласом, пред, врата*. В двух вариантах встречаются производные с приставкой *пре-*: *престань* (1734), *превосшедшей* (1752). Замена полногласного варианта на неполногласный фиксируется в одном случае:

И воин то российский на мало
Окружил Гданск, город противный... (1734) —
То и Русский полк, на мало
Гданск, град вражий, окружил... (1752).

Использование книжного южнославянского варианта незначительно повлияло на стилистику указанных строк, учитывая, что в «Словаре русского языка XVIII века» содержится такой комментарий к слову *град*: *Слав. (в прозаических текстах первой трети XVIII в. и в поэтических текстах всего века стилистически нейтрально, как сл. город)*⁷.

Незначительно использование других фонетических старославянизмов с вокализованным редуцированным, согласным [ш]: *воззови, воспевай, к несчастю, копие, счастьем, хошу* (1734) — *тысящами, восстает, воспоет, востекшего* (1752). Вариативность отражена в примерах:

Тысячами храбрых атлетов
Окружен ты отсюду тесно...;
Счастьем Анны все крепятся... (1734) —
Тысящами ты атлетов тесно всюду окружен...;
Счастьем Анны крепок всяк... (1752).

Как принадлежность книжно-славянского языка можно рассматривать усеченные прилагательные, хотя использование таких форм связывают обычно не только со стилистической функцией, но

ства к красноречию» 1748 г. и внесении в текст домашнего экземпляра издания заметок на полях, свидетельствующих о продолжении Тредиаковским напряженных поисков в области русской грамматики и стилистики, в работе: *Костин А. А. Тредиаковский — читатель ломоносовской риторики (вопрос истории текста) // XVIII век. Сб. 29 / отв. ред. Н. Д. Кочеткова, С. И. Николаев. М.: СПб.: Альянс-Архео, 2017. С. 21–49.*

⁷ Словарь русского языка XVIII века. Вып. 5. Л.: Наука, 1989. С. 208.

и с особой ритмической организацией стиха⁸. Список слов, общих для обоих текстов, ограничивается следующими примерами усеченных форм (прилагательных, причастий, местоимений, существительного): *храбру / храбра, сладку, тверда, милосерда, Европска / Европейска, азийска, хински / хинска, паряща, всяк, каждая, все-ленна*. Однако текст 1734 г. содержит в полтора раза больше лексически разнообразных усеченных форм, чем второй вариант. В отдельных случаях наблюдается вариативность полных и усеченных форм:

И силу ликов слышу *красных*... (1734) –
Меру, лики слышу *красны*... (1752);

Бурливые ветры! Молчите... (1734) –
Бурны ветры! не шумите... (1752);

Гордый огнем Гданск и железом... (1734) –
Горд огнем Гданск и железом... (1752);

Храброго сердца не имущих... (1734) –
Храбра сердца неимущих... (1752);

И сквозь *дымные* видно мраки... (1734) –
И сквозь *дымны* видно мраки... (1752).

Обратный случай замены усеченной формы на полную единичен:

Как орлы *быстры*, дерзновенны (1734) –
Звезд, как *быстрые* орлы (1752).

Заметим, что причастные обороты, содержащие не усеченные, а полные причастные формы, хотя по происхождению и являются церковнославянскими элементами, однако уже и в XVIII столетии прочно утвердились в литературе разных жанров и поэтому воспринимались как нейтральные⁹.

Лексический уровень, разумеется, является наиболее заметным при отборе и организации книжно-славянских элементов как в аспекте употребления в каждом отдельном стихотворении, так и в аспекте

сопоставительном¹⁰. Круг славянизмов, общий для обоих текстов, представлен следующим списком: *внемлите, купно, зрит* (также инфинитив и другие личные формы этого глагола), *вящий, воспевай / воспоет, око, едино, дерзаешь, огонь*. Помимо этих форм в стихотворении 1734 г. отмечаются: *воззови, благоприятно, никако, всяко, паряща*. В тексте 1752 г. круг славянизмов расширяется: *велелепно, доблественна, златовидный, благосчастна*¹¹, *восстает, бряцаю, мать, горных, в воех* (дважды – *воев*), *блажит, отвергает* (2 употребления), *возносима*¹², *воспоет, днесь, кров, злобный, воинство*. Несмотря на отсутствие в увидевших свет томах «Словаря русского языка XVIII века» лексемы *превосходить*, к парадигме которой может быть отнесена причастная форма *превосшедшей*, это слово, вероятно, следует отнести к славянизмам как префиксальное производное от глагола *восходить*, зафиксированного в словаре с пометой «Слав.»¹³.

Некоторые слова из последнего перечня уже в XVIII в. стали характеризоваться не только как славянизмы, но и как элементы книжной поэтической и риторической

¹⁰ При анализе лексики авторы руководствовались стилистическими рекомендациями «Словаря русского языка XVIII века».

¹¹ Сложные прилагательные-эпитеты Тредиаковского уже обращали на себя внимание исследователей, см.: *Петрова З. М.* Сложные прилагательные в поэзии второй половины XVIII века (Поэзия классицизма, Тредиаковский, Державин) // Процессы формирования лексики русского литературного языка (от Кантемира до Карамзина). Л.: Наука, 1966. С. 146–204; *Рожкова А. В.* Эпитеты в ранней лирике В. К. Тредиаковского // *Libri Magistri*. 2022. № 3(21). С. 35–45.

¹² В «Российской грамматике» М. В. Ломоносова даются рекомендации по образованию «только от глаголов российских, у славян в употреблении бывших», форм страдательных причастий на *-мый*, которые «приличнее полагаются в риторических или стихотворческих сочинениях, нежели в простом штиле или в просторечии» [Ломоносов 1952: 547]. См. характеристику причастий как старославянизмов в работе: *Кузьмина И. Б., Немченко Е. В.* История причастий // Историческая грамматика русского языка: Морфология. Глагол. М.: Наука, 1982. С. 280–411.

¹³ Это и указанные далее в скобках после примеров сокращения и условные обозначения извлечены авторами статьи из «Словаря русского языка XVIII века».

⁸ См., например: *Запольская Н. Н.* «Усеченные» причастия в русском литературном языке XVIII века // Вестник МГУ. Серия 9: Филология. 1985. № 3. С. 34–45; *Кулева А. С.* Усеченные прилагательные в русской поэзии // Русская речь. 2008. № 3. С. 35–39.

⁹ См.: *Лотман Ю. М.* Споры о языке в начале XIX в. как факт русской культуры // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. 1975. Вып. 358. С. 203–204.

речи, о чем свидетельствуют соответствующие пометы в «Словаре русского языка XVIII века». Стилистический синкретизм характерен для слов *воспоет* (слав., ритор., поэтич.), *днесь* (слав., ритор., поэт.). Изменяющаяся стилистическая коннотация отмечена у следующих слов: *кров* (слав. → поэт.), *злойный* (слав. → нейтр.), *вознестись*, *возноситься* (к зафиксированному в тексте причастию *возносима*) (слав. → нейтр.), *воинство* (нейтр. → ритор.). Вне зависимости от направления перехода очевиден оттенок, отсылающий к традиционно-книжным контекстам, привычными элементами которого были славянизмы.

Сравнение двух редакций выявило некоторые случаи замены во втором варианте стилистически нейтрального слова славянизмом, что подтверждает тенденцию архаизации слога позднего Тредиаковского поэта:

Но что *вижу?* не льстит ли око? (1734) —
Что я *зрю?* не льстит ли око? (1752);

Смотрите, противны народы,
Коль храбры российские *люди!* (1734) —

Зрите вы, противны роды,
Храбрость русских *воев...* (1752);

Покинь, Гданск, покинь мысль ту *злую...* (1734) —
Кинь, Гданск, помысл *злойный*, кинь... (1752);

На раскатах нет уж защиты,
Земля пропасти *растворяет*;
Здание в воздух улетает... (1734) —

Без защиты твой раскат;
Всяк дол бездну *отверзает*;
Всяк *кров* в воздух улетает... (1752).

В. В. Колесов указывает на факты использования «таким архаическим по стилю писателем, как Тредиаковский», «квазиархаических форм», «совершенно невероятных с точки зрения системы языка»: *секущими косы*, *высокими горы*, *горящими звезды* — с противоречащим исконному ударением на окончании [Колесов 2003: 108–111].

В то же время во втором варианте наблюдаются случаи «отказа» от славяно-книжных элементов в пользу стилистически нейтральности:

Воззови ум, с ним соберись... (1734) —
В ум *приди*, с ним соберись... (1752);

Повсюду и Слава *паряща*
Се летит трубою *гласяща...* (1734) —

Тотчас слава *полетела*,
Так трубою *загремела...* (1752).

Синтаксический уровень стихотворений демонстрирует в поэзии XVIII в. сугубую сложность¹⁴ (см. табл. 1). И тексты В. К. Тредиаковского здесь не являются исключением (заметим, однако, что синтаксическое устройство поэтических творений Тредиаковского все же ближе к ломоносовскому, чем к кантемировскому, хотя языковые программы Кантемира и раннего Тредиаковского были близки), отражая начавшуюся в середине XVIII в. динамику в сторону упрощения структур и увеличения доли бессознательно оформленных сложных конструкций: преобладание многокомпонентных предложений с контаминированной, т. е. включающей пара- и гипотаксис, связью. Сравним с точки зрения эволюции и трансформации синтаксического устройства два варианта интересующей нас оды, написанные силлабическим 8- и 9-сложником в 1734 г. и четырехстопным хорем в 1752 г. Тредиаковский не только осуществил замену отдельных слов в соответствии с новой метрической схемой, но внес и существенные синтаксические изменения, правя силлабический вариант и перестраивая исключительные женские клаузулы в чередующиеся с мужскими: так, в три раза реже используются теперь односоставные конструкции, зато на треть увеличивается количество двусоставных и бессюжных сложных предложений, уменьшается, хотя и несущественно, доля распространителей и союзно оформленных многокомпонентных сложных конструкций. Приведем для сопоставления только первые строфы двух редакций¹⁵:

¹⁴ См. более подробные данные в продолжающемся издании: Синтаксический словарь русской поэзии XVIII века: в 4 т. Т. 1: Кантемир, Тредиаковский / под ред. Н. В. Патроевой. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2017. 576 с.; Т. 2: Ломоносов. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2019. 608 с.

¹⁵ Цит. по: Тредиаковский В. К. Избранные произведения. М.; Л.: Советский писатель, 1963. С. 129, 453.

Ода торжественная о сдаче города Гданска

Кое трезвое мне пианство
 Слово дает к славной причине?
Чистое Парнаса убранство,
 Музы! *не вас ли вижу ныне?*
 И звон ваших струн сладкогласных,
 И силу ликов слышу красных;
 Все чинит во мне речь избранну.
Народы! радостно внимлите;
 Бурливые ветры! молчите:
Храбру прославлять хочу Анну.

В своих песнях, *в вечность преславных,*
 Пиндар, Гораций несравненны
 Вознеслись до звезд в небе явных,
Как орлы быстры, дерзновенны.
 Но *буде б ревности сердечной,*
Что имеет к Анне жар вечный,
 Моея глас лиры сравнился,
 То бы сам и Орфей фракийский,
 Амфион купно б и фивийский
 Сладости ее удивился. (1734)

Таким образом, синтаксис Тредиаковского спустя два десятилетия не столько упрощается, сколько именно трансформируется, подстраиваясь под новые стиховые требования.

Не только структурный тип предложений, но и их размер (длина) — см. табл. 2 (материалы таблиц 1 и 2 представлены в коллективном труде: Синтаксический словарь русской поэзии XVIII века: в 4 т. Т. 2: Ломоносов. 2019. С. 50–51) — составляет индивидуальность «синтаксического портрета» и идиостиля писателя в целом. Максимальный размер предложения (в словах) мы обнаруживаем именно у Тредиаковского (хотя средняя длина предложения имеет максимальное значение

Ода I. Торжественная о сдаче города Гданска

Кое странное пианство
 К пению мой глас бодрит!
Вы парнасское убранство,
 Музы! *ум не вас ли зрит?*
Струны ваши сладкогласны,
 Меру, лики слышу красны,
 Пламень в мыслях восстаёт.
 О! народы, *все* внимлите;
 Бурны ветры! не шумите:
 Анну *стих* мой *воспоет*.

В слогах толь высокопарных
 Пиндар, *Флакк по нем*, от мглы
 Вознеслись до светозарных
 Звезд, *как быстрые орлы.*
 Но *когда б с самим сердечным*
 К Анне духом, сим и вечным,
 Песнь сравнилась днесь моя, —
 То б сам и Орфей Фракийский,
 Амфион бы и Фивийский
 Восхищен был от нея. (1752)

у Кантемира; в переложениях псалмов, авторстве которых и принадлежности их именно А. Кантемиру до сих пор не утихают споры, длина предложения достигает 29 строк, однако переводы с латинского и других языков в словаре специально не рассматриваются). Г. Н. Акимова, проведя на материале научной прозы сопоставительное исследование «синтаксических портретов» Тредиаковского, Ломоносова и Сумарокова, выявила отчетливое тяготение именно Тредиаковского к использованию причастных и деепричастных обособленных оборотов, а следовательно, к расширению подчинительной цепочки словоформ в предложении [Акимова 2012: 247].

Структурная типология предложений в русской поэзии XVIII века
 (на материале оригинальных произведений малых и средних жанров)

Таблица 1

Structural typology of sentences in 18th-century Russian poetry
 (based on original works of small and medium genres)

Table 1

Тип предложения	Кантемир	Тредиаковский	Ломоносов	Сумароков
НДП	80 (9,7 %)	114 (19,2 %)	437 (19,92 %)	600 (19,9 %)
НОП	22 (2,7 %)	17 (2,9 %)	57 (2,6 %)	128 (4,2 %)
ОДП	45 (5,4 %)	55 (9,3 %)	271 (12,35 %)	288 (9,5 %)
ООП	23 (2,8 %)	22 (3,7 %)	65 (2,96 %)	88 (2,9 %)
БССП	19 (2,3 %)	19 (3,2 %)	88 (4,01 %)	179 (5,9 %)
БСПП	96 (11,6 %)	57 (9,6 %)	345 (15,72 %)	431 (14,3 %)

ББСП	71 (8,6 %)	67 (11,3 %)	262 (11,94 %)	294 (9,7 %)
МССП	6 (0,7 %)	4 (0,7 %)	2 (0,09 %)	13 (0,4 %)
МСПП	76 (9,2 %)	16 (2,7 %)	82 (3,74 %)	85 (2,8 %)
МБСП	35 (4,2 %)	65 (11 %)	106 (4,83 %)	145 (4,8 %)
МСПСП	73 (8,8 %)	34 (5,7 %)	102 (4,65 %)	191 (6,3 %)
МСПСБ	24 (2,9 %)	27 (4,6 %)	64 (2,92 %)	174 (5,8 %)
МСППБ	146 (17,6 %)	51 (8,6 %)	199 (9,07 %)	220 (7,3 %)
МСПСПБ	109 (13,2 %)	44 (7,4 %)	56 (2,55 %)	172 (5,7 %)
ФП	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0,05 %)	7 (0,2 %)
НП	3 (0,4 %)	1 (0,2 %)	57 (2,6 %)	7 (0,2 %)
Всего	828 (100 %)	593 (100 %)	2194 (100 %)	3022 (100 %)

Примечание. Условные сокращения, применяемые в таблице 1: НДП – неосложненные простые двусоставные предложения; НОП – неосложненные простые односоставные предложения; ОДП – осложненные простые двусоставные предложения; ООП – осложненные простые односоставные предложения; БССП – бинарные сложносочиненные предложения; БСПП – бинарные сложноподчиненные предложения; ББСП – бинарные бессоюзные предложения; МССП – многокомпонентные сложносочиненные предложения; МСПП – многокомпонентные сложноподчиненные предложения; МБСП – многокомпонентные бессоюзные предложения; МСП – многокомпонентные сложные предложения с разными типами связи: с сочинением и подчинением (МСПСП), с сочинением и бессоюзием (МСПСБ), с подчинением и бессоюзием (МСППБ), с сочинением, подчинением и бессоюзием (МСПСПБ); ФП – фразеологизированные предложения с ослабленной синтаксической членимостью, высказывания-автоматизмы; НП – нечленимые предложения.

Таблица 2

Длина предложения в русской поэзии XVIII в.

Table 2

Sentence length in 18th century Russian poetry

Автор	Длина предложения (кол-во слов)		Длина предложения (кол-во строк)	
	Максимальная	Средняя	Максимальная	Средняя
Кантемир	133	22,6	18*	3,4
Тредиаковский	156	15,6	22	3,2
Ломоносов	134	16,5	12	3,3
Сумароков	88	14,3	17	2,7
Херасков	108	16,1	14	3,7
Державин	114	20,5	24	4,5
Карамзин	143	15	34	2,9
Дмитриев	112	12,2	18	2,3

Бросаются в глаза, наряду с обилием вопросительных и восклицательных фраз, постоянные сильные инверсии компонентов предложения, очень резкие их перестановки и дистанцирования, которые оценивались Тредиаковским, как и другими поэтами (например, А. Кантемиром в «Письме Харитона Макентина», 1742), как допускаяемые намеренно в стихах «поэтические вольности» и – одновременно – приметы высокого слога, «поскольку инверсия такого рода была возможна в церковнославянских текстах (где строение фразы нередко калькирует

греческое словорасположение)» [Успенский 1985: 91].

Синтаксис Тредиаковского – результат борьбы поддерживаемой и культивируемой им новой системы стихосложения, и издержки этого стремления можно объяснить, согласно Л. И. Тимофееву, тем, что «Тредиаковский, уловив эту новую систему ритмики, более четкую и организованную, не сумел отойти от старой синтаксической системы. Сложную, запутанную, книжную интонацию, громоздкий синтаксис, который характерен для силлабистов, он оставил без изменения» [Тимофеев 1958: 333].

Выводы. Таким образом, поэтический словарь и грамматика В. К. Тредиаковского — красноречивое свидетельство не утративших на протяжении века споров о языке и стиле русской литературы. Василий Тредиаковский 1730–1750-х гг. — противоречивая фигура российской словесности, одновременно и опередившая свое время и отставшая от некоторых магистральных тенденций литературного развития, а потому недопонятая и даже осмеянная и несправедливо раскритикованная. Так, Н. М. Карамзин отмечает: «Если бы охота и прилежность могли заменить дарование, кого бы не превзошел Тредиаковский в стихотворстве и красноречии?.. Однако ж труды его были не совсем бесполезны... Имя Тредиаковского будет известно самым отдаленным потомкам. Сохраним же образ его, и почтим в нем... трудолюбие науки и несчастье природы» [Карамзин 1964: 165–166]. Два десятилетия спустя Н. Ф. Остолопов уже подчеркнет в качестве заслуг Тредиаковского хотя бы то, что он первым ввел на русской почве гекзаметр и «правильную» трагедию¹⁶. Согласимся с мнением Б. А. Успенского, что «в деятельности Тредиаковского заложены предпосылки последующих концепций русского литературного языка, определяющие экстремальные возможности его эволюции». Индивидуально-авторский слог В. К. Тредиаковского, в той мере, в какой он отличается от общеязыковых, общелитературных и жанровых нормативных устремлений, еще ждет своих исследователей, но уже сейчас понятна масштабность роли в становлении российской словесности творческой личности автора «Оды торжественной о сдаче города Гданска».

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Г. Н. Очерки по синтаксису языка М. В. Ломоносова // Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии:

¹⁶ Остолопов Н. Ф. Словарь древней и новой поэзии: в 3 ч. СПб.: В типографии Императорской Российской Академии, 1821. Ч. 1. С. 335–336; Ч. 3. С. 341.

очерки / отв. ред. С. В. Вяткина, Д. В. Руднев. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012. С. 13–291.

2. Бухаркин П. Е. В. К. Тредиаковский: литературный облик и литературная репутация // Мир русского слова. 2013. № 4. С. 61–67.

3. Винокур Г. О. Русский литературный язык в первой половине XVIII века // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 111–137.

4. Живов В. М. История языка русской письменности: в 2 т. Т. 2. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. 480 с.

5. Живов В. М. Язык и культура в России XVIII века. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 590 с.

6. Карамзин Н. М. Избранные сочинения: в 2 т. Т. 2. М.; Л.: Художественная литература, 1964. 591 с.

7. Ковтунова И. И. Порядок слов в русском литературном языке XVIII — первой трети XIX века: пути становления современной нормы. М.: Наука, 1969. 231 с.

8. Колесов В. В. Взаимоотношение стиля и нормы в учениях XVIII века // Колесов В. В. История русского языкознания: очерки и этюды. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. С. 104–117.

9. Ломоносов М. В. Российская грамматика // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений: в 11 т. Т. 7. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 389–578.

10. Тимофеев Л. И. Очерки теории и истории русского стиха. М.: Гослитиздат, 1958. 416 с.

11. Успенский Б. А. Из истории русского литературного языка XVIII — начала XIX века. Языковая программа Карамзина и ее исторические корни. М.: Изд-во МГУ, 1985. 215 с.

REFERENCES

1. Akimova G. N. Essays on the syntax of the language of M. V. Lomonosov. *Grammatika i stilistika russkogo yazyka v sinkhronii i diakhronii: ocherki = Grammar and stylistics of the Russian language in synchrony and diachrony: essays* / S. V. Vyatkina, D. V. Rudnev (eds.). Saint-Petersburg, Faculty of Philology: St.-Petersburg State University, 2012. P. 13–291. (In Russ.)

2. Bukharkin P. E. Vasily K. Trediakovsky: literary image and literary reputation. *Mir russkogo slova = The World of Russian Word*. 2013;4:61–67. (In Russ.)

3. Vinokur G. O. Russian literary language in the first half of the 18th century. *Vinokur G. O. Izbrannye raboty po russkomu yazyku = Selected works on the*

Russian language. Moscow: Educational and Pedagogical State Publishing House = Uchpedgiz, 1959. P. 111–137. (In Russ.)

4. Zhivov V. M. History of the language of Russian writing: in 2 vols. Vol. 2. Moscow: Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2017. 480 p. (In Russ.)

5. Zhivov V. M. Language and culture in Russia in the 18th century. Moscow: Languages of the Russian Culture, 1996. 590 p. (In Russ.)

6. Karamzin N. M. Selected works: in 2 vols. Vol. 2. Moscow; Leningrad: Fiction, 1964. 591 p. (In Russ.)

7. Kovtunova I. I. Word order in the Russian literary language of the 18th–19th centuries: the ways of the formation of the modern norm. Moscow: Science, 1969. 231 p. (In Russ.)

8. Kolesov V. V. The relationship between style and norm in the teachings of the 18th century.

Kolesov V. V. Istoriya russkogo yazykoznaniya: ocherki i etyudy = History of Russian linguistics: essays and studies. Saint-Petersburg: Publishing house of SPb-SU, 2003. P. 104–117. (In Russ.)

9. Lomonosov M. V. Russian grammar. *Lomonosov M. V. Complete works: in 11 vol. Vol. 7*. Moscow; Leningrad: Publishing house of AS USSR, 1952. P. 389–578. (In Russ.)

10. Timofeev L. I. Essays on the theory and history of Russian verse. Moscow: State publishing house of fiction = Goslitizdat, 1958. 416 p. (In Russ.)

11. Uspensky B. A. From the history of the Russian literary language of the 18th–early 19th centuries. Karamzin's language program and its historical roots. Moscow: Moscow University Press, 1985. 215 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталья Викторовна Патроева, доктор филологических наук, профессор

Анфиса Владимировна Рожкова, кандидат филологических наук, доцент

Natalya V. Patroeva, Doctor of Science (Philology), Professor

Anfisa V. Rozhkova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 28.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 12.01.2023.

The article was submitted 28.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 12.01.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-43-48>

Ключевые семантические поля в комедии

А. Н. Островского «Лес» (к 200-летию со дня рождения)

Наталья Анатольевна Николина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
admin@riash.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2644-8964>

Аннотация. В статье рассматриваются структура и роль двух семантических полей, функционирующих в тексте комедии А. Н. Островского «Лес» – поля «Театр» и поля «Лес». Показано, что их единицы выступают как в прямых, так и переносных значениях и носят текстообразующий характер, они частотны в произведении и отражают особенности конфликта и тему пьесы. Рассмотрение ключевых семантических полей служит основой лингвостилистического анализа комедии «Лес», в процессе которого применяются структурно-семантический, сопоставительный и лингвокультурологический методы исследования. Особое внимание уделено образному потенциалу лексических и фразеологических единиц указанных семантических полей. Отмечается, что единицы поля «Лес» обладают национально-культурной спецификой и связаны с образами русской народной культуры, единицы же семантического поля «Театр» развивают в пьесе мотив игры и определяют сквозные оппозиции в тексте комедии, с их функционированием связан характерный для пьесы прием «театра в театре», часто используемый драматургом.

Ключевые слова: А. Н. Островский, семантическое поле, ключевые слова, метафора, лексические и фразеологические единицы, оппозиция, театр

Для цитирования: Николина Н. А. Ключевые семантические поля в комедии А. Н. Островского «Лес» (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 43–48. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-43-48>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Key semantic fields in the comedy "The Forest"

by A. N. Ostrovsky's (to the 200th anniversary of the birth)

Natalia A. Nikolina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, admin@riash.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2644-8964>

Abstract. The article deals with the structure and functions of two semantic fields functioning in the text of the comedy "The Forest" by A. N. Ostrovsky, namely the field "Theatre" and the field "Forest". It is shown that the words in these fields appear both in direct and figurative meanings and are text-forming in nature. They occur frequently and reflect the specific features of the conflict and the theme of the play. Examining the key semantic fields provides the basis for a linguo-stylistic analysis of the comedy "The Forest" performed with structural-semantic and linguoculturological research methods. The study focuses particular attention on the figurative potential of lexical and phraseological units in the semantic fields under consideration. It is noted that the words in the field "Forest" have national and cultural specificity and are associated with the images of Russian folk culture. At the same time, the units of the semantic field "Theatre" develop the game motif and determine the cross-cutting oppositions in the text of the comedy. Their functioning is associated with the "theatre in the theatre" technique which was often used by the playwright and is characteristic of his plays.

Keywords: A. N. Ostrovsky, semantic field, keywords, metaphor, lexical units, phraseological units, opposition, theatre

For citation: Nikolina N. A. Key semantic fields in the comedy "The Forest" by A. N. Ostrovsky's (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):43–48. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-43-48>.

Введение. Комедия А. Н. Островского, опубликованная в 1871 г. в журнале «Отечественные записки» и в том же году поставленная в Малом и Александринском

театрах, первоначально вызвала довольно прохладный прием у критиков и рецензентов. Так, Н. Соловьев, отмечая недостаточную сценичность пьесы, назвал ее

«романом или повестью в сценах» [Соловьев 1871]. П. Д. Боборыкин также увидел в комедии скорее «драматизированную повесть» [Боборыкин 1871: 33]. Н. Страхов нашел, что противопоставление провинциальных актеров и мира помещиков «довольно искусственно» [Страхов 1871: 38], а финал комедии представляет собой «банальное нравоучение» [Там же: 48]. В то же время пьесе «Лес» высоко оценили Н. А. Некрасов и другие русские писатели, а И. С. Тургенев назвал ее «прелестью».

Неоднозначность оценок комедии во многом связана с новаторскими приемами построения комедии. «Лес» выделяется среди других произведений Островского 70-х гг. XIX в. своеобразием семантической композиции, обилием интертекстуальных включений, развернутой характеристикой героев в авторских ремарках (см., например, описание Счастливецца и Несчастливецца в ремарке ко второму явлению второго действия), характером персонажей. «В... комедии "Лес" Островский открывает новую страницу в поисках героя: здесь в качестве основных персонажей представлены своего рода жрецы искусства, бродячие провинциальные актеры, живущие по другим в сравнении с меркантильным бытом большинства нравственным правилам» [Тихомиров 2019: 84]. Такое противопоставление требовало от драматурга особых изобразительных средств. В основе структуры комедии «Лес» лежит взаимодействие двух ключевых семантических полей, выполняющих текстообразующую функцию. Это поля «Театр» и «Лес». Цель нашей статьи — рассмотреть особенности построения данных полей в пьесе «Лес» и выявить их образный потенциал в произведении. В ходе анализа применяются структурно-семантический и лингвокультурологический методы исследования.

Анализ. Единицы ключевых семантических полей художественного текста характеризуются частотностью употребления, способностью занимать сильные позиции в структуре произведения и семантической осложненностью. Они выражают значимую для интерпретации текста информацию и, как правило, соотносят фактологический и концептуальный уровни текста, что в результате приводит к «получению нетривиального эстетического смысла» [Новиков, Преображенский 1989: 24].

«В художественном тексте языковой материал организуется в семантическом поле данного текста вокруг смыслового центра, обозначенного главной темой, идеей, образом произведения» [Абрамов 2019: 206–207]. Своеобразие драматического произведения заключается в том, что единицы ключевых полей в нем сосредоточены в основном в речи персонажей и распределяются между их репликами. В драматическом тексте употребление единиц ключевого поля, с одной стороны, мотивируется темой произведения, с другой — обусловлено характером диалога или монолога и не предполагает прямого выражения авторских оценок.

Рассматриваемые семантические поля различаются по объему.

Текстовое поле «Театр» в комедии «Лес» включает большое количество лексических единиц и представлено несколькими группами слов:

1) синонимическим рядом *актер — артист — комедиант — скоморох — шут*;

2) названиями актерских амплуа: *комик, драматическая актриса, первый любовник, резонер, простак, трагик*; например:

Счастливец. ...Надо правду сказать, душа-то нынче только у *трагиков* и осталась; После я в *комики* перешел-с;

3) наименованиями жанров драматических произведений: *водевиль, комедия, драма*; ср.:

Несчастливец (басом). *Драмы* есть?

Счастливец. Только две-с, а то все *водевили*;

4) названиями различных форм театральной жизни: *дебют, бенефис, репетиция*; ср., например:

Счастливец. ...Он Ляпунова играл, а я Фидлера-с. Еще на *репетиции* он все примеривался;

5) наименованиями работников театра: *антрепренер, суфлер*, например:

Несчастливец. Подлости не люблю, вот мое несчастье. Со всеми *антрепренерами* перессорился;

6) названиями предметов реквизита: *парик, складная шляпа* и др.; ср:

Несчастливец. Зачем ты такую дрянь носишь?

Счастливец. Денег стоит-с. Бутафорские мелкие вещи есть, ордена...;

7) глаголом *играть* и производными от него; ср., например:

Несчастливцев. Да, брат Аркадий, разбился я с театром; а уж жаль теперь. Как я *играл*! Боже мой, как я *играл*!

В центре поля — лексемы *спектакль, театр, сцена, публика*, формирующие собственно фрейм «Театр». На периферии находятся имена драматургов и героев известных драматических произведений. Например:

Я нищий, жалкий бродяга, а на *сцене* я принц. Живу его жизнью, мучусь его думами, плачу его слезами над *бедной Офелией* и люблю ее, как сорок тысяч братьев любить не могут¹;

В непогоду я в этом пальто бродил, как старый *Лир*, по степям Новороссии.

В объемном семантическом поле «Театр» в пьесе «Лес» реализуются разные типы отношений, прежде всего синонимия и контекстуальная антонимия, например: *Комики визитов не делают, потому что они шуты, а трагики — люди, братец*.

Своеобразие развертывания текстового семантического поля «Театр» в комедии «Лес» в том, что многие его единицы развивают переносное значение и используются в характеристиках действий и поведения тех персонажей пьесы, которые не являются актерами. *Играешь-играешь роль, ну и заиграешься*, — говорит о себе Гурмыжская. Регулярно используется метафора, лежащая в основе фразеологизма *играть роль*, в репликах, в которых идет речь о Буланове, при этом он сравнивается с первым любовником в театре:

Счастливцев. ...А гимназист-то, видно, умнее; он здесь получиле вашего *роль-то* играет.

Несчастливцев. Какая роль, братец. Ну что он такое? Мальчишка, больше ничего.

Счастливцев. Какая роль? *Первый любовник-с*.

Несчастливцев. *Любовник?* (Грозно.) Чей?

В диалоге Буланова с Несчастливцевым раскрывается семантика глагола *подыгрываться* в его метафорическом употреблении:

Несчастливцев. ...А ты вот что: ты к тетушке, она женщина богатая... Умеешь?

Буланов (стыдливо). Умею-с.

Несчастливцев. Bravo! Где же это ты научился в такие младенческие годы?

Буланов. Чему-с?

Несчастливцев. *Подыгрываться-то*, братец, угождать, ползать-то?

В свою очередь и провинциальные актеры играют в имении Гурмыжской новые для них роли: Несчастливцев — военного в отставке, Счастливцев — лакея. Их новые роли также характеризуются в тексте посредством театральной лексики, например:

Несчастливцев. Для первого *дебюта* недурно, Аркашка. Ты, брат, старайся, *играй свою роль* хорошенько!

В то же время в репликах Счастливцева и Несчастливцева сохраняются и регулярно используются штампы и речевые клише, связанные с их амплуа и сценическим опытом. Так, комик Счастливцев, склонный к буффонаде, строит диалог с Карпом на основе игры с ихтионимиями, каламбурно обыгрывая имя собеседника; ср.:

Счастливцев. Да что *карпия*, что *карп* — все равно. Уж лучше бы вас *Сазаном* Савельичем звали.

Карп. Ну как можно. Хотите чего...

Счастливцев. Потрудитесь, *Окунь* Савельич!

Карп. Да не *окунь*, *Карп*...

Счастливцев. Постарайтесь, *Налим* Савельич.

В репликах Несчастливцева, напротив, представлена высокая лексика и обыгрываются цитаты из монологов героев трагедий, например:

Несчастливцев. Когда я посылал эти четки, я думал: «Добрая женщина, ты возьмешь их в руки и будешь молиться. О, помяни меня в твоих святых молитвах!»

Ключевой в комедии глагол *играть* обладает широкой сочетаемостью и реализует разные типы валентности; ср., например: *играть кого-либо, играть что-либо, играть кем-либо*. Употребление этого глагола в конструкциях различных типов служит в тексте основой противопоставления персонажей, которые постоянно играют в жизни и готовы играть другими, и персонажей, не позволяющих играть собой; ср.:

¹ *Островский А. Н.* Горячее сердце. Бешеные деньги. Лес: пьесы. М.: Время, 2019. С. 335–336. В дальнейшем все цитаты из пьесы «Лес» приводятся по этому изданию.

Гурмыжская (Аксюше): ...Я тебя кормлю и одеваю и заставлю играть комедию;

Несчастливцев: Трагик Несчастливцев не позволит играть собой.

Реплика Несчастливцева отсылает к словам Гамлета в трагедии Шекспира. Это интертекстуальное включение вновь сближает провинциального актера с героями сыгранных им драм.

Таким образом, стихия игры охватывает в комедии персонажей разных социальных групп и характеров, а пьеса строится как «театр в театре», что определяет высокую степень ее сценичности, не замеченную первыми рецензентами. При этом в тексте часто происходит переконцептуализация метафор, регулярно меняются оценочные коннотации лексических единиц поля «Театр». Своеобразный характер носит и их распределение в тексте комедии: переносное употребление единиц поля чаще наблюдается в речи не-актеров. Такое функционирование метафор мотивирует заключительную оценку окружающих в финальном монологе актера Несчастливцева:

Гурмыжская (пожимая плечами). *Комедианты.*

Несчастливцев. *Комедианты.* Нет, мы артисты, благородные артисты, а комедианты — вы... Вы тешите только самих себя, самих себя забавляете. Вы *комедианты, шуты*, а не мы.

В результате в тексте актуализируются оппозиции «творчество — притворство», «вдохновенная игра на сцене — лицемерная игра в жизни», «артист — комедиант», при этом в последнем случае синонимические отношения сменяются антонимическими. Слово *комедиант* в таком контексте воспринимается как результат свертывания фразеологизма *ломать комедию*: комедиант — «тот, кто ломает комедию в жизни или вынуждает ломать ее других». См., например, реплику Гурмыжской, обращенную к Аксюше в первом действии.

Ценностно значимое противопоставление сопровождается в монологе Несчастливцева развернутой цитатой из драмы Ф. Шиллера «Разбойники», развивающей тему лицемерия и жестокости:

Люди, люди! Порождение крокодилов! Ваши слезы — вода! Ваши сердца — твердый булат! Поцелуй — кинжалы в грудь! Львы и леопарды

питают детей своих, хищные враны заботятся о птенцах, а она, она!.. Это ли любовь за любовь? О, если б я мог быть гиеною! О, если б я мог остервенить против этого адского поколения всех кровожадных обитателей лесов!

Если предшествующие цитаты и сценические штампы в репликах Несчастливцева звучали выпендренно, искусственно, контрастировали с бытовой речью других персонажей и создавали в ряде случаев комический эффект, то в финале фрагмент драмы Шиллера органично связан с монологом героя и воспринимается окружающими как естественное продолжение его речи, как опасная инвектива. Несчастливцев в конце пьесы, таким образом, проявляет себя и как талантливый актер-трагик, а не *опала*, по определению Счастливецца.

Мотив игры в целом характерен для произведений Островского. Так, например, в комедии «Бешеные деньги» уже в экспозиции активно используется театральная лексика, объединяющая ряд персонажей; ср.:

Глумов. Ну да кто бы он ни был, а *комедию* играть нужно! Мы уж и то давно не смеялись, все приуныли что-то.

Телятев. Только в твоей *комедии комические роли*, пожалуй, достанутся нам.

Глумов. Нет, мы будем *играть злодеев*...

Итак, семантическое поле «Театр» в комедии «Лес» отражает особенности конфликта произведения и охватывает всё его текстовое пространство. Оно развивает универсальную образную параллель: «Мир — театр, люди в нем актеры», — которая своеобразно преломляется в пьесе.

Иначе строится семантическое поле «Лес». В тексте пьесы представлен лишь небольшой фрагмент языкового поля, однако слово *лес*, являющееся его ядром, вынесено в сильную позицию заглавия и характеризуется многозначностью и смысловой многомерностью. Текстовый фрагмент поля «Лес» преимущественно носит образный характер: его единицы выступают в переносных, метафорических значениях, в них актуализируются национально-фоновые семантические компоненты и символические смыслы. С одной стороны, лес в пьесе — природная реалья и место встречи героев: Петра и Аксюши, Несчастливцева и Счастливецца. О лесе постоянно

говорят персонажи комедии. С другой стороны, лес служит предметом купли-продажи. В тексте повторяются лексические единицы, обозначающие нещадную вырубку леса и постепенное появление пустошей. Показательно само название усадьбы Гурмыжской — «Пеньки».

Тема гибели леса предвосхищает мотив вырубки сада в комедии А. П. Чехова «Вишневый сад». Как отмечает И. А. Овчинина, в пьесах Островского 1870-х гг. «обнаруживаются предпосылки к зарождению “новой драмы” А. П. Чехова — внутренний драматизм повседневной жизни, объясняющий особенности финала» [Овчинина 2017: 86].

Одновременно в тексте пьесы актуализируются смыслы слова *лес*, восходящие к русской народной культуре, где лес воспринимается как укрытие, убежище и в то же время ассоциируется с враждебными человеку силами, опасностью, гибелью; ср.:

Восмибратов. ...Лес подле города, всякий беглый, всякий бродяга укрытие имеет, ну и для прислуги тоже, для женского пола...

Петр. Да чему радоваться? Я и то уж по лесу хожу да все на деревья посматриваю, который сук покрепче...

Для обозначения леса используется фольклорный образ *сыр-дремучий бор*, в тексте пьесы упоминаются и его обитатели — филины и совы, относящиеся к «нечистым птицам» и служащие символом тьмы [Дубровина, Кутьева 2009: 70]. Названия этих птиц метафорически указывают на обитателей поместья «Пеньки». В тексте драмы обыгрывается и фразеологизм *темный лес* со значением ‘что-то непонятное, запутанное’. Авторская картина мира, таким образом, максимально приближается к национальной семиосфере.

Лес в комедии отделяет имение Гурмыжской от города. В то же время употребление слова *лес* связано с семантическим парадоксом: с учетом названия комедии лесом именуется и все пространство усадьбы, включая *старый густой сад*. Семантический объем слова *лес* максимально расширяется. В репликах Карпа, лакея помещицы, оно становится уже метафорическим обозначением темноты и невежества: *Да и то сказать — образование; а здесь что? Одно слово: лес*. Это значение поддерживается и используемой персонажем паремией:

Карп. Какая наша жизнь, сударь! Живем в лесу, молимся пенью, да и то с ленью.

Слово *лес*, наконец, в финале комедии подвергается новой семантической трансформации. Оно метафоризируется уже как единица морально-этической сферы: темнота леса порождает запутанность человеческих отношений, нравственные аномалии, утрату подлинной человечности:

Несчастливцев. Аркадий, нас гонят. И в самом деле, брат Аркадий, зачем мы зашли, как мы попали в этот лес, в этот сыр-дремучий бор? Зачем мы, братец, спугнули сов и филинов? ...Тут все в порядке, братец, как в лесу быть следует. Старухи выходят замуж за гимназистов, молодые девушки топятся от горького жития у своих родных: лес, братец.

Как видим, в финале пьесы слово *лес*, служащее образным ядром соответствующего текстового поля, выступает в оценочной функции. Именно лес рассматривается героем как место притворной игры, место, где невозможны творчество и проявление истинного добра. Вынесенное в позицию заглавия произведения, оно концентрирует в себе различные смыслы, реализуемые в тексте, и порождает ассоциации, значимые для раскрытия идейно-эстетического содержания комедии.

Выводы. Итак, для лексико-семантической организации пьесы «Лес» характерно тесное взаимодействие ключевых в произведении семантических полей «Театр» и «Лес», которые носят текстообразующий характер. Эти поля непосредственно почти не пересекаются, однако в семантической композиции произведения между ними устанавливаются смысловые связи по принципу «место действия — действие», «изображаемый мир — его оценка». А. Н. Островский мастерски использует как прямое, так и переносные значения единиц этих полей, которые дополняются смысловыми «приращениями» по мере развертывания текста. Слова и фразеологизмы рассматриваемых полей развивают традиционные образные параллели и одновременно опираются на образный потенциал народной русской культуры. Как отмечала Л. М. Лотман, в пьесах Островского 70-х гг. «используется традиционный для европейской драмы способ характеристики — амплуа (*инженю*, *резонер*, *grande dame*, *grande coquette* и т. п.), которые порой совмещаются в одной и той

же роли» [Лотман 1999: 469]. В комедии «Лес» схематизм такого построения преодолевается в результате использования выразительных и ярких речевых характеристик героев, богатого образного потенциала ключевых семантических полей, тонкой языковой игры с разными значениями слов и фразеологизмов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В. П. Семантические поля русского языка. М.: Флинта, 2019. 336 с.
2. Боборыкин П. Русский театр // Дело. 1871. № 11. С. 33–53.
3. Дубровина К. Н., Кутьева М. В. Образ птицы: от Библии к художественному тексту // Russian journal of linguistics. 2009. № 1. С. 69–77.
4. Лотман Л. М. А. Н. Островский // Русские писатели. 1800–1917: биографический словарь / гл. ред. П. А. Николаев. Т. 4: М–П. М.: Советская энциклопедия, 1999. 703 с.
5. Новиков Л. А., Преображенский С. Ю. Ключевые слова и идейно-эстетическая структура стиха // Язык русской поэзии XX в. М.: ИРЯ РАН, 1989. С. 13–35.
6. Овчинина И. А. Новые подходы к созданию Полного собрания сочинений и писем А. Н. Островского // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 3. С. 84–88.
7. Соловьев Н. Русская журналистика в 1871 году // Русский мир. 1871. № 17, 18 сентября.
8. Страхов Н. Н. «Лес», комедия А. Н. Островского // Заря. 1871. № 2: Журналистика. С. 58–72.
9. Тихомиров В. В. Комедия А. Н. Островского «Лес»: в поисках героя. Опыт комментария // Вестник Костромского государственного университета. 2019. № 3. С. 84–88. <http://doi.org/10.34216/1998-0817-2019-25-3-84-88>.

REFERENCES

1. Abramov V. P. Semantic fields of the Russian language. Moscow: FLINTA, 2019. 336 p. (In Russ.)
2. Boborykin P. Russian theatre. *Delo*. 1871;11: 33–53. (In Russ.)
3. Dubrovina K. N., Kut'eva M. V. Meanings of the word "bird": from the Bible to the literary text. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika = Russian Journal of Linguistics*. 2009;1:69–77. (In Russ.)
4. Lotman L. M. A. N. Ostrovsky. *Russkie pisateli. 1800–1917: biograficheskii slovar. T. 4: M–P = Russian writers. 1800–1917: biographical dictionary. Vol. 4: M–P* / P. A. Nikolaev (ed.). Moscow: Soviet Encyclopedia, 1999. 703 p. (In Russ.)
5. Novikov L. A., Preobrazhensky S. Yu. Key-words and ideological and aesthetic structure of the verse. *Yazyk russkoi poezii XX v. = The language of Russian poetry of the XX century*. Moscow: IRL RAS, 1989. P. 13–35. (In Russ.)
6. Ovchinina I. A. New approaches to making up the Complete edition of Alexander Ostrovsky's works and letters. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Kostroma State University*. 2017;23(4):84–88. (In Russ.)
7. Solovyov N. Russian journalism in 1871. *Russkii mir = Russian World*. 1871, September 18th, No. 17.
8. Strakhov N. N. "Forest", a comedy by A. N. Ostrovsky. *Zarya = Dawn*. 1871;2:58–72. (In Russ.)
9. Tikhomirov V. V. Comedy "The Forest" by Alexander Ostrovsky: holding out for a hero. Experience of a comment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Kostroma State University*. 2019;25(3):84–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2019-25-3-84-88>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ/ INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталия Анатольевна Николкина, кандидат филологических наук, профессор

Natalia A. Nikolina, Candidate of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 25.10.2022; одобрена после рецензирования 25.11.2022; принята к публикации 01.12.2022.

The article was submitted 25.10.2022; approved after reviewing 25.11.2022; accepted for publication 01.12.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-49-57>

После потопа: библейские аллюзии в повести М. Горького «Жизнь Клима Самгина» (к 155-летию со дня рождения)

Борис Геннадьевич Бобылев

Независимый исследователь, г. Новосиль, Россия, boris-bobylev@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5939-6375>

Аннотация. Статья посвящена характеристике библейских аллюзий в тексте повести М. Горького «Жизнь Клима Самгина». В работе используются методы описания, комментирования, интертекстуального анализа, интерпретации, герменевтического круга. Делаются выводы о том, что библейские аллюзии воды и огня приобретают у Горького значение символов катастрофы апокалиптических масштабов – гибели Российской империи и русской интеллигенции, помогают глубже понять идею повести, приблизиться к более полному постижению образа автора.

Ключевые слова: Максим Горький, Клим Самгин, Всемирный потоп, Содом и Гоморра, русская интеллигенция, филологический анализ, образ автора, интертекст

Для цитирования: Бобылев Б. Г. После потопа: библейские аллюзии в повести М. Горького «Жизнь Клима Самгина» (к 155-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 49–57. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-49-57>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

After the Flood: biblical allusions in the story "The Life of Klim Samgin" by M. Gorky (to the 155th anniversary of the birth)

Boris G. Bobylev

Independent researcher, Novosil, Russia, boris-bobylev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5939-6375>

Abstract. The article characterises biblical allusions in the text of the story "The Life of Klim Samgin" by M. Gorky. The study relies on the methods of description, commenting, intertextual analysis, interpretation, and the hermeneutic circle. I conclude that the biblical allusions to water and fire employed by Gorky acquire the meaning of symbols which indicate a catastrophe reaching apocalyptic proportions. The catastrophe particularly refers to the death of the Russian Empire and the Russian intelligentsia created by it. The above mentioned allusions also help to understand the idea of the story better, as well as to approach a deeper comprehension of the authorial image.

Keywords: Maxim Gorky, Klim Samgin, the Flood, Sodom and Gomorrah, Russian intelligentsia, philological analysis, authorial image, intertext

For citation: Bobylev B. G. After the Flood: biblical allusions in the story "The Life of Klim Samgin" by M. Gorky (to the 155th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2023;84(2):49–57. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-49-57>.

Введение. Повесть М. Горького «Жизнь Клима Самгина» вслед за романом А. С. Пушкина «Евгений Онегин» называют «энциклопедией русской жизни»¹. Сам же Горький, упоминая в письме к советскому послу в Италии Д. И. Курбскому книгу Д. И. Менделеева с характерным названием: «К познанию России», замечает: «Я был бы

счастлив, если б и мою хронику можно было так назвать...» [Спиридонова 1994: 127]. Количество публикаций, посвященных повести Горького, в последнее десятилетие постоянно растет. Данный факт отражает пришедшее сегодня понимание идейной, художественной и языковой уникальности хроники Горького в русской литературе XX в., а также ее значения для мирового искусства и культуры.

Авторское обозначение жанра «Жизни Клима Самгина» как повести имеет ключевое сюжетообразующее и стилиобразующее значение: заявлена установка не только на изображение внешних событий

¹ См.: Быстрова О. В. Символы повести «Жизнь Клима Самгина» // Новые российские гуманитарные исследования. 2010. № 5. С. 14; Бедрикова М. Л. О миссии поколения русской интеллигенции конца XIX – начала XX в. (М. Горький «Жизнь Клима Самгина») // Libri Magistri. 2020. № 1(11). С. 45–61; и др.

и отношений между героями (что характерно для романа), но на само «событие рассказывания» (Ю. Н. Тынянов), в котором авторская позиция переплетается с внутренней позицией главного героя повествования, Клима Самгина, выступающего его предметом и центром². У Горького происходит расслоение «Я» повествователя, смещение и преобразование различных временных, пространственных планов, совмещение и рассредоточение многообразных точек зрения. Описываемое в ряде случаев предстает как «возможный мир», «не обладающий раз навсегда закрепленными за ним свойствами одного данного, реального мира» [Степанов 1998: 412].

Ориентация на «мерцающий смысл», относительность пространственных, временных и оценочных характеристик повествования постоянно подчеркивается в тексте с помощью различных сигналов, одним из которых выступает выражение: *Да — был ли мальчик-то, может, мальчика-то и не было?*³ Эта фраза многократно повторяется у Горького в различных вариациях, она выполняет роль одного из ведущих средств когезии, обеспечивая связность достаточно разнородных в модальном и стилистическом отношении частей повести.

Игра смыслами в горьковском произведении открывает широкие возможности для

иносказательности, для сотворчества и диалога автора и читателя, на отклик которого сориентировано все построение текста повести. Приведем характерный пример игровой стилистики из внутреннего монолога Клима Самгина: *Книга — реальность, ею можно убить муху, ее можно швырнуть в голову автора*.

Установка на внутренний и внешний диалог поддерживается различными формами «чужого слова», интертекстуальностью⁴. Следует заметить, что границы между авторским текстом и интертекстом оказываются размытыми. Цитатами и аллюзиями пронизано все повествование, отражающее «поток сознания» главного героя (в большинстве случаев он оформлен в виде «несобственно-авторской речи»), а также других персонажей произведения.

Особое место в хронике занимают библейские аллюзии, которые в ряде случаев становятся ключевыми, опорными элементами тематических полей, выполняют текстообразующую и смыслообразующую функции, приобретают значение символов, с помощью которых прямо или косвенно выражается авторская позиция.

Анализ. Библейские аллюзии в большинстве случаев вводятся через речь персонажей, однако при этом они искусно обыгрываются в авторском дискурсе, становятся средствами когезии, создания подтекста, проспекции и ретроспекции повествования. Весьма характерным примером в данном отношении представляется микротекст описания свадебного путешествия Клима Самгина с супругой Варварой из Владикавказа в Грузию:

² См.: Батищева Е. С. Идеологически значимое слово в повести М. Горького «Жизнь Клима Самгина» (пустой, пуста и производные) // Лексикология. Лексикография: (Русско-славянский цикл). Русская диалектология. Когнитивная лингвистика. СПб.: ООО «Изд-во ВВМ», 2017. С. 3–15; Белова Т. Д. М. Горький. «Жизнь Клима Самгина» (Проблемы современного прочтения). Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. 291 с.; Гавриш Т. Р. Художественное изображение рефлексированного сознания (на материале романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина») // Мировое значение М. Горького (К 150-летию со дня рождения): тезисы докладов научной конференции, 27–30 марта 2018 г. М., 2018. С. 21–22; Святославский А. В. Рецепция образа главного героя романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина»: от авторского замысла к современному прочтению // Acta Eruditorum. 2020. № 33. С. 45–50. <http://doi.org/10.25991/AE.2019.55.88.008>; и др.

³ Здесь и далее текст повести цит. по: Горький М. Жизнь Клима Самгина. Повесть // Горький М. Собрание сочинений: в 16 т. Т. 11–14. М.: Правда, 1979.

⁴ См.: Савинкова Т. В. Пушкинский код русской истории и культуры в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина» // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2012. Т. 3, № 2(6). С. 322–329; Оляндэр Л. К. Горьковская художественно-философская модель русской жизни в романе «Жизнь Клима Самгина» // Максим Горький: pro et contra, антология. Современный дискурс. СПб.: РХГА, 2018. С. 719–728; Богданова О. В. Интертекст в художественной системе романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина»: к постановке проблемы / О. В. Богданова, Л. К. Оляндэр // Acta Eruditorum. 2020. № 33. С. 3–9. <http://doi.org/10.25991/AE.2019.22.70.001>; и др.

Поднимались на Гудаур, высшую точку перевала через горный хребет, но и горы тоже поднимались все выше и выше. Создавалось впечатление мрачного обмана, как будто лошади тяжело шагали не вверх, а вниз, в бесконечно глубокую щель между гор, наполненную мглой, синеватой, как дым...

...Величественно безобразные нагромождения камня раздражали Самгина своей ненужностью, бесстыдным хвастовством, бесплодной силою своей...

— Какая-то дорога в ад. Это должен был видеть Данте. Ты замечаешь, что мы, поднимаемся, как будто опускаемся?

— Да, да, — откликнулась она с непонятной торопливостью.

...Я видела все это. Не помню, когда, наверное — маленькой и во сне. Я шла вверх, и все поднималось вверх, но — быстрее меня, и я чувствовала, что опускаюсь, падаю. Это был такой горький ужас...

...Мне теперь кажется, что я видела этот сон не один раз, а — часто. Еще до рождения видела, — сказала она, уже улыбаясь. — Даже — до потоп!

И, обняв его, спросила:

— Ты никогда не чувствовал себя допотопным?

На первый взгляд, данный отрывок выполняет преимущественно изобразительную, характерологическую и связующую функции в горьковском повествовании, оттеняя «разнотонность» настроения Клима и Варвары, помогая выпукло представить их характеры. Однако реплики персонажей и сопровождающий их авторский текст ретроспективно, по прочтении всего романа, воспринимаются как «двойная речь», наполненная иносказательным⁵ и символическим смыслом.

Тревожная эмоциональная окраска описания подъема героев в горы создается использованием экспрессивных эпитетов (*мрачного обмана, тяжело, бесконечно глубоко, наполненную мглой*). Стилистической маркированностью отличается также оборот *синеватой, как дым...*, завершающий описание. Изобразительный план сравнения (сходство по цвету) осложнен здесь коннотацией: оба слова обладают в контексте

повести отрицательной оценкой, становясь символом распада, тлена, средством выражения инфернальных мотивов⁶.

Под *Гудауром* имеется в виду Крестовый перевал⁷. В подтексте присутствует перспективно развертываемый мотив Креста — Голгофы, на которую как бы поднимаются герои вместе со всей Россией. При этом подъем парадоксально воспринимается как спуск. Тем самым возникает мерцание смысла, смешение реального и фиктивного [Спирягина 2012].

Голос Самгина слышится в серии отрицательных оценок Кавказа: *безобразные нагромождения камня, ненужностью, бесстыдным хвастовством, бесплодной силою*. Однако здесь скрыто звучит и возражающий голос автора — в положительном эпитете *величественно*: в данном случае мы имеем дело с ситуацией оценочно-когнитивной рассогласованности, постмодернистского спора автора с героем⁸, в результате чего возникает контекстуальный оксюморон — *величественно безобразный*.

⁶ Ср.: «В толстом рыжеволосом человеке, с надутым, *синеватого* цвета бритым лицом утопленника, с толстыми губами, он узнал своего учителя Степана Андреевича Томилина»; «У рыжего офицера лицо было серое, с каким-то *синеватым* мертвенным оттенком» (об убийце Тагильского); «Но еще больше ободрило Самгина хрящеватое, темное лицо полковника: лицо стало темнее, острые глаза отупели, под ними вздулись *синеватые* опухоли, по лысому черепу путешествовали две мухи...»; «В нем все спуталось и закружилось, как *дым*...»; «...в нем что-то разорвалось, наполнив его *дымом* едкой печали»; Дронов Самгину: «Куришь ты — на страх врагам. Как головня *дымишься*»; «Он исчез легко и бесшумно, как *дым*» (о Бердникове); «Мелькали бронзовые лица негров, подчеркнутые белыми улыбками, блеском зубов и *синеватым* фарфором веселых глаз, казалось, что эти матовые глаза фосфорически *дымятся*» (парижские впечатления Самгина).

⁷ Это название перевала получил благодаря кресту, который был воздвигнут на верхней точке хребта по приказу генерала А. П. Ермолова в 1824 г. Мимо креста проезжали А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов. Впечатления от прилегающей к перевалу местности нашли отражение в «Путешествии в Арзрум» и «Герое нашего времени».

⁸ Ср.: «Автор изображает себя в романе в качестве одного из действующих лиц (сцена на квартире Горького, где ищет укрытия поп

⁵ Ср.: «...иносказание — ключ ко многим загадкам горьковского романа-завещания» [Борисова 2017: 21].

Ассоциации Клима Самгина, вызванные странными впечатлениями от дороги на Крестовый перевал, носят книжный, рассудочный характер: подспудно он защищается от непонятной и тревожной «реплики» окружающего мира, воздвигая стену из слов между своей жизнью и «безобразным» хаосом, стучащимся в дверь его сознания. Самгин сравнивает путь на Гудаур с описанием дороги в ад у Данте, который вместе со своим спутником Вергилием опускается, поднимаясь⁹. Однако возможна и другая интерпретация данного микротекста, имеющая более глубокий, символический характер. Здесь прочитывается христианская аллюзия, восходящая к церковному преданию: поднимаясь на Голгофу, принимая смерть на кресте, Христос спускается в ад, чтобы разрушить власть смерти и вывести из него праведников. Так или иначе, в самой ситуации, а также в стиле, характере ее описания Горьким присутствует вызов обыденности, указание на

Гапон). Герои романа делятся впечатлениями от пьесы «На дне», называют ее «фельетоном на тему гуманизма», цитируют произведения «буревестника революции», критически обсуждают его творчество. Митрофанов, тайный агент полиции, под впечатлением от пьесы Горького в беседе с Климом говорит о Луке: «...вредный старичишка этот похож на меня поведением своим, похож!» Сам же Самгин не удовлетворяется пассивной ролью персонажа повествования, испытывает чувство вражды «к кому-то, кто передвигает его, как шахматную фигуру с квадрата на квадрат», задается вопросом: «Кто всю жизнь ставит меня свидетелем мучительно тяжелых сцен, событий?» В данном случае персонаж как бы бросает вызов автору. Подобный прием — вполне в духе модернистской поэтики, но за этой словесной игрой скрывается и другой план — выяснение отношений самого писателя с Богом, «автором» этой действительности и Автором авторов» [Бобылев 2021: 186–187].

⁹ Ср.: «Дантово пространство весьма похоже именно на пространство эллиптическое... в некотором высшем смысле — это нисхождение есть восхождение (спускаясь в Ад и познавая бездну греха, Данте в абсолютном отношении нравственно возвышается — спуск эквивалентен подъему), и одновременно, по земным критериям, это именно спуск, хранящий все признаки реального движения вниз, включая и физическую усталость путников» [Лотман 1996: 254].

высший смысл бытия, библейский, апокалиптический подтекст. Это остро ощущает Варвара, которая, в отличие от Клима, не может укрыться за стеной не связанных с экзистенцией знаков. Она интуитивно, смутно прозревает символический смысл совершаемого героями пути и «обращения» грозной природы, за которым скрывается Автор авторов.

«Сон» Варвары можно рассматривать как проявление родовой памяти человечества (изгнание из рая): грехопадение прародителей было вызвано их горделивым возношением, стремлением стать равными Богу: Адам и Ева «падали, возносясь». Будучи изгнанными из рая, они попали во власть ада. Начинаясь с ответной реплики (*Да, да...*), которая зеркально повторяет слово *ад* из реплики Самгина, сновидческое откровение Варвары расширяется и набирает экспрессивную и суггестивную силу благодаря троекратному повторению ключевого слова *видела* (*Я видела все это — я видела этот сон не один раз, а — часто — Еще до рождения видела...*), заканчиваясь вопросом, обращенным к супругу: *Ты никогда не чувствовал себя допотопным?* Самгин относится к этому вопросу снисходительно-иронически, замечая: *начиталась декадентских стишков*. Однако за поверхностным слоем повествования скрывается иной, глубокий смысл. В самой формулировке вопроса и связанных с ним сновидческих образах Варвары мы имеем дело с разновидностью текстовой и жизненной перспективы: пророчеством (если иметь в виду судьбу героев) и знаковой притчей, относящейся к судьбе русской интеллигенции и России в целом.

Горделивое возношение интеллигенции, которая претендовала на роль «светского священства» и явно или скрыто способствовала расшатыванию монархической власти и крушению Российской империи, оборачивается падением и наказанием Божьим, *потопом* — революцией, сметающей и государственный строй страны, и саму интеллигенцию. Данная смысловая линия непосредственно связана с «образом автора», получая активное и многообразное развитие в горьковском повествовании. Наиболее открыто она выражена в реплике певицки Елены Прозоровой (француженки по матери): *...все русские — странные: нельзя*

понять, чего они хотят: республики или **всемирного потопа**?¹⁰

Образ воды в Библии имеет апокалиптическую окраску и звучание. Пророк Исайя сравнивает беззаконные, восставшие против Бога народы с водами: *Увы! шум народов многих! шумят они, как шумит море. Рев племен! они режут, как режут сильные воды*¹¹ (Ис.17:12).

В «Жизни Клим Самгина» толпы народа уподобляются потокам воды; ревушая стихия заполняет улицы, заставляя вспомнить о потопе:

1) Представилось, что, если эта *масса* внезапно *хлынет* в город, — улицы не смогут вместить *напора темных потоков* людей, люди опрокинут дома, растопчут их руины в пыль, сметут весь город, как щетка сметает сор;

2) Самгин все замедлял шаг, рассчитывая, что густой *поток* людей *обтечет* его и освободит, но люди все шли, бесконечно шли, подталкивая его вперед;

3) Клим Иванович Самгин мужественно ожидал и наблюдал. Не желая, чтоб *темные волны* демонстрантов, *захлестнув* его, *всосали* в свою густоту, он наблюдал издали, из-за углов. Не было смысла сливаться с этой грозно ревушей *массой* людей...;

4) Клим Иванович Самгин поставил себя в непрерывный *поток* людей, *втекавший* в двери, и быстро *поплыл* вместе с ним внутрь дворца;

5) Клим Иванович Самгин... постоял у окна, глядя вниз, в темноту, там, быстро и *бесшумно*, как *рыбы*, *плавали* грубо оформленные фигуры людей, заметные только потому, что они были темнее темноты.

¹⁰ Ср. реплику сиониста Депсамеса по поводу русского народа: «Вам нужно, чтобы жить, какое-нибудь смутное время. Вы — самый страшный народ на земле...» Ср. также высказывание Лютова (прототип — Савва Морозов): «Наш народ — самый свободный на земле. Он ничем не связан изнутри... Он завтра же может магометанство принять — на пробу. Да, на пробу-с!» В данной реплике отчетливо просвечивает «образ автора»: в подтексте присутствует обращение к читателю, живущему «после потопа»: русский народ в XX в. принял коммунизм «на пробу».

¹¹ Ср. также другие примеры из текста повести: *Клим прикрыл глаза... слушая, как режут, визжат люди; Толпа выла, редела, грозила солдатам кулаками...; Раздалось несколько шлепков, похожих на удары палками по воде, и тотчас сотни голосов яростно и густо заревели; рев этот был еще незнаком Самгину, стихийно силен...*

В первом примере Самгин воспринимает народ извне — в виде темной и враждебной стихии, угрожающей самому существованию города, цивилизации. Нерасчлененность людей, отсутствие лица, индивидуальности подчеркивается существительным *масса*, употребленным в значении 'тестообразное, бесформенное вещество, густая смесь'. Развернутая метафора, пронизанная отрицательными оценочными коннотациями, создается здесь также при помощи слов *хлынет*, *напор*.

Во втором примере герой Горького взят в плен *густым* потоком людей, и, не в силах освободиться, Самгин становится его частью, вынужденно двигаясь вместе с ним.

В третьем примере, относящемся ко времени февральских событий 1917 г., существительное *поток* отсутствует: образ окончательно вышедшей из-под контроля народной стихии создается при помощи метафор, тематически связанных с этим словом: *темные волны демонстрантов, захлестнув его, всосали в свою густоту, грозно ревушей массой людей*. Эпитет *ревуший* заставляет вспомнить образы пророчества Исайи, у которого народы *режут, как режут сильные воды*. Здесь, несомненно, присутствует и авторская ирония (*мужественно... наблюдал... издали, из-за углов*).

В пятом примере Клим Иванович на какое-то время сам добровольно становится частью потока разнородной толпы, который втекает в двери Таврического дворца. Подобная смелость не свойственна ему, но в данном случае жажда исследования, стремление понять и как-то мысленно оформить происходящее берет верх над присущей горьковскому герою осторожностью.

В четвертом примере Самгин возвращается вечером домой, переживает события февральской смуты, смотрит из окна в темноту, представляющей ему водой, в которой плавают, как рыбы, люди. Возникает образ залившего всю землю *потопа*...

Вода и огонь, согласно Библии, являются двумя главными стихиями Вселенной, с которыми связаны ее начало и конец¹².

¹² «Думающие так не знают, что вначале словом Божиим небеса и земля составлены из воды и водою: потому тогдашний мир погиб, быв потоплен водою. А нынешние небеса и земля, содержимые тем же Словом, сберегаются огню

Наиболее развернутое откровение о той роли, которую сыграет огонь в конце мира, представлено во втором послании апостола Петра, где есть такие слова: *Земля и дела на ней сгорят* (2 Петра 3:10). Данным словам предшествует упоминание о Всемирном потопе (Там же 3:6), которому, в свою очередь, предшествуют слова об истреблении огнем *городов Содомских и Гоморрских* (2 Петра 2:6).

Горький широко использует в повести «огненные» метафоры¹³. Наряду со стертыми выражениями *огонь революции, всемирный пожар*, которые употребляют в своей речи «коммуникативно активные» персонажи (Елена, Харламов), в произведении возникают и совершенно сюрреалистические смысловые пересечения: огонь кажется *жидким, скользит, растекается*. Лицо Елизаветы Спивак одновременно *горело и таяло; за окном, на синем, горели и таяли красные облака*. Возникает ассоциация между огнем и кровью: *бескровный огонь электричества; Вспыхнул газовый фонарь, бескровный огонь его осветил мелкий, серый бисер дождевых капель; на лысынях булыжника горели пятна и капли крови* и пр. Пересечение ассоциативных смысловых полей концептов «Огонь», «Кровь» и «Вода» происходит в ключевой сцене повести, посвященной описанию гибели Бориса Варавки и Вари Сомовой, провалившихся под неокрепший лед во время катания по реке:

Посмотрев на реку, где Сомова и Борис стремительно и, как по воздуху, катились, покачиваясь, к разбухшему, *красному солнцу*, Лидия предложила Климу бежать за ними... Встречу непонятно, неестественно ползла, расширяясь, *темная яма*, наполненная *взволнованной водой*, он слышал холодный *плеск воды* и видел две очень *красные* руки; растопыривая пальцы, эти руки хватились за лед на краю, лед обламывался и хрустел. Руки мелькали, точно ошипанные крылья странной птицы, между ними подпрыгивала гладкая и блестящая голова с огромными глазами на *окровавленном* лице; подпрыгивала,

исчезала, и снова над *водою* трепетали маленькие, *красные* руки... Клим отполз подальше от этих опасных рук, но, как только он отполз, руки и голова Бориса исчезли, на *взволнованной воде* качалась только черная каракулевая шапка, плавали свинцовые кусочки льда и вставали горбики *воды, красноватые в лучах заката*.

Наиболее явно и развернуто здесь представлен концепт «Вода» (слово *вода* повторяется пять раз). Концепт «Огонь» выражен косвенно — в словосочетаниях *красному солнцу* и *лучах заката*. С концептом «Огонь» (ассоциация по цвету) в данном микротексте связаны определения: *красное — красные — красноватые*. В этом же ряду оказывается эпитет *окровавленные*. В обороте *горбики воды, красноватые в лучах заката* пересекаются сразу три концепта: «Вода», «Огонь» и «Кровь». Вода, освещенная закатным светом, оборачивается кровью. Можно указать также на фоновую семантическую деталь: *горбики* по своему звучанию переключаются с *гробики*, что в сочетании со словом *закат* — мифопоэтическим символом конца жизни человека — служит для форсированного, экспрессивного выражения мотива смерти.

Данное описание, безусловно, выполняет в повести проспективную функцию и насыщено символическими интенциями. Полет Вари и Бориса к красному солнцу, их падение и гибель в *темной яме взволнованной воды* представляют собой параболу, иносказательное свернутое метафорическое метаописание гибельной судьбы интеллигентов в революции. Они *падают, возносясь*, и тонут в захлестнувшей их ревущей кровавой народной стихии.

Примечательным в данном отношении также является следующий микротекст: *По ночам пред ним опять вставала картина белой земли в красных пятнах пожаров, черные потоки крестьян*. Здесь слово *пожары*, которое относится к ассоциативной смысловой сфере огня, открыто сталкивается в пределах одной фразы со словом *потоки*, играющим ключевую роль в актуализации символа Всемирного потопа.

Можно предположить, что переплетение и слияние ассоциативных смысловых полей огня и воды не случайно, оно отражает глубинные концептуальные семантические связи на уровне авторского языкового сознания, авторской картины мира.

на день суда и гибели нечестивых человеков» (2 Петра 3:5-7).

¹³ Стихия огня — любимая стихия Горького. В этой связи можно вспомнить феерическую картину пожара из его «Детства», а также рассказ «Пожар» (1915) и очерк «Пожары» (1922), в которых также «буйство огня предстает как ослепительный и веселый праздник» [Бобылев 2016].

Весьма характерным в данном отношении является включение в текст повести Горького образа Содом и Гоморры. В «Жизни Клим Самгина» мы находим два микротекста, в которых возникает данная библейская аллюзия:

1) Докторально, словами Томилина Клим ответил:

– Интеллигенция – это лучшие люди страны, – люди, которым приходится отвечать за все плохое в ней...

Макаров тотчас же подхватил:

– Значит, это те праведники, ради которых Бог соглашался пощадить Содом, Гоморру или что-то другое, беспутное? Роль – не для меня... Нет;

2) Но Тагильский сам подошел, кругленький, шеголевато одетый, с добродушной усмешкой на красной роже.

– Содом и Гоморра! – дурашливо поздоровался он, встряхнув руку Самгина, заглядывая под очки его.

В первом примере Клим ведет речь о России, оценивая интеллигенцию как *лучших людей страны*, которым *приходится отвечать за все плохое в ней*. Макаров иронически усиливает скрытый обличительный подтекст в словах Клим и фигурально называет Россию *Содомом и Гоморрой*, а интеллигенцию (и Самгина, который говорит от ее имени) – *праведниками*.

В самой формулировке вопроса содержится не только нежелание солидаризироваться с высказанной Климом претензией на «святость», но и плохо скрытая издевка над ним. Макаров одновременно применяет по отношению к «лучшим людям» два противоречащих оценочных наименования: *праведники* и *что-то другое, беспутное*, тем самым косвенно, в авторском подтексте, возникает мотив ответственности интеллигенции за царящие в России *Содом и Гоморру*. Данная ассоциация выводится наружу во втором примере, где бывший прокурор Тагильский глумится над исполненным серьезности идеологом интеллигенции Климом Самгиным, демонстративно называя себя *Содомом и Гоморрой*.

Н. И. Жинкин определял образ как «двойную речь» [Жинкин 1927: 28]. Однако в приведенных примерах мы имеем дело с «тройной» речью (как минимум). Содом и Гоморра упоминается в прямой речи второстепенных героев повести, она дана

через восприятие Клим Самгина, но при этом на метауровне присутствует авторский взгляд, интерпретация смысла сказанного и поведения героев. Реплика Тагильского представляет собой форму дистантного повтора-подхвата, организованного автором, рассчитанного на отклик внимательного читателя, и, по сути, заключает в себе ответ на вопрос Макарова: бывший прокурор, типичный представитель предреволюционной интеллигенции, наглядно является собой, своим поведением *что-то другое, беспутное*.

Отметим, что сквозь внешний, очевидный смысл этого выражения, используемого в качестве нарицательного обозначения крайней степени нравственного падения, порочности, в горьковском дискурсе мерцает другой, метатекстовый смысл.

С образами Содом и Гоморры связано представление о страшной катастрофе, сожжении дотла двух городов и уничтожении их населения. В данном случае эта аллюзия используется для скрытого указания на беспощадное истребление в пожаре революции целого мира, цветущей и сложной цивилизации, которую представляла собой Россия до Октябрьского переворота¹⁴. Выражение *Содом и Гоморра*, как и другая библейская аллюзия – *Всемирный потоп*, используется в повести «Жизнь Клим Самгина» в качестве символа катастрофы апокалиптических масштабов¹⁵ – гибели Российской империи и созданного ею уникального социально-культурного слоя – русской интеллигенции.

Выводы. Повесть М. Горького «Жизнь Клим Самгина» наполнена различными голосами, многообразными точками зрения, сталкивающимися и переплетающимися

¹⁴ Данная аллюзия по отношению к России используется также в первой редакции очерка М. Горького «В. И. Ленин» на фоне амбивалентных оценок вождя. См. об этом: *Бобылев Б. Г.* Религиозные мотивы и образы в творчестве А. М. Горького // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2017. № 3(15). С. 35–42.

¹⁵ Ср.: «Апокалиптическому финалу в «Жизни Клим Самгина» предшествует фантомное состояние мира.

Мир сам собой со всем, что в нем есть, на наших глазах стирается, сворачивается, переходит в ничто» [Борисова 2020: 16].

друг с другом, что дает основание некоторым современным исследователям усматривать здесь черты поэтики постмодернизма («ризомы»¹⁶). Вместе с тем надо отметить, что утрата дифференцированной оценочности, в отличие от корпуса современных постмодернистских текстов, где «всё становится игровыми площадками, включая Бога» [Ванхузер 2007: 196], в повести М. Горького не приобретает всеобъемлющего характера. Это касается, прежде всего, употребления в хронике религиозных аллюзий, сохраняющих вершинное положение в ценностной иерархии дискурса повести. Библейские аллюзии воды и огня, пронизывающие текст «Жизни Клима Самгина», играют важнейшую стилиобразующую роль, исполнены символического смысла, помогая глубже понять идею повести, приблизиться к более полному постижению образа автора, представляющего перед нами в многообразных и неожиданных ликах, но при этом не растворяющегося полностью в «эхокамере» повести, сохраняющего связь с русской классической литературной традицией — с воплощением и передачей духовных смыслов. При всей полифоничности и многовекторности повествования в «Жизни Клима Самгина», широчайшем использовании интертекста, а также приемов игровой стилистики повесть Горького сохраняет связь с «музыкой сфер» (С. С. Аверинцев), выступает в качестве свидетельства очевидца о мире, в котором живет Бог. В этом отношении сама словесная форма повести, а также присутствующая в ней установка на диалог, «встречу разумов автора и читателя» (Эрик Дональд Хирш), содержит напряженный поиск духовной основы мира, реального присутствия Истины, заключает в себе глубинную связь с религиозными истоками культуры, с представлением о том, как быть человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылев Б. Г. «Жизнь Клима Самгина» А. М. Горького в свете концепции «чужого слова» М. М. Бахтина // *Антропологический*

¹⁶ См.: Хренов Н. А. Десакрализация русской революции: от Густава Лебона к Максиму Горькому // *Историческая психология и социология истории*. 2018. № 1. С. 67.

поворот: теории и практики: в 2 ч. Ч. 2. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2021. С. 181–190.

2. Бобылев Б. Г. Изображение и выражение в повести М. Горького «Детство» // *Русский язык в школе*. 2016. № 7. С. 45–52.

3. Борисова Л. М. Водная стихия в символике романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина» // *Русская речь*. 2017. № 4. С. 17–21.

4. Борисова Л. М. «Да был ли мальчик-то?»: о смысле Горьковского рефрена // *Acta Eruditorum*. 2020. № 33. С. 10–18. <http://doi.org/10.25991/AE.2019.28.22.002>.

5. Ванхузер К. Дж. Искусство понимания текста. Литературоведческая этика и толкование Писания. Черкассы: Коллоквиум, 2007. 736 с.

6. Жинкин Н. И. Проблема эстетических форм // *Художественная форма: сб. статей / Н. И. Жинкин, Н. Н. Волков, М. А. Петровский, А. А. Губер [Собрание работ комиссии по изучению проблем художественной формы]*. М.: ГАХН, 1927. С. 7–50.

7. Лотман Ю. М. Путешествие Улисса в «Божественной комедии» Данте // *Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек—текст—семиосфера—история*. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 249–264.

8. Спиридонова Л. А. М. Горький: диалог с историей. М.: Наследие, 1994. 318 с.

9. Спирягина О. А. «Реальное» и «фиктивное» в слове Клима Самгина (роман М. Горького «Жизнь Клима Самгина») // *Евразийство и проблемы современной науки: коллективная монография*. Т. 1. Казань: ИИЦ «Культура», 2012. С. 226–230.

10. Степанов Ю. С. «Поэтика очевидца» в автобиографической трилогии и в «Жизни Клима Самгина» М. Горького // *Степанов Ю. С. Язык и метод: к современной философии языка*. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 416–422.

REFERENCES

1. Bobylev B. G. "The life of Klim Samgin" by A. M. Gorky and the M. M. Bakhtin's concept of "Another word". *Antropologicheskii povorot: teorii i praktiki: v 2 ch. Ch. 2 = Anthropological turn: theory and practice: in 2 parts. Part 2*. Orel: Orel State Institute of Culture, 2021. P. 181–190. (In Russ.)

2. Bobylev B. G. Image and expression in M. Gorky's story "Childhood". *Russkii yazyk v shkole = Russian Language at School*. 2016;7:45–52. (In Russ.)

3. Borisova L. M. The water element in the symbolism of the novel by M. Gorky "The life of Klim Samgin". *Russkaya rech' = Russian Speech*. 2017;4:17–21. (In Russ.)

4. Borisova L. M. "Yes—was it a boy then?" On the meaning of Gorky refrain. *Acta Eruditorum*. 2020;33:10–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.25991/AE.2019.28.22.002>.

5. Vanhoozer K. J. Is there a meaning in this text? The Bible, the reader, and the morality of literal-ity knowledge. Cherkassy: Colloquium, 2007. 736 p. (In Russ.)

6. Zhinkin N. I. The problem of aesthetic forms / N. I. Zhinkin, N. N. Volkov, M. A. Petrovsky, A. A. Guber. *Khudozhestvennaya forma: sb. statei = Art form: Collection of articles*. Moscow: GAKHN = State Academy of Artistic Sciences, 1927. P. 7–50. (In Russ.)

7. Lotman Yu. M. Journey of Ulysses in Dante's "Divine Comedy". Lotman Yu. M. *Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovek—tekst—semiosfera—istoriya = Inside the*

thinking worlds. Human-text-semiosphere-history. Moscow: Languages of the Russian Culture, 1996. P. 249–264. (In Russ.)

8. Spiridonova L. A. Gorky: a dialogue with history. Moscow: Heritage, 1994. 318 p. (In Russ.)

9. Spiryagina O. A. "Real" and "fictitious" in the word of Klim Samgin (M. Gorky's novel "The Life of Klim Samgin"). *Evrasiystvo i problemy sovremennoi nauki. T. 1 = Eurasianism and problems of modern science. Vol. 1*. Kazan: Information and Publishing Center "Culture", 2012. P. 226–230. (In Russ.)

10. Stepanov Yu. S. "Poetics of an eyewitness" in the autobiographical trilogy and in "The Life of Klim Samgin" by M. Gorky. *Stepanov Yu. S. Yazyk i metod: k sovremennoi filosofii yazyka = Language and method: toward a contemporary philosophy of language*. Moscow: Languages of the Russian Culture, 1998. P. 416–422. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Борис Геннадьевич Бобылев, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, магистр богословия, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, иеродьякон Нафанаил

Boris G. Bobylev, Doctor of Science (Pedagogy), Candidate of Science (Philology), Master of Theology, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Hierodeacon Nathanael

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 20.01.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 20.01.2023.



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-58-65>

Д. Н. Овсянко-Куликовский и проблемы современной лингвистики

Вера Анатольевна Пищальникова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия,
pishchalnikova@mail.ru, <https://orcid.org/000-0002-0992-0466>

Аннотация. Актуальность статьи определяется ее историографической целью – показать, что некоторые положения концепции Д. Н. Овсянко-Куликовского опережали свое время. Основательно они развиваются только в современных междисциплинарных направлениях лингвистики. Эти положения акцентировали, что художественная речь – психологическая деятельность человека, на которую воздействуют социально-культурные факторы, специфически объединяясь в личности каждого творца с индивидуально-психологическими. Отсюда проблемы художественного творчества ученый стремится изучать как целостную систему «психологии языка, мысли и творчества». Такой подход базируется на глубоком убеждении, что все элементы психики человека эволюционно все более синтезируются, и только это приводит к появлению личности. Материал исследования – статьи ученого и ряда авторов неперiodического издания «Вопросы теории и психологии творчества», выходявшего в 1907–1923 гг.

Ключевые слова: Д. Н. Овсянко-Куликовский, психология творчества, психологический метод, экономия мыслительных усилий, соотношение чувства и мысли

Для цитирования: Пищальникова В. А. Д. Н. Овсянко-Куликовский и проблемы современной лингвистики // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 58–65. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-58-65>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky and problems of modern linguistics

Vera A. Pishchalnikova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, pishchalnikova@mail.ru,
<https://orcid.org/000-0002-0992-0466>

Abstract. The relevance of the article is determined by its historiographical purpose – to show that a number of provisions of the concept of D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky were ahead of their time and developed thoroughly only in modern interdisciplinary areas of Linguistics. These provisions emphasized that artistic speech is a psychological activity of a person, which is influenced by socio-cultural factors via specific combinations with individual psychological factors in the personality of each creator. That is why the researcher strives to study the problems of artistic creativity as an integral system of "psychology of language, thought and creativity". This approach is based on the deep conviction that all elements of the human psyche are increasingly synthesized evolutionarily, and only this leads to the appearance of personality. The research is based on the material of the scientist's articles and articles of a number of authors of "Issues of Theory and Psychology of Creativity" in 1907–1923.

Keywords: D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky, psychology of creativity, psychological method, economy of mental effort, correlation of feeling and thought

For citation: Pishchalnikova V. A. D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky and problems of modern linguistics. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2023;84(2):58–65. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-58-65>.

Введение. Писать юбилейные статьи сложно. Особенно о тех юбилеях, которые всё дальше отстоят от современности. Во-первых, потому что, например, в лингвистике научные приоритеты, парадигмы и даже, увы, мода меняются быстро и непредсказуемо. Во-вторых, концепция любого значительного исследователя изучается многие годы тщательно, детально, и, кажется, к очередному юбилею каждая строчка научного наследия уже осознана, классифицирована и заключена в рамки надежного направления.

И тем не менее есть в науке такие личности, которые вызывают непреходящий интерес, привлекая к себе не только новых почитателей, но и заставляя знакомых с концепцией вновь и вновь перечитывать известные строки, стремясь постичь их подчас провидческую глубину.

К таким личностям принадлежит Д. Н. Овсяннико-Куликовский (1853–1920) — лингвист и литературовед, культуролог-энциклопедист, культурфилософ, историк общественной российской мысли, теоретик искусствоведения, который был в свое время не просто известен, но знаменит. Он уловил гениальность идей В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни и пытался обосновать необходимость возникновения в лингвистике предметного поля, которое станет реальным через полвека после ухода ученого из жизни. Вот об этом — о попытке Д. Н. Овсяннико-Куликовского сформулировать лингвистические (и не только) идеи, опережающие свое время, — и хотелось бы поразмышлять.

Научное творчество Д. Н. Овсяннико-Куликовского историографы лингвистики включают в «потебнианский круг», хотя относимые к нему ученые, как правило, общности этого круга формально не фиксировали и работали в различных интересных для них направлениях, что часто приводило, благодаря таланту исследователей, к выработке оригинальных концепций. Так, Т. И. Райнов, которого называют полигистором — человеком, сведущим во многих науках, просвещенный библиотечарь-эрудит, философ, историк науки, исследователь психологии творчества, был одновременно хорошо образованным и в области естественных наук, что позволило ему стать основателем наукометрии в нашей

стране [Илизаров 2017]. В круг полигисторов с полным основанием можно включить и «потебнианца» Б. А. Лезина — философа, историка науки, экономиста, литературоведа, социолога, психолога, библиографа, который изучал динамику развития науки, применяя статистические методы, а вместе с тем глубоко задумывался над стилями научного мышления, психологией художественного творчества. К этому же кругу ученых можно причислить и А. Г. Горнфельда, литературоведа, переводчика, литературного критика, публициста и журналиста, и А. Л. Погодина, историка, филолога, литературоведа, основателя и председателя Русского археологического общества в Королевстве сербов, хорватов и словенцев... Все они получили прекрасное образование, жили и работали в разных местах, но внутренне, содержательно их объединяло учение А. А. Потебни, на идеи которого так или иначе все они опирались и развивали их в неперiodическом издании «Вопросы теории и психологии творчества», которое выходило в Харькове под общей редакцией Б. А. Лезина с 1907 по 1923 г., причем в первом сборнике представлена разработка идей поэтик А. А. Потебни и А. Н. Веселовского, а позже — и различных других направлений психологии творчества, значимых проблем лингвистики и др. Важно, что в первом сборнике освещались наиболее актуальные вопросы художественного творчества, которые были связаны с философской проблемой познания действительности. Опубликованные работы сосредоточивали внимание исследователей на важнейшей составляющей эстетической вербальной деятельности — психологии творческого процесса. Кроме того, актуализировался и вопрос личностного, «авторского» содержания текста.

Некоторые исследователи отмечают, что «Харьковская школа» не унаследовала широты, системности, универсальности, глубины концепции своего учителя и не смогла по-настоящему овладеть его методологией и тем более развить ее. Она ограничила круг исследования довольно узкой сферой (хотя и достаточно обширной самой по себе) — сферой анализа собственно психологических проблем творческого процесса и психологического содержания литературных произведений. При этом

оторвалась от текста, отошла от системного исследования структуры внутренней формы и тем самым в некоторой степени способствовала дискредитации самого психологического метода исследования литературы» [Сухих 2001: 4]. Однако ограничение круга научных проблем, как правило, связывается не с недостатками теоретико-методологического характера, а со специализацией объекта исследования, поэтому, на наш взгляд, сосредоточение усилий целого ряда крупных ученых на проблематике психологии творчества наметило совокупность фундаментальных вопросов в этой области, остающихся актуальными и сейчас. Это установление сущности психических процессов и даже некоторые попытки объяснить их нейрофизиологическое основание, постановка проблемы репрезентации и восприятия «авторского» содержания текста, культурологическое содержание языковых репрезентантов авторского доминантного смысла, специфика мышления создателя художественного текста и «стили» художественного мышления и некоторые другие. Перечисленные проблемы только намечали парадигму изучения художественной речи как одного из типов психологической деятельности человека: до создания теории речевой деятельности было еще почти 50 лет. Но исследователи уже хорошо понимали, что у лингвиста нет другого способа моделировать психологические процессы, кроме как с опорой на знаки языка. Терминология психологического литературоведения только зарождалась и еще практически не соотносилась с собственно лингвистической, поэтому проблема моделирования актуального авторского содержания формулировалась как бы в отрыве от текста и от традиции предшествующего литературоведения, для которого было характерно установление ассоциативных и логико-понятийных связей между словом и его культурным содержанием. Для «потребнианцев» же смысл слова порождается только в индивидуальной мыслительной деятельности, которая неосуществима без оперирования знаками языка (поэтому так часто в работах повторяется гумбольдтианско-потребнианский тезис «Язык — орудие мышления»).

Б. М. Энгельгардт, автор ряда оригинальных литературоведческих концепций формализма, критикует «потребнианцев» за

то, что для них главное — «сознание поэта как поток разнообразных психических процессов, внутренне не связанных между собою, а только внешне объединенных общностью родового понятия (процессы художественного творчества и пр. и пр.)» [Энгельгардт 1995: 36–37]. В рамках его исследовательской парадигмы такая проблема не является актуальной; формалистическое направление не ставит своей задачей ни исследование мотивации процессов речевой деятельности, ни изучение факторов, определяющих ее продуцирование, однако это не исключает важности поиска теоретико-методологических оснований изучения психологии вербального творчества.

Такие поиски в конце XIX — начале XX в. не имели возможности опереться на психологические концепции, способные объяснить сущность речевой деятельности, — их просто не было, и тем значительнее попытки Д. Н. Овсяннико-Куликовского и других «потребнианцев» выстроить более или менее системные представления о психологии творчества и артикулировать идеи, которые будут детально представлены в «Психологии искусства» Л. С. Выготского. Кроме того, психологическое направление в русском языкознании и литературоведении — это весьма удачные попытки привлечения внимания к совокупности специфических проблем «системного шва», но только с середины XX в. формирование междисциплинарных объектов в лингвистике станет обычным делом.

В современном языковедении психология творчества рассматривается в ряде лингвистических направлений в разных аспектах, а положение Б. М. Энгельгардта о том, что психология творчества не может быть выведена из самого текста художественного произведения и потому ничего в нем не объясняет, подвергается, например в психолингвистике, самым обоснованным сомнениям. В языковедении, исследующем язык как один из видов психической деятельности человека, в антропоцентрической лингвистике научные изыскания «потребнианцев» по проблеме психологии творчества вполне приемлемы и могут быть результативно использованы в решении ряда вопросов: моделирование

авторского содержания текста, моделирование личности по тексту, способы репрезентации эмоционально-оценочного содержания в художественном тексте, специфика эстетической вербальной деятельности и т. д.

Анализ и обсуждение материала.

Уже в первой своей научной работе Д. Н. Овсяннико-Куликовский выдвигает идею о влиянии ритма, присущего конкретному языку, «на младенческую психику первобытного человечества возбуждающим, экстастическим образом», о том, что ритм «явился стимулом мысли и творчества» [Овсяннико-Куликовский 1989: 335].

В конце XIX в. такая идея могла быть доказана только на основе сравнительно-исторического метода, господствовавшего в лингвистике. Вероятно, прав был А. А. Потебня, один из оппонентов Д. Н. Овсяннико-Куликовского на защите магистерской диссертации в 1884 г., указавший на неудачность этимологического анализа в работе и необоснованную категоричность суждений и выводов исследователя, подчеркнув, что «наука готовых истин не знает» (Цит. по: [Сухих 2001:]). Трудно доказать выдвинутую пионерскую идею, опираясь только на этимологический анализ как разработанный прием компаративизма, — нужны экспериментальные исследования, являющиеся сейчас распространенными и общепринятыми, но отсутствовавшие в конце XIX в. Современные психолингвисты экспериментально устанавливают связь между характером ритмических структур текста и эмоциональным их содержанием, активно используя понятие доминантной эмоции [Пищальникова 2021 и др.]. В лингвистике представлено отдельное направление — эмотиология, исследующее самые разнообразные способы репрезентации эмоций в языке [Шаховский 2008]. Однако идея, выдвинутая Д. Н. Овсяннико-Куликовским, воспринималась его современниками не только как не свойственная задачам языковедения, но и как чрезвычайно непривычная, даже экстравагантная. Иначе и быть не могло: Д. Н. Овсяннико-Куликовский в конце XIX в. только коснулся новой предметной области языковедческой науки — исследования психологической основы порождения речи, поскольку преобладающими были

иные направления, и его «переход в литературоведение», а по сути, сосредоточение на психологических проблемах речевой деятельности, был закономерным.

Положение А. А. Потебни о том, что «наука готовых истин не знает», магистрант Д. Н. Овсяннико-Куликовский взял на вооружение как один из методологических принципов, вновь и вновь обращаясь к уже изученным, казалось бы, проблемам и углубляя ранее высказанные положения. Конкретную реализацию этого принципа Д. Н. Овсяннико-Куликовский наблюдал на лекциях А. А. Потебни по синтаксису и теории словесности: «Излишне пояснять, как я был заинтересован этим курсом. И когда я прослушал его, новый мир мне открылся... Я воспринял научный метод Потебни. А это было главное, без чего нельзя было приступить к самостоятельной работе в данной области» (Цит. по: [Сухих 2001: 7]). Он обращает внимание на эволюцию синтаксических форм языка, и этот аспект, в современной теории речевой деятельности связывающийся с порождением речи, избирается ученым не случайно. В нем исследователь увидел «реальное движение мысли». И вполне объяснимо, что здесь Д. Н. Овсяннико-Куликовский не пошел дальше догадок и формирования первичных представлений: контекст научной мысли, как мы уже отмечали, пока не способствовал появлению междисциплинарных объектов исследования.

Вместе с тем, оставаясь лингвистом, Д. Н. Овсяннико-Куликовский понимал важность психологических и социологических данных, которые необходимо было привлекать для интерпретации собственно языковой системы, но особенно — проблем художественного творчества, которые он воспринимал как единую проблему «психологии языка, мысли и творчества». Ученый предполагал развернуть ее в особой книге, которую, к сожалению, оставил только в тезисах, во многом развивающих положения первых его работ по этой тематике.

Важнейшим вопросом, акцентированным в книге, стало **содержание «психики культурного человека», процессы ее становления и развития.**

Д. Н. Овсяннико-Куликовский полагает, что психика человека формируется взаимоотношением «мысли и чувства» — «двух душ», коренным образом отличающихся

друг от друга. Конкретная окрашенность чувства и нейтральность мысли — основа их противопоставления. Они имеют «свои особые законы, стремления, задачи» [Овсяннико-Куликовский 2001: 227], обуславливающие и душевное равновесие индивида, и его благополучие. Развитие мысли и чувства проявляется в их усовершенствовании, которое, с одной стороны, приводит к доминированию мысли, с другой — к более сильному синтезу всех элементов психики человека, порождающему личность. Любая мысль как процесс определенной степени абстракции от непосредственного чувствования н е й т р а л и з у е т последнее и поэтому становится «материалом, пригодным для создания картины мира, данной в представлениях и понятиях <...> Испытанное чувство исчезает, но наша психика обогащается новым опытом и становится на будущее время более восприимчивой к данному чувству» [Там же: 232]. Попутно отметим, что представления ученого о характере получения «нового опыта» вполне соотносимы с современными нейробиологическими представлениями: «восприимчивость психики» к сходным воздействиям, «большая легкость всякого нового появления в душе данного чувства» [Там же] или его «яркость» действительно имеют место и объясняются образованием устойчивых паттернов активации нейронов — следов уже состоявшихся процессов мышления.

Соотношение чувства и мысли в психологическом аспекте их развития глубоко понималось Д. Н. Овсяннико-Куликовским. Говоря о постоянном «обогащении чувствующей психики», он вводит понятие чувствоспособность — свойство психики все более операционально испытывать чувства разной модальности, степени их проявления и оценочности.

Все сказанное создает теоретико-методологическую основу для научного психологического метода изучения словесного творчества и позволяет Д. Н. Овсяннико-Куликовскому, говоря современным лингвистическим языком, моделировать особенности характера, мышления и темперамента художника слова, по сути, — творческой личности. Ученый предлагает оригинальную концепцию понимания творческого акта как взаимодействия 1) психологической и иной

интерпретации образа воспринимающим в соответствии с содержанием своего мыслительного опыта и 2) «авторского» содержания, которое устанавливается с опорой на объективные формы языка. Такая позиция чрезвычайно близка теории понимания в рамках современной отечественной психолингвистики (А. А. Леонтьев, А. А. Залевская, Л. О. Бутакова, В. А. Пищальникова, Ю. А. Сорокин и др.). Исследователь выдвигает теорию «наблюдательного» и «экспериментального» искусства (об этом подробнее см.: [Пищальникова 2013; Шумейко 2014], а также изучает частные, но важные для филологии и языковедения вопросы, например специфичность ритма в разных литературных жанрах.

Соотношение сознательного и бессознательного в мышлении

Д. Н. Овсяннико-Куликовский, будучи хорошо знакомым с новейшей психологической научной литературой, вполне осознает, что «подавляющее большинство умственных актов совершается... за порогом сознания. И жизнь мысли лучше всего может быть определена как постоянное общение между сознанием и сферой бессознательного. Сохранение умственных приобретений в бессознательной сфере есть память, без которой ни умственная работа, ни прогресс мысли были бы невозможны. Но бессознательная сфера есть не только как бы склад, магазин образов, понятий, идей: она — арена умственной деятельности» [Овсяннико-Куликовский 2001: 229]. Индивид может осознавать результат мыслительного акта, но не сам его процесс, и в этом ученый видит основу для еще одного очень важного для него процесса — «огромного сбережения умственной силы. <...> Все, начиная с языка, бессознательные, автоматические процессы мысли (а имя им — легион) по праву рассматриваются как процессы, сберегающие, накапливающие умственную силу, которая этим путем освобождается для новой, дальнейшей, высшей деятельности. На этом основана сама возможность прогресса мысли, а за ним и всей психики» [Овсяннико-Куликовский 2001: 229–230].

Автоматизация использования языка (операционализация, говорим мы сейчас) осуществляется тоже в бессознательной сфере. И здесь Д. Н. Овсяннико-Куликовский

подчеркивает известную мысль В. фон Гумбольдта, воспринятую А. А. Потебней как важнейший постулат: язык — не только средство передачи мысли. Он прежде всего орудие мышления. В языке осуществляются сложнейшие процессы апперцепирования разных элементов и способов познания — от усвоенных в раннем детстве грамматических форм до понятий и способов их взаимосвязи. «Когда язык усвоен и стал привычным и необходимым орудием мысли, тогда грамматическая апперцепция сосредоточивается в сфере бессознательной, сохраняя с сознанием живую связь и постоянное общение, так что результаты его деятельности легко переходят в сознание» [Там же]. Бессознательные процессы высвобождают дополнительные ресурсы для творческой деятельности мышления, тогда как чувства, будучи сознательными, — это «расход души».

Ученый говорит о важности аффективной памяти в развитии личности индивида и подчеркивает, что бессознательная мысль вполне возможна, но трудно представить себе бессознательное чувство, «ведь чувство с его неизбежной окраской остается чувством до тех пор, пока оно ощущается, проявляется в сознании»; при этом мыслящий субъект может неверно понять испытываемое чувство, а уж тем более вполне может ошибиться в представлении, поскольку «есть немало сложных и тонких чувств, трудно поддающихся отчетливому отражению в слове» [Овсяннико-Куликовский 2001: 231].

Взаимосвязь поэтического и прозаического мышления

В предисловии к сборнику «Вопросы теории и психологии творчества» 1911 г. Б. А. Лезин, видимо, представляя некоторые единые принципы рассмотрения психологии словесного творчества авторами издания, берущие начало в концепции А. А. Потебни, писал: «На непонятные явления природы дух человеческий... отвечает двояко: или разнообразие их он подводит под обобщающие формулы законов (научное творчество), или придает им *единство* в художественных образах, символах, в словесных или пластических выражениях эмоций (художественное творчество)» [Лезин 1911: 3]. При этом способы мышления принципиально едины: так,

в художественном творчестве обнаруживают «тончайшие изгибы обыденного мышления». Исследователь подчеркивает, что «художественная деятельность мотивируется не извне, а изнутри» и является «порождением какой-то внутренней, душевной потребности» [Там же], а также выделяет мысли, уже отмеченные у Д. Н. Овсяннико-Куликовского, о неразрывной связи осознаваемого и бессознательного в мышлении, о мысли как абстрагировании чувственных восприятий, о слове как необходимом компоненте преобразования низших форм (познания) в понятия, о языке как способе сбережения психической энергии, а также идущую от В. фон Гумбольдта мысль о том, что слово не выражает готового понятия.

Д. Н. Овсяннико-Куликовский вполне разделял мнение А. А. Потебни о единых началах теории словесности и теории языка, объединяемых исследованием образа, лежащего в основе слова и поэтического произведения.

Под влиянием популярной в свое время философии Э. Маха «потребнианцы» рассматривают науку и искусство прежде всего психологически — как комплексы переживаний индивидов, которые исследователь должен наблюдать, описывать, но не объяснять. Значит, художник, по мысли Д. Н. Овсяннико-Куликовского, — это тот, кто «ловит образы», возникшие в обыденном мышлении, вербально фиксирует их и тем самым предопределяет их развитие в дальнейшем восприятии читателей, «рвущемся из словесных пеленок». По сути, в этой работе ученый предлагает рассматривать продуцирование и понимание текста как специфическую деятельность, что в современной психопоэтике стало общепризнанным основным теоретико-методологическим постулатом. И вновь подчеркивается и перефразируется мысль В. фон Гумбольдта о том, что слово только указывает путь понимания, заставляя мысль читателя «работать в том же направлении и духе, в котором работала мысль художника» [Овсяннико-Куликовский 1989: 316].

Язык как средство сбережения «психической силы», экономии познавательных усилий

Психическая сила мысли, с точки зрения Д. Н. Овсяннико-Куликовского, во многом определяется ее абстрактностью

и в целом способностью языка к образованию абстракций всё более высокого порядка. Важнейшим проявлением абстрактности языка исследователь считает лексическое значение (содержание) слова, которое способно обозначать или типичные образы («путь искусства»), или понятия («путь науки»), тем самым сохраняя, сберегая «психическую силу», т. е., в современных терминах, операционализируя мышление. Чувство же всегда конкретно, а потому «расходует и рассеивает» эту силу. Ученый предлагает специфическую классификацию чувств, «основанную на эволюционном критерии»: чувства органические/биологические («мышечное, общетелесное (здоровья, нездоровья), голод, жажда, сытость, половое и др.»); надорганические (любовь и «идеализированная страсть»); социальные («семейные, общественные, правовые, политические»); надсоциальные («ряд высших идей, чувств, стремлений» — религиозных и нравственных), по-разному определяющие процесс сбережения психической силы, «экономии психики человеческой». Наиболее важными с точки зрения экономии психики являются надсоциальные чувства [Овсянко-Куликовский 1989].

Личность образуется вследствие развития социальных чувств, но в ней синтетически объединяются все биологические и психические процессы: «Личность есть конечный результат психологической переработки индивида силами осложняющейся, прогрессирующей общественности» [Овсянко-Куликовский 1989: 316], и становление ее связывается с огромным количеством неодинаково воздействующих факторов: от национальных до профессиональных.

Заключение. Любое историографическое исследование в лингвистике, во-первых, устанавливает роль анализируемой концепции в формировании фундаментальных направлений языковедения, новых методов и интерпретативных концептуальных систем, во-вторых, фиксирует актуальность рассматриваемой концепции и ее место в современной лингвистике, наконец, подчеркивает значимость личности ученого не только как участника становления и развития научной парадигмы, но

и как человека, способного преодолевать формальные и даже содержательные рамки направлений, течений, парадигм и нащупывать предметные области и свойства объекта, которые хотя бы в малом опережают время. Д. Н. Овсянко-Куликовский — один из когорты крупных ученых, сосредоточившихся на существенных вопросах психологии творчества и подчеркнувших важность ряда и сейчас актуальных теоретических проблем, определяющих теоретико-методологические основания изучения психологии вербального творчества. Это определение сущности психических процессов; попытки их нейрофизиологического обоснования; специфика мышления автора и текстового представления «авторского» содержания и его понимания; соотношение культурологического содержания и смысла слова; «стили» художественного мышления и др. При этом художественная речь впервые начала рассматриваться как тип психологической деятельности человека, в которой производится эстетически значимый смысл слова. Авторы «Вопросов теории и психологии творчества» оставили нам первые формулировки междисциплинарных проблем в области изучения психологии творчества и в целом актуализировали вопросы гносеологии в литературоведении, которые вытекают из постулируемого единства оснований теории словесности и теории языка и необходимости исследования отношений между психологическим аспектом языка, мыслью и процессом творчества, объединяемых исследованием образа, лежащего в основе слова и поэтического произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илизаров С. С. Человек книги Тимофей Иванович Райнов // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 4. С. 411–421. <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2017-66-4-411-421>.
2. Лезин Б. А. Предисловие // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 1 / ред.-изд. Б. А. Лезин. Харьков: Мирный труд, 1911. С. 3–4.
3. Овсянко-Куликовский Д. Н. Введение в ненаписанную книгу по психологии умственного творчества (научно-философского и художественного) // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Москва: ИНИОН РАН, 2001. № 1 (12): Философия и психология творчества. С. 226–244.

4. Овсянико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1989. 526 с.
5. Пищальникова В. А. История и теория психолингвистики. М.: Р.Валент, 2021. 488 с.
6. Пищальникова В. А. Проблема соотношения языка и мышления в трудах Д. Н. Овсянико-Куликовского (к 160-летию со дня рождения ученого) // Русский язык в школе. 2013. № 6. С. 74–80.
7. Сухих С. И. Психологическое литературоведение Д. Н. Овсянико-Куликовского: из лекций по истории рус. литературоведения. Нижний Новгород: КиТиздат, 2001. 120 с.
8. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 414 с.
9. Шумейко Ю. А. Теория «наблюдательно-го» и «экспериментального» методов в искусстве Д. Н. Овсянико-Куликовского как развитие идей харьковской лингвистической школы // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/7975> (дата обращения: 30.10.2022).
10. Энгельгардт Б. М. Избранные труды / под ред. А. Б. Муратова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1995. 321 с.

REFERENCES

1. Ilizarov S. S. Timofey Ivanovich Rainov, the man of book. *Bibliotekovedenie = Russian Journal of Library Science*. 2017;66(4):411–421. (In Russ.) <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2017-66-4-411-421>.
2. Lezin B. A. Foreword. *Voprosy teorii i psikhologii tvorchestva. T. 1. Red.-izd. B. A. Lezin = Questions of theory and psychology of creativity. Vol. 1. Ed. by B. A. Lezin*. Kharkov: Mirnyi trud = Peaceful labor, 1911. P. 3–4. (In Russ.)

3. Ovsyaniko-Kulikovsky D. N. Introduction to the unwritten book on the psychology of mental creativity (scientific-philosophical and artistic). *Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty = Man: Image and essence. Humanitarian aspects*. Moscow: Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (INION RAN), 2001;1:226–244. (In Russ.)

4. Ovsyaniko-Kulikovsky D. N. Literary and critical works: in 2 volumes. Vol. 2. Moscow: Fiction, 1989. 526 p. (In Russ.)

5. Pishchalnikova V. A. History and theory of psycholinguistics. Moscow: R. Valent, 2021. 488 p. (In Russ.)

6. Pishchalnikova V. A. The problem of the correlation of language and thinking in the works of D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky (to the 160th anniversary of the scientist). *Russkii yazyk v shkole = Russian Language at School*. 2013;6:74–80. (In Russ.)

7. Sukhikh S. I. Psychological literary criticism of D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky: from lectures on the history of Russian literary criticism. Nizhny Novgorod: KiTizdat, 2001. 120 p. (In Russ.)

8. Shakhovskiy V. I. Linguistic theory of emotions. Moscow: Gnosis, 2008. 414 p. (In Russ.)

9. Shumeyko Yu. A. The theory of "observational" and "experimental" methods in art by D. N. Ovsyaniko-Kulikovsky as a development of the ideas of the Kharkov linguistic school. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya = Humanities scientific research*, 2014;11 [Electronic resource]. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/7975> (accessed: 30.10.2022). (In Russ.)

10. Engel'gardt B. M. Selected works. Ed. by A. B. Muratova. Saint-Petersburg: Publishing house of SPbU, 1995. 321 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор

Vera A. Pishchalnikova, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 02.11.2022; одобрена после рецензирования 19.11.2022; принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 02.11.2022; approved after reviewing 19.11.2022; accepted for publication 02.12.2022.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-66-78>

Окончания существительных и финали *-ие*, *-ии* в предлогах (из материалов академического описания русской орфографии)

Елена Вячеславовна Арутюнова¹, Елена Виленовна Бешенкова², Ольга Евгеньевна Иванова³

^{1, 2, 3} *Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия*

¹ *arutyunova.elena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1515-9869>*

² *evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>*

³ *olliva95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4887-8376>*

Аннотация. В статье представлен фрагмент академических правил – правила написания безударных гласных в окончаниях существительных. К правилам приложены таблицы и учебно-методические материалы. Этот раздел орфографии хорошо изучен и описан как в научной, так и в методической литературе. Предлагаемое описание является обобщающим: в нем системно представлены все орфографически значимые типы склонения существительных. В формулировке основного правила нет обычного порочного круга, когда тип склонения определяется по окончанию исходной формы (слова на *-а(-я)*, слова на *-о(-е)*), а окончание исходной формы определяется по типу склонения (*озеро*, так как *окно*). В правилах учитываются все группы слов и единичные слова, отклоняющиеся от стандартных парадигм и представляющие орфографическую трудность (*болгарин* – *болгары*, но *англичанин* – *англичане*; *Пушкин* – *Пушкиным*, но *Чаплин* – *Чаплином*; *София* – *о Софии*, но *Лия* – *о Лие*, *Вий* – *о Вие*; слова с основой на *-й* (*Майя*)), а также грамматические варианты (*усища* и *усищи*). Отмечается и наличие единичных слов с ударными окончаниями, не соответствующими данному типу склонения (*путь*, *кий*). Правила предупреждают ошибки неверного членения словоформ на морфемы, которые встречаются в справочной и учебной литературе. В одном из примечаний рассматривается проблема разграничения форм существительных на *-ие*, *-ии* и соотносимых с ними производных предлогов и лексикализованных (наречных) предложно-падежных сочетаний, совпадающих по произношению с предлогами (*в заключении содержится ошибка* – *в заключение семинара благодаря всех участников, сказал в заключение*). Учебно-методические материалы позволяют последовательно формировать умения, необходимые для правильного написания предлогов на *-ие*, *-ии* и соотносимых с ними наречных сочетаний и существительных с предлогами. Достаточное количество примеров, их группировка и расположение дают возможность учащимся наблюдать за семантическими, синтаксическими, орфографическими различиями предлогов, наречных сочетаний и существительных. Материалы допускают широкое варьирование объема и степени сложности заданий, что позволяет учителю адаптировать их, ориентируясь на возраст и уровень подготовки учащихся.

Ключевые слова: орфография, норма, кодификация, правила орфографии, академическое описание орфографии, окончания существительных, склонение, производные предлоги, наречные сочетания

Для цитирования: Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Окончания существительных и финали *-ие*, *-ии* в предлогах (из материалов академического описания русской орфографии) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 66–78. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-66-78>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Nouns endings and finals -ie, -ii in prepositions

(from materials of the academic description of Russian orthography)

Elena V. Arutyunova¹, Elena V. Beshenkova², Olga E. Ivanova³

^{1, 2, 3} Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

¹ arutyunova.elena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1515-9869>

² evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>

³ olliva95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4887-8376>

Abstract. The article presents a fragment of academic rules, namely those for spelling unstressed vowels in noun endings. Tables and teaching materials accompany the rules. This section of orthography is well-studied and described in both scientific and methodological literature. The provided characterisation is generalising: it systematically presents all orthographically significant types of noun declensions. The main rule formulation does not result in the usual vicious cycle, i. e. when the ending of the original form determines declension type (words ending with -a(-ya), words ending with -o(-ye)), and the ending of the motivating word is determined by the declension type (*lake/ozero* as *window/okno*). The rules address all groups of words and individual lexemes that diverge from standard paradigms and present spelling difficulties. These include *bolgarin* – *bolgary/a Bulgarian* – *Bulgarians*, but *anglichanin* – *anglichane/an Englishman* – *the English*; *Pushkin* – *Pushkinym/Pushkin* – *by Pushkin*, but *Chaplin* – *Chaplinom/Chaplin* – *by Chaplin*; *Sofia* – *o Sofii/Sofia* – *about Sofia*, but *Liya* – *o Lie/Leah* – *about Leah*, *Viy* – *o Vie/Viy* – *about Vii*; j-stem words (*Maya*)), as well as grammatical variants (*usishcha* and *usishchi/a very big moustache*). We also mention individual words with stressed endings which do not correspond to this declension type (*put'*/*path*, *kiy*/*cue*). The rules prevent errors in dividing word forms into morphemes incorrectly. Such mistakes are common in reference and educational literature. One note discusses the problem of differentiating noun forms ending with -ie, -ii from derivative prepositions and lexicalised (adverbial) prepositional-case combinations associated with them. Their pronunciation coincides with that of prepositions (*v zaklyuchenii soderzhitsya oshibka/there is an error in the conclusion* – *v zaklyuchenie seminar blagodaryu vseh uchastnikov/in conclusion of the seminar, I thank all participants, skazal v zaklyuchenie/in conclusion, he said*). Teaching materials enable educators to consistently form the skills necessary to correctly spell prepositions ending with -ie, -ii, as well as adverbial combinations and prepositional noun phrases associated with them. A sufficient number of examples, their grouping and arrangement enable learners to observe the semantic, syntactic, spelling differences of prepositions, adverbial combinations, and nouns. The materials permit wide variation in the volume and complexity of assignments. This allows teachers to adapt them focusing on the age and the preparation level of learners.

Keywords: orthography, norm, codification, spelling rules, academic description of orthography, noun endings, declension, derivative prepositions, adverbial combinations

For citation: Arutyunova E. V., Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Nouns endings and finals -ie, -ii in preposition (from materials of the academic description of Russian orthography). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2024;84(2):66–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-66-78>.

Введение. Раздел орфографии о написании падежных окончаний является хорошо изученным и описанным. Расхождения в описании этого фрагмента письма в основном связаны с формой подачи материала, с его объемом и с морфологической трактовкой некоторых финалей.

Правописание большинства безударных гласных в падежных окончаниях имен существительных устанавливается основным правилом проверки безударных гласных. Это касается и исходной формы. Однако формулировка правила: «...написание букв на месте безударных гласных в окончаниях устанавливается путем проверки формами слов с тем же окончанием (того же типа склонения), в которых проверяемый

гласный находится под ударением, например: *о́зеро, ко́лёно, по́ле, по́лотёнце (окно́, до́лото́, ли́цо́, ру́жьё́)*»¹ – является логически безупречной только в том случае, если тип склонения определяется не по окончанию исходной формы, а каким-то другим способом (например, по словарю). Такая или подобная ей формулировка «работает» только потому, что слова даются в словарях именно в форме им. падежа ед. числа и слово запоминается именно в этой форме. Тем не менее можно сформулировать правило

¹ Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / отв. ред. В. В. Лопатин. М.: Эксмо, 2006 (и след.). § 67 (ПАС).

определения окончания в исходной форме, не зависящее от типа склонения. Такое правило приводится ниже.

Результаты исследования. Традиционно в школе выделяется три склонения, а также слова на *-ия, -ие, -ий* и разносклоняемые слова на *-мя*. В академических работах выделяется значительно больше типов склонения, так как учитываются и случаи расхождений, которые не представляют орфографических проблем.

Правописание большинства безударных гласных в падежных окончаниях имен существительных устанавливается основным правилом проверки безударных гласных.

Основное правило. **В безударной позиции пишется та же гласная (или ее смягчающая пара), что и под ударением в той же языковой единице (конкретном корне, приставке, суффиксе, окончании).**

Парадигмы ударных окончаний имен существительных распределяются по нескольким типам склонения². Полный перечень типов склонений представлен в грамматическом словаре А. А. Зализняка³. В орфографических работах основой для распределения по типам склонения являются общие решения орфографической проблемы — выбора написания безударной буквы окончания. В данном описании выделяется всего пять типов с учетом слов на *-мя* и на *-ия, -ие, -ий*, поскольку критерием здесь служит наличие орфографической проблемы.

В каждом типе склонения есть единичные слова с ударными окончаниями, не соответствующими стандартным. Формально наличие таких слов означает возможность

двойной проверки (у *жителя* как у *руля*, хотя у *путй*). С теоретической точки зрения это означает ограничение принципа единообразия написания морфемы.

Кроме случаев с двойной проверкой, среди безударных окончаний разных типов склонения есть и непроверяемые, поэтому методически оправданным является традиционное единое описание выбора и проверяемых, и непроверяемых окончаний всех типов склонения.

Тип склонения со всеми особенностями, отклонениями от стандартных форм для конкретного существительного можно определить по грамматическому словарю А. А. Зализняка, но для определения написания системных безударных окончаний тип склонения устанавливается по форме им. падежа ед. числа (так называемой начальной, исходной, словарной форме). Определение написания окончания в этой форме дается в разделе 1. Определение написания безударной гласной в окончаниях косвенных падежей ед. числа и форм мн. числа описывается в разделе 2.

Окончания субстантивных типов склонения

1. Написание окончания в исходной форме — форме им. падежа ед. числа

Правило. В форме им. падежа ед. числа:

1) **существительные** жен. рода имеют либо окончание **-а(-я)** (*мама, избища, запева-ла, воля* — как *судьба, земля* — 1-й тип склонения, *станция* — как *судия* — 4-й тип склонения), либо **нулевое окончание** (*дочь, соль* — 3-й тип склонения);

2) **существительные** муж. рода имеют либо **нулевое окончание** (*стол, конь* — 2-й тип склонения, *гений* — 4-й тип склонения), либо **непроверяемое окончание -а(-я)** (*дедушка, парнишка* — 1-й тип склонения) или **-о(-е)** (*домишко, домище* — 2-й тип склонения):

а) окончание **-о(-е)** пишется: вариант **-о** — в неударенных существительных с суффиксами **-ишк-(-ышк-), -ушк-(-юшк-)** (*домишко, огородишко, хвостышко, хлебушко*), вариант **-е** — в существительных с увеличительным суффиксом **-ищ-** (*арбузище, глазище, домище, парнище*)⁴;

² Тип склонения слова определяется по набору его окончаний. Окончания твердого и мягкого вариантов склонения различаются выбором первой буквы окончания *ы* или *и*, *а* или *я*, безударного *о* или *е*. Разные написания в твердом и мягком типе склонения отмечаются в правиле в виде сокращенной записи *-о(-е)* и т. д. Для слов одного типа склонения допустима проверка и твердым, и мягким вариантом. Существуют и отдельные отклонения от стандартных типов склонения. В статье описываются только те отклонения, которые затрагивают орфографию.

³ Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. 6-е изд., стер. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2019. 800 с.

⁴ Есть отдельные немногочисленные склоняемые слова на безударное *-о(-е)*, относящиеся не к ср. роду, например *подмастерье* (муж. род), *сиверко* (муж. род), и группа несклоняемых существительных, например *пезо* (муж. и ср.), *гуанако* (муж. и жен.), *идальго* (муж.).

б) в остальных случаях пишется окончание **-а(-я)** (*возница, дедушка, кутила, парнишка; воображала, зазывала, запеваля, пройдоха* (муж. и жен. род)⁵);

3) существительные ср. рода либо имеют окончание **-о(-е)** (*место, море, солнце* — как *окно, ружьё* — 2-й тип склонения, *задание* — как *житие* — 4-й тип склонения), либо оканчиваются на **-мя** (*время, имя* — 5-й тип склонения)⁶.

2. Написание окончаний не в исходной форме

2.1. Существительные жен. и муж. рода с окончанием **-а(-я)** (но не на **-ия**) (1-й тип склонения)

Правило. Написание безударных окончаний существительных жен. и муж. рода в исходной форме с окончанием **-а(-я)** (но не на **-ия**) проверяется ударными окончаниями существительных этого же типа склонения.

Ед. число (см. также табл. 1 с формами ед. и мн. числа)⁷:

• *мама, у мамы, к маме, маму, мамой, о маме; папа, у папы, к папе, папу, папой, о папе* — как *крупá, у крупы́, к крупé, крупу́, крупóй, о крупé* (твёрдый тип склонения);

⁵ Некоторые слова на **-а(-я)** могут быть как жен., так и муж. (т. е. общего) рода, например: *бебoлaгa, вpедина, eгoзa, кaлeкa, рaстaнa, слaстeнa, coceдyшкa, xoлoдинa*. Слова с суффиксом **-л-** могут быть как существительными муж. или жен. рода, так и существительными ср. рода, в зависимости от рода выбирается и окончание: *тaкoй трeплo и тaкoe трeплo*. На определение типа склонения эта морфологическая вариативность не влияет.

⁶ Морфемный состав слов на **-мя** в современной литературе трактуется по-разному. По одной трактовке, опирающейся на историю слов, формы им.-вин. падежей имеют нулевое окончание, в косвенных формах чередование на конце основы *я/ен/я* и нулевое окончание: *вpeмя- — вpeмeн-и, сeмья — сeмeн-и*, в производных может быть *я́н (вpeмя́н-к-а)*, а в слове *вpeмeчкo* основа *вpeм-* (см.: Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка: ок. 52 000 слов. М.: Русский язык, 1986. 1136 с.). По другой трактовке в словах на **-мя** в начальной форме выделяется основа *вpeм-* и окончание **-я** (см.: Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. М.: Школа-Пресс, 1996. 702 с.).

⁷ Немногочисленные формы мн. числа, которые вызывают затруднение, описываются в примечаниях к соответствующему типу склонения, остальные приводятся в таблицах.

• *капля, у капли, к капле, каплю, каплей, о капле; дядя, у дяди, к дяде, дядю, дядей, о дяде* — как *лыжн́я, у лыжн́и, к лыжн́е, лыжн́ю, лыжн́ей, о лыжн́е* (мягкий тип склонения);

• *аллея, у аллеи, к аллее, аллею, аллеей, об аллее; хвоя, у хвои, к хвое, хвою, хвоей, о хвое; Софья, у Софьи, к Софье, Софью, Софьей, о Софье⁸; Майя, у Майи, к Майе, Майю, Майей, о Майе* — как *змея, у змеи, к змее, змею, змеёй, о змее* (графическая основа на гласную *е, о*, на *ь, й*).

Примеры: *ассамблея* — без *ассамблеи, к ассамблее, об ассамблее; идея* — без *идеи, к идее, об идее; Галилея* — у *Галилеи, к Галилее, о Галилее; эпопея* — без *эпопеи, к эпопее, об эпопее; неделя* — не *хватило недели, к неделе, о неделе; грязница* — без *грязищи, к грязище, о грязище; пища* — без *пищи, к пище, о пище; скамья* — без *скамьи, к скамье, о скамье; домина* (муж. и жен. род) — к *домине, о домине; болотина* (жен. род) — к *болотине, о болотине; Лобня* — около *Лобни, к Лобне, о Лобне; Наталья* — без *Натальи, к Наталье, о Наталье; папайя* — без *папайи, к папайе, о папайе*.

Примечание 1. В словах на безударное **-ья** (*Софья, певунья, сватья*) в род. падеже мн. числа окончание нулевое, на конце основы пишется **-ий** по общему правилу о передаче беглого гласного буквой *и* перед *й* (*Софий, певуний, сватий*); в существительных на ударное **-ья** (*скамья*) в род. падеже мн. числа может быть как ударное **-ей** (*скамья́ — скаме́й*), так и ударное **-ий** (*епитимья́ — епитимий*).

2.2. Существительные муж. рода с нулевым окончанием (но не на **-ий**), существительные ср. и муж. рода с окончанием **-о(-е)** (но не на **-ие**) (2-й тип склонения)

Правило. Написание безударных окончаний существительных муж. рода в исходной форме с нулевым окончанием (но не на **-ий**), а также существительных муж. и ср. рода с окончанием **-о(-е)** (но не на **-ие**) проверяется ударными окончаниями существительных этого же типа склонения⁹.

Ед. число муж. рода с нулевым окончанием (см. также табл. 2.1 с формами ед. и мн. числа):

• *дом, у дома, к дому, дом¹⁰, домой, о доме* — как *стол, у стола́, к столу́, стол, столóм, о столé*;

⁸ Ср. парадигму имени на **-ья** (*Софья, Наталья*) с парадигмой на **-ия** (*София, Наталия*) в п. 2.4.

⁹ К существительным муж. рода с нулевым окончанием принадлежит и слово *путь* с ударными окончаниями **-и** в дат. и предл. падежах: *по пути (пойти по этому пути), к пути (готовиться к пути актера), о пройденном пути, в пути, на пути прогресса*. Строго говоря, наличие этого слова означает возможность двойной проверки.

¹⁰ Форма вин. падежа в этом типе склонения у неодушевленных существительных совпадает

• *апрель*, у *апреля*, к *апрелю*, *апрель*, *апрелем*, в *апреле* — как *день*, у *дня*, ко *дню*, *день*, *днём*, о *дне*;

• *иней*, у *инея*, к *инею*, *иней*, *инеем*, об *инее*; улей, без *улья*, к *улью*, улей, *ульем*, об *улье* — как *воробей*, у *воробья*, к *воробью*, *воробья*, *воробьём*, о *воробье* (графическая основа на *е(й)*, на *ей/ь*).

Ед. число ср. рода и муж. рода на *-о(-е)* (см. также табл. 2.2 с формами ед. и мн. числа):

• *место*, у *места*, к *месту*, *место*, *местом*, на *месте*; *хлебушко*, у *хлебушка*¹¹, к *хлебушку*, *хлебушко*, *хлебушком*, о *хлебушке* — как *окно*, у *окна*, к *окну*, *окно*, *окном*, на *окне*;

• *поле*, у *поля*, к *полю*, *поле*, *полем*, на *поле*; *домище*, у *домища*, к *домищу*, *домище*, *домищем*, о *домище* — как *чутьё*, *чутья*, *чутью*, *чутьём*, о *чутье*¹².

Примеры. Слова муж. рода с основой на *-ей* и нулевым окончанием: *улей* — об *улье*, мн. число *улы*, *ульев*; *апогей* — об *апогее*; *атторней* — об *атторнее*, мн. число *атторней*; *водолей* — о *водолее*, мн. число *водолей*; *Андрей* — об *Андрее*; *злодей* — о *злодее*, мн. число *злодеи*; *клея* — о *клее*, мн. число *клеи*; *прохиндей* — о *прохиндее*, мн. число *прохиндей*; *чародей* — о *чародее*, мн. число *чародей*. Слова муж. рода на *-б*: *недоросль* — о *недоросле*, *Пестель* — о *Пестеле*. Слова муж. рода на *-о(-е)*: на *-ушк(о)*: *домишко* — род. падеж *домишка* и *домишки*, *дождешко*, *заводишко*, *сараишко*, *умишко*, *хлебушко*; а также *подмастерье*. Слова ср. рода на *-иц(е)*: *оконце* — им. падеж мн. числа *оконца*, *солнце* — *солнца*, *щупальце* — *щупальца* (род. падеж мн. числа *щупальцев*); на *-иц(е)* (не с увеличительным суффиксом *-иц(е)*): *училище* — мн. число *училища*. Слова ср. рода на *-ье*: *предплечье* — о *предплечье*, им. падеж мн. числа *предплечья*; *снадобье* — в *снадобье*, им. падеж мн. числа *снадобья*; *поднебесье* — в *поднебесье*¹³, *Зарядье* — в *Зарядье*.

с формой им. падежа (я *вижу дом*), а у одушевленных — с формой род. падежа (я *вижу воробья*).

¹¹ У некоторых слов муж. рода на *-ишк(о)*, *-ушк(о)* есть вариативные формы, которые признаются либо просторечными, либо «менее литературными» (Зализняк А. А. Указ. соч.): *домишко* — род. падеж *домишка* и *домишки*, у других слов такие формы большинство словарей не отмечают (хотя они могут быть), у некоторых слов вариативные формы невозможны, например: *хлебушко* — род. падеж *хлебушка*.

¹² Есть единственное слово на *-бё* с ударным окончанием *-и* в предложном падеже: в *забытии*.

¹³ В художественной литературе встречаются написания в *поднебесьи*, в *молчани*, в *терпении* и др., которые в современном письме используются в стилистических целях вместо

Примечание 2. В существительных на *-ье*, *-бё* (*соленье*, *копё*) в форме род. падежа мн. числа окончание нулевое, основа заканчивается на *-ий* по общему правилу о передаче беглого гласного буквой *и* перед *й* (*соленье* — *солений*, *копё* — *копий*, *кушанье* — *кушаний*, *обличье* — *обличий*, *сиденье* — *сидений*, *снадобий*, *увечий*, *угодий* — как *житий*), исключения: *ружей* (*ружьё*).

Исключение-подправило 1. В существительных на *-ин*, обозначающих лиц по национальности, географической или социальной принадлежности, в форме им. падежа мн. числа после мягкого согласного пишется окончание *-е* (а не *-и*): англичанин — англичане.

Примеры: армяне, бояре, граждане, датчане, древляне, земляне, киевляне, крестьяне, крымчане, магометане, марсиане, мещане, могикиане, молдаване, односельчане, парижане, подолане, полтавчане, пуритане, римляне, россияне, северяне, славяне, харьковчане, христиане, юзжане. По этой модели пишется и слово-исключение *цыгане* (хотя в XIX в. форма *цыганы* была широко распространена), а слово *барин* имеет вариативные формы в им. падеже мн. числа *баре* и *бары*¹⁴.

Примечание 3. После **твёрдого** согласного пишется в соответствии с правилом окончание *-ы* (*болгарин* — *болгары*, *грузины*, *татары*, *хазары*).

Исключение-подправило 2. **Русские фамилии** на *-ин(-ын)* и на *-ов(-ев)* в тв. падеже имеют окончание *-ым(-им)*, *-ыми(-ими)* (*Гагариным*, *Гагариными*, *Мининым*, *-ыми*, *Пришвиным*, *-ыми*, *Пушкиным*, *-ыми*, *Чаплиным*, *-ыми* (русск.), *Салтыковым-Щедриным*, *Салтыковыми-Щедриными*, *Вирховым (Владимиром)*, *-ыми*, *Орловым*, *-ыми*, *Поповым*, *-ыми* — как *Бородиным*, *-ыми*, *Фоминым*, *-ыми*), **также и слова местоименного склонения** (*топтыгин* — *топтыгиным*, *-ыми*, *обещалкин* — *обещалкиным*, *-ыми*, *кабельтов* — *кабельтовым*, *-ыми* — как *какйм*, *-йми*)¹⁵.

Примечание 4. В соответствии с правилом по 2-му типу склонения, как *стол* — *столом*, пишутся падежные окончания:

1) в иностранных мужских фамилиях на *-ин(-ын)* и на *-ов(-ев)*, например: *Дарвином*, *Чаплином (Чарльзом)*, *Гудвином*, *Кельвином*,

нормативных в *молчанье*, в *поднебесье*, в *терпенье* и только в ограниченных контекстах, ср. *в *сильно затянувшемся молчании*...

¹⁴ В художественной литературе и в современной разговорной речи встречаются грамматически ненормативные формы *цыганы*, *татаре* и некоторые другие.

¹⁵ Слова с таким склонением выделяются в отдельный тип — местоименное склонение.

Насреддином, Ёджинном, Гуцковом, Вирховом (Рудольфом), Арчибальдом Кронином, Джоном Остином;

2) в названиях населенных пунктов и территорий на *-ин(-ын)*, *-ов(-ев)*, например: *под городом Александровом, Королёвом, Львовом, Саратовом, Алексинном, Гагарином, Дарвином, Клином*;

3) в названиях населенных пунктов и территорий на *-ино(-ыно)*, *-ово(-ево)*, например: *под Внуковым, Звягином, Марьином, Пушкином (от Пушкино), Пуцином (от Пуцино), Теряевом, Шереметьевом, Могилёвом (от Могилёво), Мурановом, Орехово-Зуевом — как Протвином, Бородином*.

Примечание 5. Особенности склонения существительных муж. рода с увеличительным суффиксом *-ищ-*.

Производные слова с увеличительным суффиксом *-ищ-* сохраняют род производящего существительного, имеют окончание *-е* в им. падеже ед. числа (*синий глаз* (муж. род) — *синий глазище* (муж. род)) и падежные окончания по второму типу склонения, кроме форм им. падежа мн. числа. В этой форме существительные муж. рода имеют вариативные окончания *-а* и *-и* (*глазище — глазища* (как *домá*) и *глазищи* (как *кони, сапоги*), *ушища* и *ушищи*, *домища* и *домищи*).

Четыре слова в форме им. падежа ед. числа имеют вариативные окончания *-е* и *-а*: *детинище* и *детинища*, *дядище* и *дядища*, *молодчинище* и *молодчинища*, *мужчинище* и *мужчинища*.

2.3. Существительные женского рода с нулевым окончанием (3-й тип склонения)

Правило. Написание безударных окончаний существительных жен. рода в исходной форме с нулевым окончанием проверяется ударными окончаниями существительных этого же типа склонения.

Ед. число (см. также приложение 2, табл. 3 с формами ед. и мн. числа):

• *мышь*, у *мыш*, к *мыш*, *мышь*, *мышью*, о *мыш*; *соль*, у *соли*, к *соли*, *соль*, *солью*, о *соли* — как *печь*, у *печ*, к *печ*, *печь*, *печью*, на *печ*.

Примеры: *Ассоль — без Ассол*, к *Ассол*, об *Ассол*; *педаль — без педа*, к *педа*, на *педа*; *площадь — у площа*, к *площа*, на *площа*, *Сибирь — о Сибири*, *Ла-Рошель — в Ла-Рошели*.

2.4. Существительные на *-ия*, *-ие*, *-ий* (4-й тип склонения)

Правило. Написание безударных окончаний существительных с исходной формой на *-ия*, *-ие*, *-ий* проверяется ударными окончаниями существительных этого же типа склонения¹⁶.

¹⁶ В данном типе склонения нет проверки для формы род. падежа мн. числа слов типа у *гениев*, написание признается традиционным. Наличие татарских имен на *-ия* (*Альфийа*, *Зульфийа*, *Суфийа*),

Ед. число (см. также табл. 4 с формами ед. и мн. числа):

• *станция*, у *станци*, к *станци*, *станцию*, *станцией*, о *станци*; *София*, у *Софи*, к *Софи*, *Софию*, *Софией*, о *Софи*¹⁷ — как *судия*, у *судии*, к *судий*, *судию*, *судией*, о *судий*;

• *здание*, у *здания*, к *зданию*, *здание*, *зданием*, о *здании*; *жребий*, у *жребия*, к *жребию*, *жребий*¹⁸, *жребием*, о *жребии* — как *житиё*, у *жития*, к *житию*, *житиё*, *житиём*, о *житии*¹⁹.

Примеры: *акация — у акаци*, к *акаци*, об *акаци*; орфография — у орфографии, к орфографии, об орфографии; *Сербия — у границ Сербии*, к *Сербии*, о *Сербии*; *Наталия — у Натали*, к *Натали*, о *Натали*; *гений — о гении*; о *магнии*, в *сценарии*, в *санатории*, о *моратории*, о *Василии*, о *Везуви*.

Примеры контекстов: *В содержание* (во что? вин. падеж) *предмета войдет и этот компонент — в содержании* (в чём? предл. падеж) *есть ошибка. Вкладывать душу в обучение* (вин. падеж) *детей — В обучении* (предл. падеж) *детей всё важно. Институт передали в ведение* (вин. падеж) *АН — Институт находился в ведении* (предл. падеж) *АН*.

Примечание 6. От сочетаний простых предлогов с существительными на *-ия*, *-ие* надо отличать сросшиеся сочетания, превратившиеся в составные предлоги или наречные сочетания. Существительное, в отличие от предлогов и наречных сочетаний, может иметь при себе определение. В предлогах и наречных сочетаниях написание финального *-е* или *-и* лексически закреплено.

Предлоги на *-ие*: а) со структурой «во + ...ие»: *во избежание*, *во изменение*, *во исполнение*; б) со структурой «в + ...ие»: *в добавление* ('цель'), *в довершение* (всех бед), *в завершение* ('цель, время'), *в заключение* ('цель, время'), *в назидание* ('цель'), *в нарушение*, *в отличие от*,

которые имеют ударные окончания (к *Зульфие́*, о *Зульфие́*), строго говоря, означает возможность двойной проверки. В грамматике эта группа имен может быть выделена в особый подтип склонения.

¹⁷ Ср. парадигму имени на *-ия* (*София*, *Наталия*) с парадигмой на *-ья* (*Софья*, *Наталья*) в п. 2.1.

¹⁸ Форма вин. падежа в этом типе склонения у неодушевленных существительных совпадает с формой им. падежа (*я вижу жребий*), а у одушевленных — с формой род. падежа (*я вижу гения*).

¹⁹ Есть и форма на *остриё*, поэтому также можно говорить о традиционном написании.

в отсутствие, в подтверждение ('цель'), в продолжение, в течение ('время')²⁰, а также предлоги, пишущиеся слитно: *вследствие, наподобие*.

Примеры составных предлогов на *-ии*: в направлении, в отношении, в преддверии, в предвкушении, в присутствии, в согласии с, в соответствии с, в сопровождении, в сравнении с, на основании, на протяжении, по линии, при условии.

Примеры различительных контекстов: в течение часа говорили о книгах (когда? в течение чего? 'время', предлог *в течение* + сущ.) — в (нижнем) течении реки есть опасные повороты (в чём? 'место', предлог *в* + сущ.), войти в течение реки (во что? 'место', предлог *в* + сущ.);

в продолжение часа смотрели передачу (когда? в продолжение чего? 'время', предлог *в продолжение* + сущ.) — в (ожидаемом) продолжении книги будет сказано (в чём? 'место', предлог *в* + сущ.), в продолжение книги включены новые герои (во что? 'место', предлог *в* + сущ.);

в заключение доклада поблагодарил слушателей (с какой целью? когда? в заключение чего? 'цель, время', предлог *в заключение* + сущ.), в заключение отмечу (с какой целью? когда? 'цель, время', наречное сочетание) (в обоих случаях возможна замена на *чтобы заключить, заключая*) — в заключении нет выводов (в чём? 'место', предлог *в* + сущ.); в заключение диссертации нужно добавить еще один тезис (во что? 'место', предлог *в* + сущ.);

в завершение праздника устроили фейерверк (с какой целью? когда? в завершение чего? 'цель, время', предлог *в завершение* + сущ.), в завершение скажу о языке (с какой целью? когда? 'цель, время', наречное сочетание) — потребность в завершении музыкального фрагмента (в чём? 'действие', предлог *в* + сущ.);

в отсутствие директора нельзя проводить собрание (почему? 'причина', предлог *в отсутствие* + сущ.) — в (частом) отсутствии

директора не было ничего удивительного (в чём? 'факт', предлог *в* + сущ.), я не верю в отсутствие совести (во что? 'факт', предлог *в* + сущ.).

Исключение-подправило. У существительных на *-ия* с односложной основой в дат. и предл. падежах пишется окончание *-е*. У существительных на *-ий* с односложной основой в предл. падеже пишется окончание *-е*²¹, например: слова на *-ия*: *Бия, Гия, Дия, Ия, Лия, Мия, Ния, хрия* — к *Бие, при Бие; к Гие, о Гие; по хрие, о хрие*; слова на *-ий*: *бий, Гий, Кий, кий, Тий, чий, Вий* — о *Кие, о кие, о Пие, о чие, о Вие, в «Вие»*²².

2.5. Существительные среднего рода на *-мя* (5-й тип склонения)

Правило. Безударные окончания существительных ср. рода на *-мя* в формах ед. числа являются непроверяемыми: в род., дат. и предл. падежах пишется *-и*, в тв. падеже — *-ем*, форма вин. падежа совпадает с им. падежом, например: *время, без времени, ко времени, время, со временем, о времени*; аналогично: *бремя, вымя, знамя, имя, пламя, племя, полымя* (только тв. падеж *полымем*), *семья, стремя, темя*.

²¹ Данное предписание соответствует академическому справочнику «Правила русской орфографии и пунктуации» (2006 и след.), одобренному Орфографической комиссией РАН, и практике письма, однако не является общепринятым. Об этих формах А. А. Зализняк пишет так: «...наряду с регулярным окончанием *-и* ныне считается допустимым также окончание *-е*... В современном письменном узусе окончание *-е* в таких случаях даже преобладает» (Зализняк А. А. Указ. соч. С. 34).

²² Среди всех слов на *-ия, -ие, -ий* есть слова с разными ударными окончаниями: *судия* и *кий*; ср., например: *о судий* и *о кие*, что означает наличие двойной проверки. В практике письма это приводит к разнобою в написании односложных слов, но, как отмечал А. А. Зализняк, «в современном письменном узусе окончание *-е* в таких случаях даже преобладает» (Там же). Это позволяет выделить два подтипа склонения — слов с неодносложной основой, окончания которых проверяются ударными окончаниями слова *судия*, и слов с односложной основой, окончания которых проверяются ударными окончаниями слова *кий*.

²⁰ Эти предлоги восходят к сочетанию предлога *в* и существительного в вин. падеже, выражающему временное значение. Ср. в современном языке *во время* (вин. п.), а не **во времени* (предл. п.), *в этот день*, но: *В тот год осенняя погода / Стояла долго на дворе...* (А. С. Пушкин) — совр. *в том году*.

Приложение 1

Учебные материалы по теме

«Правописание производных предлогов, образованных от существительных на *-ие* (в течение, вследствие, в преддверии и под.)»

Пояснительная записка

Предлагаемые учебно-методические материалы позволяют поэтапно формировать умение правильно писать производные предлоги на *-ие*, *-ии* и соотносимые с ними наречные сочетания и существительные с предлогами. На первом этапе целесообразно перечислить производные предлоги и выучить предлоги на *-ие*, поскольку их значительно меньше, чем на *-ии*, и только среди них есть такие, которые пишутся в одно слово (см. упр. 1). На втором этапе нужно учить различать соотносимые предлоги, наречные сочетания и существительные с предлогами. Для многих школьников это трудная задача, поэтому для анализа необходимо предлагать большое количество контактно расположенных контрастных примеров. Важно, чтобы учащиеся записывали соотносимые слова, активизируя и зрительную, и механическую память, а не выбирали написание из предложенных (см. упр. 2). На третьем этапе необходимо закрепить умение различать соотносимые предлоги, наречные сочетания, существительные с предлогами без опоры на сопоставление контрастных примеров (см. упр. 3).

Объем и степень сложности упражнений можно менять в зависимости от возраста и уровня подготовки учащихся. Так, в 7–9-м классах достаточно научиться писать предлоги, традиционно изучаемые на данном этапе; в 10–11-м классах количество предлогов рекомендуется увеличить.

Упражнения и комментарий к ним

Упражнение 1. Заполните таблицу, вписав в нее предлоги из списка. Какое слово не вошло ни в одну группу? Почему?

Производные предлоги, образованные от существительных на *-ие*

Пишутся слитно	Пишутся раздельно		
<i>в...ие</i> <i>на...ие</i>	<i>в ...ие</i>	<i>во ...ие</i>	<i>в ...ии</i> <i>на ...ии</i>

В добавление, в довершение, в завершение, в заключение, в назидание, в нарушение, во избежание, во изменение, во исполнение, в отличие от, в отсутствие, в подтверждение, впоследствии, в предвкушении, в преддверии, в продолжение, вследствие, в соответствии с, в сравнении с, в течение, на протяжении, наподобие.

Комментарий для учителя

1. Упражнение нацелено на заучивание производных предлогов, образованных от существительных на *-ие*. Чтобы правильно писать производные предлоги, достаточно выучить те, которые входят в три первые группы (т. е. заканчиваются на *-ие*). Все они представлены в упражнении. В остальных случаях на конце пишется *-ии*, таких предлогов значительно больше, но в упражнение включены только некоторые из них (более полный перечень см. в примечании 6 к правилу).

2. Упражнение может быть дополнено заданием на работу со словарем. В этом случае предлоги под таблицей нужно оформить со скобками, например (*втечени(и/е)*), а задание сформулировать так: *Заполните таблицу, вписав в нее предлоги из списка. Для этого проверьте, как пишутся данные предлоги, по орфографическому словарю. Какое слово не вошло ни в одну группу? Почему?* Для выполнения задания можно рекомендовать академический орфографический ресурс «Академос» (<https://orfo.ruslang.ru/>), информационно-поисковую систему «Орфографическое комментирование русского словаря» (<https://oross.ruslang.ru/>), ресурс «Проверка слова» портала «Грамота.ру» (<http://gramota.ru/slovari/dic/>).

3. Ни в одну группу не входит наречие *впоследствии*. Оно имеет структуру, не указанную в таблице, и относится к другой части речи. Чтобы помочь ученикам определить частеречную принадлежность данных слов, нужно предложить ввести их в контекст. Предлоги относятся к существительному или местоимению (*в течение реки, в отличие от меня, вследствие болезни*), наречие к существительному не относится (*впоследствии стало ясно; как мы узнали впоследствии*).

Упражнение 2. Впишите в предложения слова в нужной форме. Определите, какими частями речи они являются в каждом предложении (производный предлог, существительное с предлогом, наречное сочетание).

(В)течени(и/е) 1. Когда _____ двух-трех дней не было новостей, становилось скучно (Ю. Трифонов). 2. Стало быть, и она видела в этой зелени, _____ реки, в синем небе то же, что Васюков видит, когда играет на скрипке... (И. Гончаров). 3. Тема _____ недели должен был на лишний час оставаться в гимназии

после уроков (Н. Гарин - Михайловский). 4. В словах его и _____ идей было чрезвычайно много беспорядка (Ф. Достоевский). 5. Время, как река, тянулось без остановки, и _____ времени отражалась туманная Вечность (А. Белый). 6. Плоты удалялись от места встречи с катером _____ времени, равного 35 минутам (Из сборника задач).

(В)продолжен(и/е) 1. Никто из них не нуждался _____ беседы (Л. Леонов). 2. Какой прок _____ этого путешествия? 3. _____ всего обеда он был мрачен до неприличия (А. Писемский). 4. Тогда я получил место учителя в Пажемском корпусе, а вслед за тем _____ нескольких лет был преподавателем русского языка и словесности (По Ф. Буслаеву).

(В)заклЮчени(и/е) 1. _____ попросили рассказать о вчерашнем происшествии на Патриарших прудах (По М. Булгакову). 2. Еще более месяца Василько томился _____ (По Н. Карамзину). 3. Он выступил последним, _____, как заведующий кафедрой (Д. Гранин). 4. И я почему-то сказал ему, что мне дали инвалидность, хотя _____ вовсе не было этого слова (В. Каверин). 5. _____ праздника гости спустились в собственные покои его святейшества (Д. Мережковский).

(В)следстви(и/е), (в)последств(и/е) 1. Собственно говоря, дело стало ясно уже со вчерашнего дня, пятницы, когда пришлось закрыть Варьете _____ исчезновения его администрации и всяких безобразий, происшедших накануне во время знаменитого сеанса черной магии (М. Булгаков). 2. Почему вы решаете вмешиваться _____, которое ведете вы? (Е. Гинзбург). 3. _____ с первых же часов что-то явно не ладилось (А. Жигулин). 4. Его наружность была из тех, которые с первого взгляда поражают неприятно, но которые нравятся _____, когда глаз выучится читать в неправильных чертах отпечаток души испытанной и высокой (М. Лермонтов). 5. «После этого» не обязательно значит «_____ этого». 6. Так он пронесся несколько миль, но затем _____ недостатка топлива огонь в топке погас (По Ж. Верну).

(В)завершен(и/е) 1. Одно из дел, которые мне предстояли, было участие _____ работы над рукописью автобиографической книги «Воспоминания» (А. Сахаров). 2. И _____ хочу сказать: сразу решить все проблемы не удастся (Из газеты).

3. _____ концерта я решил прочитать стихотворение Пушкина. 4. Всё было завершено или же не нуждалось _____.

(На)подоб(и/е) 1. Шутовской патриарх сидел _____ трона и раздавал направо и налево благословения (По Н. Костомарову). 2. Ноги их были обуты в шерстяные толстые чулки, внизу обшитые кожей, _____ сапог (По В. Обручеву). 3. В дальнейшем нужно несколько забрать вправо, держа направление _____ перевала между темной пихтовой рощей и лиственным лесом (Из путеводителя). 4. Запрещается дамам носить через плечо разноцветные ленты _____ кавалерских (А. Архангельский).

(В)отлич(и/е) 1. _____ от низменного южного берега остальные берега озера гористы и покрыты строевым лесом... (Г. Невельской). 2. Разве не в раскрытии неповторимости, непохожести жизни людей далекой эпохи, не _____ их культуры от нашей собственной заключается главная привлекательность эпических творений древности и Средневековья?! (А. Гуревич). 3. _____ от лунных приливов интенсивность солнечного излучения нарастала в истории Земли (Из журнала). 4. Оказалось, что _____ от других планет Венера вращается по часовой стрелке (Из журнала). 5. Петя, сын ларечника, обладал истинной интеллигентностью, _____, скажем, от внешне более цивилизованного Володи (Ю. Нагибин).

(В)нарушени(и/е) 1. И все же, выбрав удобный момент, Хижняк _____ всех правил пошел на обгон с правой стороны и поравнялся с «виллисом» (В. Богомолов). 2. Вы напрасно обвиняете прекрасного поэта _____ законов органической природы и, в частности, органического процесса общения (По К. Станиславскому).

(Во)избежани(и/е) 1. Автор снабдил знаменитого героя псевдонимом _____ упреков от его родственников (По А. Грину). 2. Итак, _____ всяких неприятностей, лучше департамент, о котором идет дело, мы назовем одним департаментом (Н. Гоголь).

(Во)изменени(и/е) 1. Как раз в этот момент пришел по радио приказ: «_____ первого приказа в бухту Натальи не заходить, заходить в бухту Святого Павла» (А. Городницкий).

(В)отсутстви(и/е) 1. Екатерина приказывает _____ Петра выстроить

Царскосельский дворец (А. Пушкин). 2. Три месяца Василий был _____ (По Н. Карамзину).

(В)довершени(и/е) 1. Возвращаясь на свое место, он _____ всего зацепился за чьи-то ноги и споткнулся (А. Новиков - Прибой). 2. _____ несчастья мы попали в такой бурелом, из которого еле-еле выбрались (По В. К. Арсеньеву).

(В)преддвери(и/е) 1. _____ зимы неприятель был не в состоянии стянуть свои фланги по непроходимой беспредельной тайге и обложить крестьянские полчища теснее (Б. Пастернак). 2. Я верю, надеюсь и уже _____ счастлива (В. Пришвина). 3. Видишь ли, в Риме _____ собора Святого Петра стоит конная статуя императора Константина (А. Мариенгоф). 4. А она допустила его _____ тайн (Ю. Нагибин).

Комментарий для учителя

1. В упражнении представлен объемный материал, который рассчитан на несколько уроков.

2. При анализе материала важно обратить внимание учащихся на значение предлогов, а также рассказать об исторической мотивации предлогов на *-ие* (см. примечание 6 к правилу).

3. Необходимо показать, что некоторые производные предлоги соотносятся с наречными сочетаниями, которые пишутся точно так же, как и предлоги (см. примечание 6 к правилу).

4. Особые затруднения вызывает разграничение близких по значению предлогов (наречных сочетаний) и существительных *в завершение* – *в завершении*, *в заключение* – *в заключении*. Предлог (наречное сочетание) отличается от существительного тем, что помимо временного значения выражает значение цели. Это делает возможной замену предлога (наречного сочетания) на придаточное предложение цели (см. примечание 6 к правилу).

Упражнение 3. Спишите, раскрывая скобки.

А: 1. Заинтересованы *(в)продолжени(и/е)* рассказа. 2. Попытался вмешаться *(в)следстви(и/е)*. 3. Эту науку вырабатывали, проверяли, шлифовали *(в)течени(и/е)* тысячелетий. 4. Лодка попала *(в)течени(и/е)*. 5. Лишь несколько раз взглянул на меня *(в)продолжени(и/е)* рассказа. 6. Разрушение экосистемы планеты *(в)следстви(и/е)* хозяйственной деятельности человека. 7. Вспоминал *(в)последстви(и/е)* с радостью. 8. Не было ни малейшего перерыва *(в)течени(и/е)* его мыслей. 9. Не провел *(в)заключени(и/е)* и дня. 10. *(В)течени(и/е)* около берегового льда образовалось завихрение. 11. Законы природы остаются неизменными *(на)протяжени(и/е)* длительного времени. 12. Я не участвую *(в)следстви(и/е)*.

Б: 1. Ваш проигрыш не идет *(в)сравнени(и/е)* с моим. 2. *(В)завершени(и/е)* выступления поблагодарили гостей. 3. Их преимущество – *(в)отличи(и/е)* друг от друга. 4. Оказалось пустяком *(в)сравнени(и/е)* с последующими событиями. 5. Директора обвинили *(в)нарушени(и/е)* правил. 6. *(В)подтверждени(и/е)* этого можно привести много свидетельств. 7. Припарковал машину *(в)нарушени(и/е)* всех правил. 8. *(В)отличи(и/е)* от него добр. 9. Оформил документ *(в)соответстви(и/е)* со всеми требованиями. 10. Петя был моим героем *(на)протяжени(и/е)* четырех десятилетий. 11. Ее слова нуждаются *(в)подтверждени(и/е)*. 12. Привел оформление документа *(в)соответстви(и/е)* с требованиями.

В: 1. *(В)отсутстви(и/е)* исчерпывающего ответа нет ничего удивительного. 2. *(В)добавлени(и/е)* к книгам взял и журналы. 3. *(В)довершени(и/е)* он сообщил о возобновлении работы. 4. Вынужден уйти *(во)избежани(и/е)* дальнейших вопросов. 5. Приходил *(в)отсутстви(и/е)* хозяина. 6. Устроился поудобнее *(в)предвкушени(и/е)* захватывающего рассказа. 7. Встретились *(в)преддвери(и/е)* праздника. 8. Рассказываю *(в)назидани(и/е)* своим внукам. 9. *(В)завершени(и/е)* прочту любимое стихотворение. 10. Замер, весь ушел *(в)предвкушени(и/е)* счастья. 11. Ученики нуждаются *(в)назидани(и/е)*.

Приложение 2

Таблицы склонения

Таблица 1

Существительные женского и мужского рода с окончанием *-а(-я)*
 (1-й тип склонения)

Table 1

Feminine and masculine nouns ending *-a(-ya)*
 (declension I)

Падеж	Единственное число		Множественное число	
	Твердое	Мягкое	Твердое	Мягкое
Им.	мама, папа (круп ^а)	неделя, дядя, Софья (лыжня)	мамы, папы (похвал ^ы)	недели, Софии (лыжни)

Падеж	Единственное число		Множественное число	
	Твердое	Мягкое	Твердое	Мягкое
Род.	у мамы, папы (у крупы́)	у недели, дяди, Софыи (лыжни́)	у мам, пап, недель; Софий, сватий (см. прим. 1) (лыжне́й)	
Дат.	к маме, папе (к крупе́)	к неделе, дяде, Софье (лыжне́)	к мамам, папам (похвала́м)	к неделям, Софиям (лыжня́м)
Вин.	маму, папу (крупу́)	неделю, дядю, Софью (лыжню́)	= им. падеж (для неодуш.) или род. падеж (для одуш.)	
Тв.	мамой, папой (крупой́)	неделей, дядей, Софьей (лыжне́й)	мамами, папами (похвала́ми) (см. прим. 2)	неделями, Софиями (лыжня́ми)
Предл.	о маме, папе (о крупе́)	о неделе, дяде, Софье (о лыжне́)	о мамах, папах (похвала́х)	о неделях, Софиях (лыжня́х)

Примечание 1. В формах *Софий, сватий* нулевое окончание, буква *и* обозначает беглый гласный основы.

Примечание 2. Гласная *и* в окончании тв. падежа *-ами(-ями)* всех типов склонения является непроверяемой.

Таблица 2.1

Существительные мужского рода с нулевым окончанием
(2-й тип склонения)

Table 2.1

Masculine nouns with zero ending (Ø)
(declension II)

Падеж	Единственное число		Множественное число	
	Твердое	Мягкое	Твердое	Мягкое
Им.	дом, боярин (стол)	апрель (конь)	свёкры (дубы, дома́)	кони, сараи (рыбакí), но бояре (см. искл. 1)
Род.	у дома, боярина (у стола́)	у апреля (у коня́)	у свёкров (у рыбако́в), у бояр	у сараев (у муравьёв), у жителей (у коней)
Дат.	к дому, боярину (столу́)	к апрелю (к коню́)	к свёкрам, боярам (к рыбака́м)	к сараям (к муравья́м)
Вин.	= им. падеж (для неодуш.) или род. падеж (для одуш.)			
Тв.	домом, боярином (столо́м), но Пушкиным (см. искл. 2)	апрелем (конём)	свёкрами, боярами (рыбака́ми), но Пушкиными (см. искл. 2)	сараями (муравья́ми)
Предл.	о доме, боярине (о столе́)	об апреле (о коне́)	о свёкрах, боярах (о рыбака́х)	о сараях (о муравья́х)

Исключение 1. Слова муж. рода на *-ин* со значениями ‘национальность’, ‘географическая или социальная принадлежность’ в форме им. падежа мн. числа после мягкого согласного имеют окончание *-е*, а не *-и* (*англичанин — англичане*). Слово *барин* имеет варианты форм в им. падеже мн. числа: *баре* и *бары*.

Исключение 2. Русские фамилии на *-ин(-ын)* (*Пушкин*) и на *-ов(-ев)* (*Орлов*) в тв. падеже имеют окончание *-ым(-им)*, *-ыми(-ими)* (как *Бородиным*, *-ými*, *Фоминым*, *-ými*), также и слова *топтыгин* (*топтыгиным*, *-ыми*), *обещалкин*, *кабельтов* (как *какým*, *-ými*).

Таблица 2.2

**Существительные среднего и мужского рода на -о(-е)
 (2-й тип склонения);
 существительные среднего рода на -мя
 (5-й тип склонения)**

Table 2.2

**Masculine and neuter nouns ending with -o(-ye)
 (declension II);
 Neuter nouns ending with -mya
 (declension V)**

Падеж	Единственное число		на -мя	Множественное число		
	на -о, -е			на -о, -е		на -мя (как места)
	Твердое	Мягкое		Твердое	Мягкое	
Им.	место, домиш- ко (окно́) (см. прим. 1)	поле, домище (чутьё)	имя	о́кна, уши, домишки (места́) домища и домищи (см. прим. 2)	ушьеля́ (поля́)	имена́
Род.	у места, домишка (у окна́)	у поля (у чутья́)	без имени	у мест (у окон, ушей)	без ушей (см. прим. 3)	без имён
	у домища					
Дат.	к месту, домишку (к окну́)	к полю (к чутью́)	к имени	к окнам (к места́м)	к ушьеля́м (к поля́м)	к имена́м
	к домищу					
Вин.	= им. падеж (для неодуш.) или род. падеж (для одуш.)					
Тв.	местом, домишком (окно́м)	полем (чутьём)	именем	окнами (места́ми)	ушьеля́ми (поля́ми)	имена́ми
	солнцем, домищем					
Предл.	на месте, домишке (на окне́)	о поле (о чутьё)	об имени	на окнах (на места́х)	об ушьеля́х (о поля́х)	об имена́х

Примечание 1. Слова *домишко* и *городишко* имеют варианты окончаний: род. падеж -а и -и, дат. падеж -у и -е, тв. падеж -ом и -ой.

Примечание 2. Слова муж. рода с увеличительным суффиксом -ищ(е) в форме им. падеж-а мн. числа имеют вариативное окончание -а и -и (*глазища* и *глазищи*, *ушища* и *ушищи*, *домища* и *домищи*).

Примечание 3. Не путать финаль основы -ей, -ий и окончание род. падежа мн. числа -ей. В форме *ущелий* нулевое окончание, буква *и* обозначает беглый гласный основы; в форме *полей* окончание -ей.

Таблица 3

**Существительные женского рода с нулевым окончанием
 (3-й тип склонения)**

Table 3

**Feminine nouns with zero ending (Ø)
 (declension III)**

Падеж	Единственное число	Множественное число
Им.	мышь, соль (печь)	тетради, мыши
Род.	у мыши, соли (печи́)	у тетрадей (мышей)

Падеж	Единственное число	Множественное число
Дат.	к мыши, соли (печи)	к тетрадам (мышам)
Вин.	мышь, соль (печь)	= им. падеж (для неодуш.) или род. падеж (для одуш.)
Тв.	мышью, солью, печью	тетрадами (мышами)
Предл.	о мыши, о соли (на печи)	о тетрадях (мышях)

Таблица 4

**Существительные на -ия, -ие, -ий
(4-й тип склонения)**

Table 4

**Nouns ending with -iya, -ie, -iy
(declension IV)**

Падеж	Единственное число			Множественное число		
	на -ия	на -ие	на -ий	на -ия	на -ие	на -ий
Им.	станция, София, Лия (судия́)	здание (бытиё)	гений, Вий	станции, Софии, Лии (судий)	здания (жития́)	гении
Род.	у станции, Софии, Лии (у судий)	у здания (у бытия́), у гения, Вия		у станций, Софий, Лий, зданий (у судий, житий) (см. прим.)		у гениев
Дат.	к станции, Софии (к судий), к Лие (см. искл. 1)	к зданию (к бытию́), к гению, Вию		к станция́м, София́м, Лия́м (к судия́м), к зда́ния́м (к жития́м), к гения́м		
Вин.	станцию, Софию, Лию (судию́)	= им. падеж (для неодуш.) или род. падеж (для одуш.)				
Тв.	станцией, Софией, Лией (судией)	зданием (бытиём), гением, Вием		станция́ми, София́ми, Лия́ми (судия́ми), зда́ния́ми (жития́ми), гения́ми		
Предл.	о станции, Софии (судий), Лие (см. искл. 1), о здании (о бытий), о гении, Вие (см. искл. 2)			о София́х, Лия́х, станция́х (о судия́х), о зда́ния́х (о жития́х), о гения́х		

Примечание. В формах *станций, Софий, Лий, зданий, судий* нулевое окончание; буква *и* обозначает беглый гласный основы.

Исключение 1. В односложных существительных на -ия в дат. и предл. падежах пишется окончание -е.

Исключение 2. В односложных существительных на -ий в предл. падеже пишется окончание -е.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Вячеславовна Арутюнова, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

Elena V. Arutyunova, Candidate of Sciences (Philology), Senior Researcher

Елена Виленовна Бешенкова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Elena V. Beshenkova, Candidate of Sciences (Philology), Leading Researcher

Ольга Евгеньевна Иванова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Olga E. Ivanova, Candidate of Sciences (Philology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 20.04.2022; принята к публикации 24.06.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 20.04.2022; accepted for publication 24.06.2022.



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1:808.5:378

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-79-87>

Обеспечение целостности содержания дисциплины «Методика преподавания русского языка»: системный подход

Людмила Михайловна Манакова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия,
mlm556@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8837-4063>*

Аннотация. Стратегию обучения дисциплине определяет способ структурирования ее содержания. От целостности усвоения содержания студентами зависит формирование у них системного мышления. В обеспечении целостного усвоения содержания учебных предметов модульной структуры – предметов, изучаемых в течение двух и более семестров с промежуточной аттестацией, – возникают трудности: студенты воспринимают каждый модуль как отдельную дисциплину, не устанавливают системные связи между ними. Цель исследования – поиск способа обеспечения целостного (системного) усвоения дисциплины модульной структуры «Методика преподавания русского языка». В статье предложено решение системного структурирования содержания лингвометодической подготовки студентов. Исследование проводилось в рамках системного подхода. Изучение содержания курса методики преподавания русского языка как системы потребовало выявления его компонентов и определение их связей и системообразующего компонента. Цель обучения русскому языку в I–XI классах – развитие языковой личности учащихся. Опора на понятие и структуру языковой личности позволила выделить в качестве системообразующего компонента раздел курса методики русского языка в V–IX классах «Методика работы над культурой речи и стилистикой». Этот раздел активизирует связи элементов каждого раздела и разделов между собой и тем самым обеспечивает целостность содержания курса методики преподавания русского языка.

Ключевые слова: «Ядро высшего педагогического образования», целостность, система, системообразующий компонент, языковая личность, содержание и структура курса методики преподавания русского языка в V–IX классах, культура речи и стилистика, правильная речь, хорошая речь

Благодарности: Автор выражает признательность сотрудникам редакции журнала за их труд и ценные замечания.

Для цитирования: Манакова Л. М. Обеспечение целостности содержания дисциплины «Методика преподавания русского языка»: системный подход // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 79–87. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-79-87>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Ensuring the content integrity of the discipline "Russian language teaching methodology": a systematic approach

Lyudmila M. Manakova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, mlm556@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8837-4063>

Abstract. The way subject content is structured determines the strategy to teach it. Systemic thinking formation depends on the entirety of assimilating such content by students. Difficulties arise while ensuring the holistic assimilation

of the content of modular structure subjects. Such disciplines are studied for two or more semesters. Students undergo midterm assessment. Unfortunately, learners perceive each module as a separate subject without establishing systemic connections between disciplines. This study aims to find a way to ensure that students learn the modular structure discipline "Russian language teaching methodology" holistically. The article attempts to solve the issue of structuring the content of student linguistic and methodological training. The study was conducted within the systematic approach framework. Investigating the content of the course in Russian language teaching methodology as a system required identifying its components and determining their connections and their core component. Teaching Russian in forms I–XI aims to develop student linguistic personality. Reliance on the linguistic personality concept and structure made it possible to identify the abovementioned core component. It is the section "Methodology for teaching speech culture and stylistics" of the course in Russian language teaching methodology for forms V–IX. This section promotes the connections between the elements of each section as well as between sections. Thus, it ensures the content integrity of the course in Russian language teaching methodology.

Keywords: "Higher pedagogical education core", integrity, system, core component, linguistic personality, content and structure, course in Russian language teaching methodology, forms V–IX, speech culture and stylistics, correct speech, good speech

Acknowledgements: The author expresses her gratitude to the editorial staff of the journal for their hard work and valuable comments.

For citation: Manakova L. M. Ensuring the content integrity of the discipline "Russian language teaching methodology": a systematic approach. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;84(2):79–87. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-79-87>.

Введение. Как известно, в 2021 г. разработана концепция подготовки кадров для системы образования, предполагающая модернизацию системы обучения студентов педагогических вузов — «Ядро высшего педагогического образования». Программные документы Министерства просвещения РФ ориентируют на гармонизацию подготовки учителей, содержательные и структурные трансформации педагогического образования, в числе которых названы обновление содержания и структуры образовательных программ педагогической направленности и внедрение ценностно-смыслового подхода к подготовке студентов, т. е. фактически должна быть изменена стратегия преподавания учебных дисциплин¹. Особое значение имеет корректировка курса «Методика

преподавания учебного предмета» как компонента предметно-методического модуля учебного плана вуза. Мы разделяем позицию Л. А. Трубиной и Е. Л. Ерохиной: профессиональные функции учителя основаны на знании методики как предмета, именно методика преподавания учебной дисциплины координирует подготовку современного учителя, «именно методические кафедры призваны координировать работу *всех* кафедр, участвующих в реализации учебного плана» (курсив наш. — Л. М.) [Трубина, Ерохина 2022: 37, 40].

Методика преподавания русского языка в школе относится к дисциплинам, которые можно назвать дисциплинами модульной структуры. Модуль — учебная единица образовательной программы, блок информации с методическим обеспечением².

¹ Выступление Министра просвещения РФ Сергея Кравцова на заседании Российского Союза ректоров. 08.06.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/3999/vystuplenie-ministra-prosveshcheniya-rossiyskoy-federatsii-sergeya-kravcova-na-zasedanii-rossiyskogo-soyuza-rektorov/> (дата обращения: 13.06.2022); Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 13.06.2022).

² См.: Бережная И. Ф., Столяров А. В. Активизация процесса обучения в военном вузе на основе модульно-рейтинговой технологии. Воронеж: Типография ВАИУ, 2011. С. 9; Новиков А. Н., Букалова Г. В. Модульная технология как средство повышения качества обучения в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 2. С. 39; Худолей Г. С., Стебенева Т. В. Модульные технологии обучения как инновационные составляющие современных педагогических технологий // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 2–4. С. 53; Goldshmid B. L., Goldshmid M. L. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. 1972;2:15–32; [Чошанов 1996: 14–15].

Понятие дидактического модуля многозначно: в изложении «Ядра педагогического образования» это понятие употребляется в широком смысле, как учебные дисциплины и практики, объединенные в тематические целостные разделы и блоки учебного плана вуза; понятие модуля в узком смысле употребляется как элемент модульной технологии обучения.

Модульное структурирование учебной дисциплины и модульное обучение как технология – разные понятия. Модульная организация содержания необходима, когда дисциплина представляет собой достаточно разветвленную систему знаний, которую невозможно изучить за один семестр, и эти знания неоднородны и образуют автономные разделы. Модульное представление содержания учебного предмета имеет как известные преимущества, так и недостатки. Один из недостатков и модульной технологии обучения, и модульного структурирования содержания – независимость модуля в учебной дисциплине, игнорирование целостности и логики учебного предмета [Чошанов 1996:28]. В результате у студентов не формируется целостное представление о предмете учебной дисциплины. Они воспринимают каждый модуль (раздел) как отдельную учебную дисциплину и не устанавливают связи между модулями.

Под целостностью в философии понимается интегрированность, самодостаточность и автономность сложноструктурированных объектов, обеспечивающая их качественное своеобразие³. Понятие целостности коррелирует с понятием системы. «В философии под системой понимают совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [Алексеева 2021: 58].

Любая учебная дисциплина может быть условно представлена формулой: «содержание + методика (технология) обучения этому содержанию». Содержание определяет стратегию обучения (тактика определяется методикой), поэтому состав содержания (разделы, темы, понятия) и его структура имеют принципиально важное значение для эффективности обучения.

Под содержанием учебной дисциплины мы понимаем систему ее понятий и умений. Эта система в «чистом виде» (без методики обучения) существует как минимум в двух формах: объективно – в программах и субъективно – как «присвоенное» студентами в результате изучения. Эти формы существования содержания не совпадают и, видимо, не могут совпадать, несмотря на то что методика обучения стремится обеспечить это совпадение. «Объективное» содержание излагается в программах линейно. «Присвоенное» же содержание существует как нелинейное: в схемах, сценариях, фреймах, кластерах, семантических сетях, пропозициях, конструктах и т. п. – т. е. в структурах системного характера [Гейвин 2003: 122–132; Лобанов 2014: 331–342]. В связи с этим возникает необходимость представления содержания учебной дисциплины как целостности – как системы разделов, тем и понятий, создание объективного прототипа результата усвоения учебного предмета студентами.

Целостное представление студентами содержания учебной дисциплины является условием формирования у них системного мышления – способности видеть предмет изучения как систему в его взаимосвязях и взаимозависимостях, прогнозировать, создавать новые технологии решения проблем [О'Коннор, Макдермотт 2006: 10; Топилин, Назаренко 2014: 54]. Кроме того, внедрение ценностно-смыслового подхода как методологии подготовки учителей основано на представлении содержания учебной дисциплины как системы: в основе смыслопорождения – понимание, которое невозможно вне системы понятий и умений.

В современной общей дидактике существует два подхода к представлению содержания учебного предмета.

Первый – «большие идеи». Понятие «большие идеи» рассматривается в концептуально-ориентированном обучении. Основная идея этого обучения – переориентация обучения от освоения списка тем к освоению обобщений, выраженных в виде концептов. «При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий контекст, заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую

³ Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 730–731.

картину» [Большие идеи... 2020: 4]. Этот подход еще ждет своего решения в лингво-методической подготовке студентов.

Второй подход реализуют четыре способа структурирования содержания учебного предмета: линейный, концентрический, спиральный, смешанный. **Линейная** структура — это простая последовательность понятий разделов, тем и подтем дисциплины. **Концентрическая** структура предполагает возвращение к изучению понятий с их постепенным расширением и обогащением. В **спиральном** структурировании содержания дисциплины выделяются сквозные темы (проблемы), которые изучаются на протяжении всего курса обучения. Студенты расширяют и углубляют связанные со сквозными проблемами знания. **Смешанная** структура является комбинацией всех трех структур [Подласый 2004: 148].

Методы и материалы исследования. Исследование проводилось на материале содержания дисциплины «Методика преподавания русского языка» в рамках системного подхода. В качестве ведущих методов исследования использованы: понятийно-терминологический анализ содержания дисциплины, системный анализ, моделирование содержания дисциплины как системы, анализ известных способов структурирования содержания учебного предмета, наблюдения за учебной деятельностью студентов в курсе методики преподавания русского языка, изучение продуктов этой деятельности. Решение проблемы исследования основано на смешанном способе структурирования содержания учебной дисциплины.

Результаты исследования. Реализация целостности содержания учебной дисциплины модульной структуры потребовала определения ее системообразующего компонента и включения его в содержание каждого раздела (подсистемы, модуля). Поскольку цель методики преподавания русского языка как науки и учебной дисциплины вуза — поиск и реализация закономерностей развития языковой личности учащихся, определение системообразующего компонента вузовской дисциплины проводилось на основе анализа содержания школьного курса русского языка с точки зрения уровней языковой личности. Этот анализ позволил сделать вывод: знания и умения учащихся, полученные при

изучении языковых разделов, становятся основой развития их речи (вербально-семантический уровень). Важную роль при этом играет знакомство с разделом школьного курса «Культура речи и стилистика», в котором анализируется использование и функционирование языковых средств в процессе речевой деятельности. В данном разделе студенты изучают методику формирования у учащихся литературных норм и приемы обогащения речи школьников. Именно этот раздел и определен как системообразующий, реализующий связи разделов курса методики русского языка и обеспечивающий целостность лингвометодической подготовки студентов.

Обсуждение результатов. Признак целостности — самый существенный и определяющий атрибут всякой системы [Блауберг 1997: 150]. Система имеет иерархическую структуру: каждая система, с одной стороны, является подсистемой более высокого уровня, с другой — включает подсистемы более низкого уровня [Горохов 2020: 36–37; Шадриков 1982: 9]. Подсистема — *компонент* системы — «ее независимая часть, обладающая системными свойствами и имеющая отношения с другими частями целого образования. Компонент системы имеет дискретную структуру и обладает однородными свойствами» [Алексеева 2021: 59]. *Элемент* системы (вернее, подсистемы) — предел ее деления *с точки зрения решения задачи*: «...часть целого, которая имеет законченное смысловое значение. Элемент не подлежит дальнейшему разделению в рамках решаемой задачи» [Там же]⁴. Строение системы можно представить следующим образом: элементы образуют компонент (подсистему), компоненты (подсистемы) — систему. Один из элементов и компонентов является системообразующим, обеспечивающим связи элементов (компонентов), системные свойства объекта. Выделяются элементы и компоненты, в том числе и системообразующие, в зависимости от задач исследования объекта [Гапонюк 2012; Каган 2006: 56]. Таким образом, анализ объекта как системы предполагает: 1) определение цели системы и выделение ее компонентов и элементов, анализ

⁴ См. также: Системный анализ: учебник и практикум для вузов / В. В. Кузнецов [и др.]. М.: Юрайт, 2021. С. 35.

их связей; 2) анализ функций каждого компонента (элемента) в достижении системой (подсистемой) ее цели и определение системообразующего компонента (элемента).

Курс методики преподавания русского языка включает три раздела (модуля), которые могут быть рассмотрены как его подсистемы (компоненты). Системные связи курса представлены в схеме 1.

Системные связи курса методики преподавания русского языка в V–IX классах

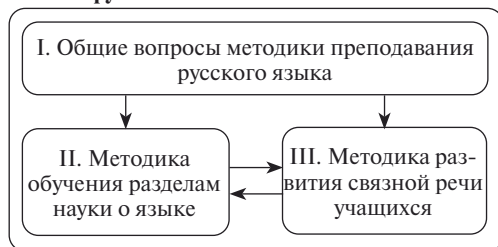


Схема 1

Цель системы «Методика преподавания русского языка» — развитие языковой личности учащихся I–XI классов. В V–IX классах эта цель достигается посредством обучения учащихся разделам науки о языке — модуля II. Развитие связной речи учащихся осуществляется на основе их языковых и правописных знаний и умений. В целях определения системообразующего элемента модуля II необходимо изучить структуру школьного курса русского языка, его разделы и их связи.

Содержание школьного курса русского языка в V–IX классах образуют разделы, которые по способу изложения в программах и реализации в процессе обучения могут быть определены как базовые и рассредоточенные. К базовым разделам относятся «Лексика и фразеология», «Фонетика и графика», «Морфемика и словообразование», «Морфология», «Синтаксис». Эти разделы образуют основу достижения целей обучения в V–IX и в X–XI классах, обеспечивают базу для развития языковой личности. Их содержание изложено в программах линейно или линейно-ступенчато. Рассредоточенными разделами являются «Общие сведения о языке», «Орфография», «Пунктуация», «Культура речи и стилистика», «Развитие связной речи». Содержание (элементы — понятия) этих разделов «привязано» к содержанию базовых, и изучается оно

на основе или «в связи» с изучением базовых разделов в течение всего обучения в V–IX классах⁵. Например, в раздел «Фонетика и графика» включены понятия по орфографии, культуре речи и стилистике, развитию связной речи.

Если рассматривать содержание обучения русскому языку в V–IX классах с точки зрения реализации цели развития языковой личности учащихся, то возникает вопрос: как языковые знания и умения становятся базой, основой развития связной речи учащихся?

Под умениями связной речи понимают умения анализировать, понимать и создавать тексты разных стилей и типов речи, строить диалогические и монологические высказывания в устной и письменной форме. Языковая личность — это «любимый носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире...»⁶. Структура языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым, включает три уровня: вербально-семантический, уровень понимания смысла слов и их соединений; тезаурусный, лингво-когнитивный, уровень понимания концепции текстов; мотивационный уровень, уровень понимания замысла автора, подтекста [Караулов 2010: 51–52]. Вербально-семантический уровень, или вербально-семантическая сеть, образует лексикон и грамматикон языковой личности — фонд лексических и грамматических средств, используемых личностью при порождении ею текстов [Там же: 86–89].

В процессе изучения базовых (языковых) разделов школьного курса русского языка учащиеся усваивают языковые (системные) средства. Однако, чтобы языковые знания и умения стали лексиконом

⁵ См.: Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2016. 111 с.

⁶ Караулов Ю. Н. Языковая личность // Русский язык: энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 671.

и грамматиконом, необходимо использовать отдельные языковые явления в речи. На этом этапе мы не можем говорить о развитии когнитивного и тезаурусного уровней языковой личности учащихся, поскольку мы «обкатываем» изученное языковое знание или умение в речи. Для этого учащимся предлагаются задания: 1) составить словосочетания или предложения; 2) выбрать из ряда синонимов более точный; 3) заметить слово и т. п. Такие умения заложены в содержание раздела «Культура речи и стилистика», который «переводит» языковые знания и умения учащихся в их речь и затем — в речевую деятельность на когнитивном и мотивационном уровнях.

Культура речи в широком понимании — раздел лингвистики, изучающий коммуникативные качества речи — качества хорошей речи: правильность, ясность, выразительность, богатство и т. д. Под стилистикой в названии раздела понимается практическая стилистика, стилистика языковых единиц, изучающая «использование языковых единиц в типичных речевых ситуациях и контекстах повседневного речевого общения носителей литературного языка». Содержание этого раздела составляют литературные нормы, речевой этикет, синонимия, варианты языковых единиц, экспрессивная окраска⁷. Результат усвоения культуры речи и стилистики в методике преподавания русского языка называется «речь правильная и речь хорошая». Работа над культурой речи и стилистикой в курсе методики преподавания русского языка осуществляется как методика работы над правильной речью учащихся и обогащением их речи [Методика преподавания... 2000: 228–264].

Например, в учебник для VII класса в тему «Причастие» раздела «Морфология и орфография. Культура речи» включен параграф «Действительные причастия прошедшего времени»⁸. Изучая этот параграф, учащиеся усваивают языковые знания об образовании действительных причастий прошедшего времени. В упражнениях параграфа, кроме собственно языковых заданий

(например, записать действительные причастия прошедшего времени, образованные от приведенных глаголов) и задания на развитие связной речи — изложение, есть задания по культуре речи и стилистике: какие из причастий можно использовать при описании лица человека? Составьте предложения с причастиями и т. п.

Таким образом, в развитии языковой личности школьников выстраивается следующая последовательность: изучение языка в базовых языковых разделах — изучение употребления этих единиц в речи в разделе «Культура речи и стилистика» — развитие умений речевой деятельности в разделе «Развитие связной речи».

В качестве системообразующего компонента содержания курса «Методика преподавания русского языка» можно принять раздел «Методика обучения культуре речи и стилистике». Использование этого раздела как объединяющего позволит обеспечить целостность его содержания (см. схему 2).

Реализация целостности содержания курса методики преподавания русского языка



Схема 2

Сегмент, на который указывает стрелка, обозначает раздел «Культура речи и стилистика».

При изучении каждого модуля вопросы по разным темам так или иначе связываются с обучением учащихся культуре речи и стилистике.

Например, тема «Специальные цели обучения русскому языку в V–IX классах» (модуль I) предполагает обсуждение со студентами вопроса о познавательных и практических целях [Методика преподавания... 2000: 23–35] (см. табл. 1).

⁷ Культура речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 257, 287, 503.

⁸ Русский язык. 7-й класс: учебник для общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов и др. М.: Просвещение, 2013. С. 50–52.

Таблица 1

Цели обучения русскому языку учащихся V–IX классов

Table 1

Objectives of teaching Russian to students in forms V–IX

Познавательные цели	Практические цели
Формирование лингвистического мировоззрения	Формирование правописных навыков
Вооружение основами знаний о языке	Вооружение нормами литературного языка
Обучение изобразительно-выразительным средствам (эстетике языка)	Развитие умения связно излагать свои мысли

Вооружение учащихся знаниями о русском языке, его нормах и формирование у школьников правописных навыков непосредственно связано с обучением культуре речи. Обучение языковому этикету входит в обучение коммуникативным качествам речи. Формирование лингвистического мировоззрения предполагает обсуждение его компонентов, каждый из которых требует культуры речи носителей языка.

Вопрос о роли работы по культуре речи и стилистике в достижении этих целей, о методике работы может быть содержанием проблемной ситуации для студентов, решая которую они устанавливают необходимые связи.

Вариант конкретной реализации целостности содержания курса «Методика преподавания русского языка» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Задания, реализующие целостность содержания курса «Методика преподавания русского языка»

Table 2

Assignments maintaining the content integrity of the course in Russian language teaching methodology

Модуль (раздел, подсистема) курса методики русского языка	Тема раздела	Содержание работы студентов по культуре речи и стилистике
I. Общие вопросы методики преподавания русского языка	1. Содержание школьного курса русского языка	– изучение базовых и рассредоточенных разделов школьного курса русского языка; – изучение записи вебинара «Коммуникативные качества речи» ⁹ ; – анализ заданий по культуре речи и стилистике в школьных учебниках V–IX классов; – разработка аналогичных заданий
	2. Методы обучения русскому языку	изучение методов работы над правильной речью учащихся и обогащением их речи
	3. Уроки русского языка в системно-деятельностной парадигме	анализ разработки урока «Коммуникативные качества речи», аргументация вывода о деятельностном характере урока [Левушкина 2016: 21–25]

⁹ Манакова Л. М. Коммуникативные качества речи: вебинар [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/732VRdZ2s1U> (дата обращения: 12.09.2022).

Модуль (раздел, подсистема) курса методики русского языка	Тема раздела	Содержание работы студентов по культуре речи и стилистике
II. Методика обучения разделам науки о языке	1. Структура содержания обучения разделам науки о языке	– анализ соотношения обучения языку, литературным нормам и обогащения речи детей в программах и учебниках; – изучение типологии языковых и правописных упражнений; – изучение записи вебинара «Грамматические ошибки» ¹⁰
	2. Виды упражнений на формирование литературных норм и обогащение речи учащихся при изучении разделов науки о языке	– анализ упражнений из учебников, разработка собственных упражнений; – анализ грамматических ошибок в письменных работах учащихся
III. Методика развития связной речи учащихся	1. Цели и содержание работы по развитию связной речи	анализ ученических работ с точки зрения культуры речи и ее коммуникативных качеств
	2. Методы развития связной речи. Виды работы по развитию связной речи учащихся	– изучение записи вебинара «Речевые ошибки» ¹¹ ; – проверка творческих работ учащихся V–IX классов

Выводы. Применение системного подхода к структурированию содержания дисциплины модульной структуры требует включения в каждый модуль системообразующего компонента всего курса и активизацию его связей с элементами содержания каждого модуля и между модулями. Таким образом, системообразующий компонент курса является одновременно системообразующим элементом каждого модуля.

Возможны и другие пути обеспечения целостности содержания курса методики русского языка. Например, представляется перспективным изучение использования в качестве системообразующего компонента формирование лингвокультурологической компетенции учащихся или анализ текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М. Б. Теория систем и системный анализ. М.: Юрайт, 2021. 304 с.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 452 с.

¹⁰ Манакова Л. М. Грамматические ошибки: вебинар [Электронный ресурс]. URL: Ч. 1: https://youtu.be/cY_5y_zdrK4; Ч. 2: <https://youtu.be/NM0sgVrb624> (дата обращения: 12.09.2022).

¹¹ Манакова Л. М. Речевые ошибки: вебинар [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/gc7AYrI1HhcQ> (дата обращения: 12.09.2022).

3. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеенко, А. М. Михайлова и др. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.

4. Гейвин Х. Когнитивная психология. Минск: Питер, 2003. 272 с.

5. Горохов А. В. Основы системного анализа. М.: Юрайт, 2020. 140 с.

6. Каган М. С. Избранные труды: в 7 т. Т. 1: Проблемы методологии. СПб.: ИД «Петрополис», 2006. 356 с.

7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКО, 2010. 264 с.

8. Левушкина О. Н. Коммуникативные качества речи (VII класс) // Русский язык в школе. 2016. № 10. С. 21–25.

9. Лобанов А. П. Когнитивная психология. Минск: Новое знание; М.: Инфра-М, 2014. 376 с.

10. Методика преподавания в высшей школе / В. И. Блинов и др. М.: Юрайт, 2014. 315 с.

11. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М. Т. Баранова. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 368 с.

12. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.

13. Особенности применения системного подхода в педагогике / П. Н. Гапонюк, Н. К. Карпова, В. И. Мареев и др. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 11. С. 021–030.

14. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: Владос-Пресс, 2004. 365 с.
15. Топилин Д. Н., Назаренко М. А. Системное мышление как успешный способ организации деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 12. С. 57.
16. Трубина Л. А., Ерохина Е. Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. № 4. С. 34–44. <http://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-4-34-44>.
17. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование. 1996. 160 с.
18. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 186 с.

REFERENCES

1. Alekseeva M. B. Systems theory and systems analysis. Moscow: Urait, 2021. 304 p. (In Russ.)
2. Blauberg I. V. The problem of integrity and systems approach. Moscow: Editorial URSS, 1997. 452 p. (In Russ.)
3. Big ideas for curriculum design / M. V. Gasinets, N. A. Avdeenko, A. M. Mikhailova et al. Moscow: HSE University, 2020. 60 p. (In Russ.)
4. Gavin H. The essence of cognitive psychology. Minsk: Piter, 2003. 272 p. (In Russ.)
5. Gorokhov A. V. Fundamentals of system analysis. Moscow: Urait, 2020. 140 p. (In Russ.)
6. Kagan M. S. Selected works: in 7 vols. Vol. 1: Problems of methodology. Saint-Petersburg: Petropolis Publishing House, 2006. 356 p. (In Russ.)
7. Karaulov Yu. N. Russian language and linguistic personality. Moscow: LKO Publishing House, 2010. 264 p. (In Russ.)
8. Levushkina O. N. Communicative qualities of speech (Grade VII). *Russkii yazyk v shkole = Russian Language at School*. 2016;10:21–25. (In Russ.)

9. Lobanov A. P. Cognitive psychology. Minsk: New knowledge; Moscow: INFRAM, 2014. 376 p. (In Russ.)
10. Methods of teaching in higher education / V. I. Blinov et al. Moscow: Urait, 2014. 315 p. (In Russ.)
11. Methods of teaching Russian language at school / M. T. Baranova (ed.). Moscow: Academia Publishing Center, 2000. 368 p. (In Russ.)
12. J. O'Connor, I. McDermott. The art of systems thinking: essential skills for creativity and problem solving. Moscow: Alpina Business Books, 2006. 256 p. (In Russ.)
13. Features of system approach application in pedagogy / P. N. Gaponyuk, N. K. Karpova, V. I. Mareev, E. S. Shchipankina. *Izvestiya Yuzhno-go federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Proceedings of South Federal University. Pedagogical sciences*. 2012;11:21–30. (In Russ.)
14. Podlasy I. P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers. Moscow: Vlados-Press, 2004. 365 p. (In Russ.)
15. Topilin D. N., Nazarenko M. A. Systematic thinking as a successful way of organizing activities. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*. 2014;12:54. (In Russ.)
16. Trubina L. A., Erokhina E. L. The contents and new forms of methodological subject-training organization while introducing the Core of pedagogical education. *Nauka i shkola = Science and School*. 2022;4:34–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-4-34-44>.
17. Choshanov M. A. Flexible technology of problem-modular learning. Moscow: Public Education, 1996. 160 p. (In Russ.)
18. Shadrikov V. D. The problem of systemogenesis of professional activity. Moscow: Science, 1982. 186 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Людмила Михайловна Манакова, кандидат педагогических наук, доцент

Lyudmila M. Manakova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 28.09.2022; одобрена после рецензирования 28.10.2022; принята к публикации 15.11.2022.

The article was submitted 28.09.2022; approved after reviewing 28.10.2022; accepted for publication 15.11.2022.



ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

LINGUISTIC HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-88-93>

Топонимическое наследие академика Н. И. Толстого (к 100-летию со дня рождения)

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия,
abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3703-927X>

Аннотация. В статье рассмотрены основные этапы научной деятельности академика Н. И. Толстого и проанализированы важнейшие топонимические труды из его обширного лингвистического наследия. Охарактеризованы новаторские методы, использованные ученым для семантической реконструкции древнейших пластов апеллятивной и топонимической лексики славянских регионов и установления надежных этимологий. Показано значение трудов Н. И. Толстого для развития теории и практики современной топонимики. Отмечены свойственные ученому особенности стиля научного изложения.

Ключевые слова: топонимическое наследие, географическая терминология, имена собственные, топонимы, теория семантического поля, практическая транскрипция, дефиниция топонима, ономастические ареалы, этимология топонимов, семантический регистр

Для цитирования: Барандеев А. В. Топонимическое наследие академика Н. И. Толстого (к 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 88–93. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-88-93>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Toponymic heritage of Academician N. I. Tolstoy (to the 100th anniversary of the birth)

Andrey V. Barandeev

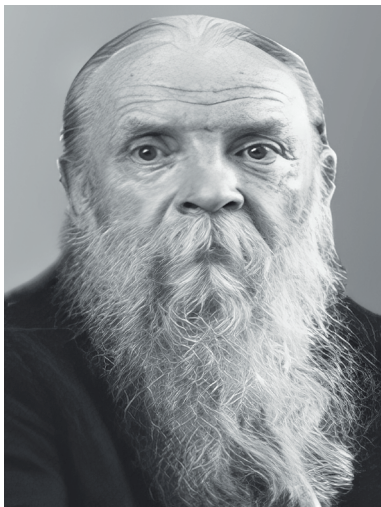
Moscow Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia, abarandeev@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3703-927X>

Abstract. The paper considers the main stages of the scientific activity of Academician N. I. Tolstoy. In addition, the study analyses the most important scholarly works on toponymy in his extensive linguistic heritage. I describe the innovative methods the scientist used for the semantic reconstruction of the oldest layers of the appellative and toponymic vocabulary in the Slavic regions. These methods were also employed to establish reliable etymologies. The paper illustrates the significance of the works by N. I. Tolstoy for the development of the theory and practice of modern toponymy. Moreover, the specific features of the scientific presentation style peculiar to the researcher are noted.

Keywords: toponymic heritage, geographical terminology, proper nouns, toponyms, semantic field theory, orthographic transcription, toponym definition, onomastic areas, toponym etymology, semantic register

For citation: Barandeev A. V. Toponymic heritage of Academician N. I. Tolstoy (to the 100th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2023;84(2):88–93. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-88-93>.

Введение. Никита Ильич Толстой, в одном из древних поселений Сербии городской представитель династии Толстых, родился 15 апреля 1923 г. в родке *Вршац*, куда после эмиграции переехала его семья. Расположенный вблизи



границы с Румынией, этот городок входил тогда в состав Королевства сербов, хорватов и словенцев. Современный *Вршац* (серб. *Град Вршац, Vršac*) — город и административный центр Банатского округа в автономной провинции Воеводина (исторический и географический регион Банат). Детские и юношеские годы будущего ученого прошли в живой южнославянской языковой среде. В Белграде он учился в русской школе, а в 1933—1941 гг. — в Русско-сербской мужской гимназии.

В 1941—1944 гг. Никита Ильич участвовал в сербском партизанском движении, а в 1944—1945 гг. добровольцем воевал в составе Красной Армии. После окончания Великой Отечественной войны семья Толстых решила возвратиться на Родину.

В 1945 г. Никита Ильич поступил на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова (отделение болгарского языка и литературы), а в 1950 г. после окончания обучения — в аспирантуру по кафедре славянской филологии. В 1954 г. он под руководством проф. С. Б. Бернштейна написал и успешно защитил кандидатскую диссертацию «Краткие и полные прилагательные в старославянском языке».

С 1954 г. научная деятельность Н. И. Толстого была тесно связана с Институтом славяноведения и балканистики АН СССР, в котором он прошел путь от младшего научного сотрудника до руководителя группы этнолингвистики и славянских

древностей (с 1979 г. — группа этнолингвистики и фольклора). В 1981—1992 гг. ученый заведовал сектором этнолингвистики и фольклора.

Анализ. В отечественной и мировой славистике Н. И. Толстой известен прежде всего как основоположник советской этнолингвистики и создатель капитального словаря «Славянские древности». Его обширное лингвистическое наследие насчитывает 766 печатных трудов, среди которых видное место занимают исследования по топонимике. Далеко не случайно, что интерес к изучению географических названий возник у Н. И. Толстого в 60-е — 70-е гг. XX в., когда отечественная топонимика и ономастика получили активное развитие благодаря трудам С. Б. Веселовского, Л. П. Калауцкой, А. К. Матвеева, Э. М. Мурзаева, В. А. Никонова, Н. В. Подольской, А. И. Попова, Е. М. Поспелова, А. А. Реформатского, Г. П. Смолицкой, А. В. Суперанской, В. Н. Топорова, О. Н. Трубачёва и др.

Именно в этот период Н. И. Толстой разрабатывает теорию семантического поля применительно к изучению географической (апеллятивной) лексики, ясно сознавая, что она является основой образования большинства топонимов и микро-топонимов. Ход рассуждений автора достаточно убедителен. Например, «Материал славянских языков указывает на древнюю, сохранившуюся отчасти и поныне связь семем 'гора' и 'лес' [ср. совр. *Český Les*, *Чешский Лес* — горы в Чехии и Германии. — А. Б.]. Дистрибуция лексем на семантической сетке микрополя *гора—лес—пастбище* чрезвычайно любопытна и последовательно своеобразна <...>: **gora* 'лес', 'гора'; **polnina* 'гора', 'гора, покрытая лесом', 'горное пастбище'; *balkan* 'гора', 'холм', 'лес'; **bъrdo* 'гора', 'холм', 'пастбище'; **borъ* 'лес', 'бор', 'холм', 'гора'; *sopka* 'холм', 'гора', 'кочка', 'низкое болотистое место, заболоченный луг'» [Толстой 1963: 38].

В своей первой работе об именах собственных Н. И. Толстой, анализируя концепцию имени собственного, предложенную лингвистом Е. Куриловым, справедливо заметил, что его польский коллега оставил без внимания географические названия, обладающие в составе имен собственных яркой спецификой.

В результате сопоставительного анализа славянских антропонимов и топонимов автор сформулировал практические рекомендации, направленные на установление рациональных правил практической транскрипции для славянских топонимов, передаваемых по-русски. Он предложил «сохранять традиционные названия во всех случаях, когда они имеются, в иных случаях при незатемненной внутренней форме передавать русскими фонетическими корреспондентами, учитывая историческую фонетику, в случаях с затемненной внутренней формой и неясной и спорной этимологией транскрибировать» [Толстой 1964: 111].

По мнению Н. И. Толстого, уникальная природа топонимов позволяет свободно выбирать способы их передачи на русский язык. Например, «нет особых оснований назвать город *Белград* иначе и писать и произносить *Београд*, т. е. так, как это делают сербы. Для Белграда может быть два названия — сербское (*Београд*) и русское (и даже более: болгарское *Бялград* и т. д.), так же как существует ряд названий для австрийской столицы *Wien*: по-русски — *Вена*, по-болгарски — *Виена* (а не *Вин*), по-сербски — *Беч*, по-словенски — *Dunaj*» [Там же: 113].

В следующей работе ученого была выявлена специфика диалектных терминосистем, характеризующихся большей открытостью и подвижностью в отличие от терминосистемы литературного языка. Автор указал на важную топонимообразующую функцию местных (народных) географических терминов и раскрыл логико-понятийное содержание топонимов разных типов: «В отличие от чисто ономастических топонимов, которые, согласно Е. Курилову, только называют, топонимы, в состав которых входят географические термины, обычно также обозначают. Обозначение сменяется исключительно названием тогда, когда в говоре исчезает термин, но сохраняется топоним» [Толстой 1966: 17–18].

Широкая лингвистическая эрудиция, глубокие познания в области истории изучения географической терминологии, детальный анализ богатого диалектного материала, собранного в Полесской лингвистической экспедиции (1962–1965), и предыдущие разыскания ученого нашли

свое удачное обобщенное воплощение в его классической монографии «Славянская географическая терминология. Семасиологические этюды» (1969). Среди комплекса выводов автора, скромно названных им «краткими», отметим наиболее важные, на наш взгляд: «Географическая терминология связана в лексемном, а в широком плане и в смысловом отношении с другими терминологическими сферами, в первую очередь с названиями частей тела, посуды, частей ткацкого станка (ткачества), построек и их частей, погоды и в меньшей степени с другими сферами <...>. При этом лексемы, свойственные терминам частей тела, употребляются в основном в сфере терминов горного рельефа и в речных терминах; посуды — в терминах ям, впадин, водоворотов; ткачества — в терминах горного рельефа; строительства — в терминах рельефа, а погоды — в болотной терминологии» [Толстой 1969: 246]. На долгие годы эта монография, получившая высокую оценку рецензентов¹, определила основные разноаспектные направления топонимического исследования географической терминологии.

Общетеоретический анализ логико-понятийного и семантического содержания имен собственных в сопоставлении с именами нарицательными представлен и в одном из всегда содержательных докладов ученого. Деликатно критикуя взгляды коллег, Н. И. Толстой сформулировал убедительную дефиницию: «Топоним есть кодовый знак конкретного географического объекта, а “содержание” его есть сумма знаний о свойствах этого объекта (но не сумма семантических признаков!), по-разному воспринимаемых различными лицами» [Толстой 1970а: 201].

Исследования, проведенные ученым в 1960–1970 гг., внесли существенный вклад в развитие диалектной сравнительной и сопоставительной семасиологии, а также в изучение географических апеллятивов. Так, размышляя о проблеме изучения

¹ Мурзаев Э. М. Местная географическая терминология славян // Известия АН СССР. Серия географическая. 1970. № 1. С. 145–146; Шютц Й. [Рец. на кн.:] Н. И. Толстой. Славянская географическая терминология. Семасиологические этюды. М.: Наука, 1969 // Вопросы языкознания. 1972. № 1. С. 136–138.

славянских местных географических терминов, Н. И. Толстой указал на то, что даже в небольшой диалектной зоне терминология образует специфическую систему, не всегда зависимую от географической среды этой зоны. Причем различия в системе могут быть обусловлены разной оппозицией терминов. «Например, в Восточном Полесье *поросля* означает “молодой лес, поросль” или же это слово (лексема) вообще не известно, а *бор* – “хвойный лес”, но уже Западном Полесье, где *поросля* всегда “большой хвойный лес”, *бор* значит “смешанный лес” или “возвышенное место, обычно поросшее лесом» [Толстой 1970б: 48].

В эти годы Н. И. Толстой активно рецензировал топонимические труды коллег² и редактировал их монографии.

В 1972 г. ученый успешно защитил докторскую диссертацию «Опыт семантического анализа славянской географической терминологии» объемом более 900 машинописных страниц³. В ней он установил, например, что употребление термина *gaj* в славянских языках представлено в 41 значении: «Если взять за исходное наиболее распространенное в славянском мире значение **gaj* ‘лиственная роща’, то становится ясным, что значение ‘лиственный лес’ возникло в результате десемантизации признака ‘отдельности’, значение ‘небольшой лес среди поля, отдельный лес’ в результате того же отпадения признака ‘лиственность’, значение ‘лес’ в результате исчезновения двух признаков ‘отдельность’ и ‘лиственность’, значение ‘отдельное дерево’ – при отпадении признака ‘множество’, значение ‘густой, большой лес’ в итоге семантизации, появления признака ‘величины’ и ‘густоты’ и т. д. и т. п.» [Цит. по: Дуличенко 2003: 19–20].

Одна из работ ученого посвящена критическому анализу ответов на анкету об ономастических ареалах, что имело немаловажное значение для развития

картографического метода в топонимике и разработки принципов создания топонимических атласов⁴. Среди современных опытов применения этого метода в топонимике наиболее удачны и убедительны, по нашему мнению, опыты картографирования топонимии Новгородской области⁵, Рязанской области⁶ и перенесенных топонимов⁷.

В 1980-е гг. в научном стиле Н. И. Толстого получил активное развитие жанр краткого лингвистического очерка – этюд, хотя по объему некоторые этюды фактически являются обширными статьями⁸. Одним из примеров такого рода является интересный этюд о семантическом содержании и этимологии термина *рамень* ‘большой дремучий лес’ [Толстой 1983], отраженного в ряде топонимов типа *Раменье, Зараменье, Раменка, Раменки, Раменское*. Данный этюд, ранее включенный Н. И. Толстым в докторскую диссертацию, послужил надежной основой для дальнейших разысканий в области этимологии топонимов указанного типа⁹.

В эти годы Никита Ильич разработал принципы «семантического регистра» применительно к исследованию топонимической лексики. Он обосновал необходимость разграничения синхронического и диахронического подходов и предложил рассматривать не отдельные слова, а группы слов, выявляя их внутренние формы.

⁴ Толстой Н. И. Обзор ответов на анкету об ономастических ареалах // Перспективы развития славянской ономастики. М.: Наука, 1980. С. 169–179.

⁵ Васильев В. Л. Новгородская географическая терминология (Ареально-семасиологические очерки). Великий Новгород: НГУ, 2001. 255 с.

⁶ Гордова Ю. Ю. Топонимический атлас Рязанской области. М.: Наука, 2015. 72 с.

⁷ Герцен А. А. Историко-географический контекст перенесенных топонимов // Вопросы географии. Сб. 146. Актуальные проблемы топонимики. М.: Кодекс, 2018. С. 27–73.

⁸ См., например: Толстой Н. И. Десна – ‘dextra’? // Вопросы русского языкознания. Вып. 5. М.: [Б. и.], 1984. С. 189–223.

⁹ Барандеев А. В. Раменское не в раме / Краткий этимологический топонимический словарь. Избранные топонимы. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2018. С. 131–140.

² Толстой Н. И. [Рец. на кн.:] М. Jurkowski. *Ukraińska terminologia hydrograficzna*. Wrocław etc., 1971. 240 s.; I. Я. Яшкін. *Беларускія географічныя назвы*. Мінск, 1971. 255 с. // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 136–142.

³ Толстой Н. И. Опыт семантического анализа славянской географической терминологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л.: ЛГУ, 1972. 27 с.

В частности, «термины частей тела (анатомические) типа *noga, *golva, *čelo, *oko, *nosъ, *kolěno и др. выступают в регистре географическом как географические термины, в регистре архитектурном как термины народного строительства, частей дома, в регистре технических как термины народной техники и др.» [Толстой 1987: 24].

Проанализировав массив гидронимов в бассейнах *Днепра, Оки, Дона, Вислы, Савы* и др., ученый сделал вывод о том, что в славянской гидронимии весьма значительно число гидронимов, образованных от названий деревьев: *береза* (181 название), *ольха* (165 названий) и мн. др. В южнорусской зоне топонимический регистр представлен, например, 220 названиями мест, в которых отражен термин *дуб*, и 159 названиями, в которых отражен термин *береза*. Обобщенные выводы, сформулированные Н. И. Толстым, оказали существенное стимулирующее влияние на перспективы развития теории и практики топонимических исследований: «Обращение к семантическим регистрам позволяет нам четче представить себе принципы номинации в ономастике — топонимии, гидронимии, зоонимии — и видеть связь мотивирующих признаков в целом и каждого в отдельности с ономастическим лексическим фондом, определять удельный вес разных ономастических “семантико”-структурных типов в общем ономастическом фонде отдельных языковых и диалектных территорий (ареалов)» [Там же: 32].

Закключение. Я познакомился с Н. И. Толстым в апреле 1980 г. Он был назначен первым официальным оппонентом на защите моей кандидатской диссертации, посвященной историко-лексикологическому анализу русской гидрографической терминологии «Книги Большому Чертежу» (см. об этом: [Барандеев 1997]). В пространном отзыве о диссертации, поразившем меня глубиной и обстоятельностью, Н. И. Толстой объективно оценил ее достоинства и недостатки, в отличие от некоторых оппонентов, которые ограничиваются простым пересказом содержания. Когда я стал выступать официальным оппонентом, его отзыв явился для меня эталоном критически беспристрастного, деликатного и благожелательного отношения к молодым исследователям. Бережно храню монографию

Никиты Ильича, подаренную им с красивой надписью «В память о нашем приятном знакомстве». Одну из своих работ я посвятил его светлой памяти¹⁰.

Рассуждая о человеческом феномене коллеги, акад. О. Н. Трубачёв справедливо заметил: «Толстому совершенно не свойственно было безучастное равнодушие, он весь светился дружеским участием, таким и остался в нашей, моей памяти» [Трубачёв 1997: 11].

Ценное топонимическое наследие Н. И. Толстого успешно используется в трудах его учеников и коллег¹¹. Это наследие сохраняет свою актуальность в практике современного школьного и вузовского преподавания русского языка, поскольку позволяет активно развивать межпредметные связи, изучать в разных аспектах топонимию родного края и получать достоверную информацию о семантическом содержании географических терминов и этимологии топонимов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барандеев А. В. Личность (Из воспоминаний о Н. И. Толстом) // Культурное возрождение. 1997. № 1. Ноябрь. С. 5.
2. Дуличенко А. Д. Никита Ильич Толстой // Отечественные лингвисты XX века. Ч. 3 (Т–Я). М.: ИНИОН РАН, 2003. С. 4–35.
3. Толстой Н. И. Еще раз о «семантике» имени собственного // Актуальные проблемы лексикологии. Тезисы докл. и сообщ. Всесоюз. научн. конф. (17–20 июня 1970 г.). Минск: БГУ, 1970. С. 200–201 [Толстой 1970a].
4. Толстой Н. И. Заметки о славянских именах собственных и их транскрипции // Ономастика и транскрипция. М.: Наука, 1964. С. 103–121.
5. Толстой Н. И. Из наблюдений над способом номинации в гидронимии (“Семантический регистр”) в апеллятивной и гидронимической лексике // Русский язык. Языковые значения в функциональном и эстетическом аспектах. М.: Наука, 1987. С. 23–32.

¹⁰ Барандеев А. В. История с географией в терминах: книга для учителя. М.: Логос, 2005. 248 с.

¹¹ См., например: Васильев В. Л. Новгородская географическая терминология (Ареально-семасиологические очерки). Великий Новгород: НГУ, 2001. 255 с.

6. Толстой Н. И. Из опытов типологического исследования славянского словарного состава. I // Вопросы языкознания. 1963. № 1. С. 29–45.

7. Толстой Н. И. К проблеме изучения славянских местных географических терминов // Вопросы географии. Сб. 81. Местные географические термины. М.: Мысль, 1970. С. 46–59 [Толстой 1970б].

8. Толстой Н. И. Некоторые проблемы и задачи изучения славянских географических терминов // Местные географические термины в топонимии. Тезисы докл. и сообщ. М.: [Б. и.], 1966. С. 16–19.

9. Толстой Н. И. Славянская географическая терминология. Семасиологические этюды. М.: Наука, 1969. 264 с. (3-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 360 с.).

10. Толстой Н. И. Этюды по семантике славянских географических терминов (*дрезга, рудина, рамень*) // Славянское и балканское языкознание. Проблемы лексикологии. Вып. 8. М.: Наука, 1983. С. 112–133.

11. Трубачёв О. Н. Мои воспоминания о Никите Ильиче Толстом // Вопросы языкознания. 1997. № 2. С. 5–15.

REFERENCES

1. Barandeev A. V. Personality (From the memoirs of N. I. Tolstoy). *Kul'turnoe vozrozhdenie = Cultural renaissance*. 1997. No. 1. November. P. 5. (In Russ.)

2. Dulichenko A. D. Nikita Il'ich Tolstoy. *Otechestvennye lingvisty XX veka. Ch. 3 (T–Ya) = Domestic linguists of the XX century. Part 3 (T–Ya)*. Moscow: Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (INION RAN), 2003. P. 4–35. (In Russ.)

3. Tolstoy N. I. Once again about the "semantics" of a proper name. *Aktual'nye problemy leksikologii. Tezisy dokl. i soobshch. Vsesoyuzn. nauchn. konf. (17–20 iyunya 1970 g.) = Current problems in*

lexicology. Abstracts and reports of All-Union Scientific Conference (June 17–20, 1970). Minsk: BSU, 1970. P. 200–201 [Tolstoy 1970a]. (In Russ.)

4. Tolstoy N. I. Notes on Slavic proper names and their transcription. *Toponomastika i transkriptsiya: Sbornik statey = Toponomastics and transcription: Collection of articles*. Moscow: Science, 1964. P. 103–121. (In Russ.)

5. Tolstoy N. I. From observations on the method of nomination in hydronymy ("Semantic register") in appellative and hydronymic vocabulary. *Russkii yazyk. Yazykovye znacheniya v funktsional'nom i estesticheskom aspektakh: Sbornik statei = Russian language. Language meanings in functional and aesthetic aspects: Collection of articles*. Moscow: Science, 1987. P. 23–32. (In Russ.)

6. Tolstoy N. I. From the experiments of a typological study of the Slavic vocabulary. I. *Voprosy Jazykoznanija = Topics in the study of language*. 1963;1:29–45. (In Russ.)

7. Tolstoy N. I. On the problem of studying Slavic local geographical terms. *Voprosy geografii. Sb. 81. Mestnye geograficheskie terminy = Problems of Geography, Collection 81. Local geographical terms*. Moscow: Thought, 1970. P. 46–59 [Tolstoy 1970b]. (In Russ.)

8. Tolstoy N. I. Some problems and tasks of studying Slavic geographical terms. *Mestnye geograficheskie terminy v toponimii. Tezisy dokl. i soobshch. = Local geographical terms in toponymy. Abstracts and reports*. Moscow: [s.n.], 1966. P. 16–19. (In Russ.)

9. Tolstoy N. I. Slavic geographical terminology. Semasiological studies. Moscow: Science, 1969. 264 p. (3rd ed., Moscow, LIBROKOM, 2012. 360 p.). (In Russ.)

10. Tolstoy N. I. Studies on the semantics of Slavic geographical terms (*drzga, rudina, ramenye*). *Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie. Problemy leksikologii = Slavic and Balkan linguistics. Problems of lexicology*. Issue 8. Moscow, Science, 1983. P. 112–133. (In Russ.)

11. Trubachev O. N. My memories of Nikita Il'ich Tolstoy. *Voprosy Jazykoznanij = Topics in the study of language*. 1997;2:5–15.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии

Andrey V. Barandeev, Candidate of Sciences (Philology), University Lecturer, Chairman of the Toponymic Commission

Статья поступила в редакцию 22.05.2022; одобрена после рецензирования 21.09.2022; принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 22.05.2022; approved after reviewing 21.09.2022; accepted for publication 02.12.2022.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-94-97>

Рецензия на монографию: Функциональная неграмотность как объект психолингвистики / В. А. Пищальникова, Н. И. Степыкин, И. А. Бубнова и др.; под ред. В. А. Пищальниковой. М.: Р.Валент, 2022. 216 с.

Ксения Суфьяновна Карданова-Бирюкова

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, kardanova81@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6773-1129>

Для цитирования: Карданова-Бирюкова К. С. Рецензия на монографию: Функциональная неграмотность как объект психолингвистики / В. А. Пищальникова, Н. И. Степыкин, И. А. Бубнова и др.; под ред. В. А. Пищальниковой. М.: Р.Валент, 2022. 216 с. // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 94–97. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-94-97>.

REVIEW

Review of the monograph: Functional illiteracy as an object of psycholinguistics / V. A. Pishchalnikova, N. I. Stepykin, I. A. Bubnova et al.; ed. by V. A. Pishchalnikova. Moscow: R.Valent, 2022. 216 p.

Ksenia S. Kardanova-Biryukova

Moscow City University, Moscow, Russia, kardanova81@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6773-1129>

For citation: Kardanova-Biryukova K. S. Review of the monograph: Functional illiteracy as an object of psycholinguistics / V. A. Pishchalnikova, N. I. Stepykin, I. A. Bubnova et al.; ed. by V. A. Pishchalnikova. Moscow: R.Valent, 2022. 216 p. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):94–97. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-94-97>.

Фраза «Книга, которую ждали» давно стала штампом. Но, кажется, выход рецензируемой монографии она характеризует точно: проблема функциональной неграмотности в разных ее проявлениях интересует родителей, воспитателей, учителей, преподавателей вузов, тьюторов, руководителей различных организаций и производств — словом, всех, кто озабочен развитием индивида и состоянием общества в целом.

В наше время стало очевидным, отмечает научный редактор монографии В. А. Пищальникова, что активно

пропагандируемые «европейские ценности» усредняют формы познания действительности. Все отчетливее выявляется цивилизационный вектор — развитие технологий, унифицирующих социальное бытие, формирующих мотивацию деятельности масс как приятие идеалов потребительского общества. «Это приводит к все более активному использованию редупликации как способа присвоения социально одобряемых моделей поведения и снижению личной ответственности за характер деятельности. Действующим субъектом становится сама реальность, по

сути, управляющая деятельностью индивида и даже в определенной степени заменяющая ему необходимость действовать осмысленно. Такие модели поведения распространяются на все типы деятельности, в том числе на процесс порождения речи и, как следствие, приводят к функциональной неграмотности, усиливающейся быстрым развитием транзактивной памяти, изменяющей принцип устройства человеческой памяти, а значит иные функции мышления, которые все чаще передаются компьютеру» (с. 5).

Под функциональной неграмотностью авторы монографии понимают «неспособность человека, формально умеющего читать и писать, понимать и анализировать тексты, в том числе инструкции, вообще находить и продуцировать нужную в деятельности вербальную информацию» (с. 5). Симптомы функциональной неграмотности — осознанные и неосознаваемые попытки избегания любых интеллектуальных задач; повторение одних и тех же системных ошибок во всех видах социальной деятельности; наличие значительных трудностей при выполнении любых словесных инструкций, особенно письменных; неумение анализировать и тем более продуцировать аналитические тексты; в целом отсутствие навыков и умений выполнения сложных операций и типов деятельности, особенно не алгоритмизированных. Более или менее успешно функционально неграмотные люди ориентируются только в ситуациях бытового общения, в которых функциональная неграмотность малозаметна.

Во введении к коллективной монографии задается теоретический контекст рассматриваемой проблемы функциональной неграмотности и привлекаются результаты как крупнейших мировых исследований, проводимых на материале разных языков (в том числе PISA и PIAAC), так и теоретически фундированных исследований российских психолингвистов, фокусно изучающих характер когнитивных процессов у студентов российских вузов при решении разных задач.

Актуальнейшая из социальных проблем исследуется авторами монографии теоретически и экспериментально в рамках психолингвистического подхода, наиболее

адекватного при изучении речевой деятельности и представленных в ней когнитивных процессов.

Устанавливаются и сложно взаимодействующие причины функциональной неграмотности — социально-культурные, педагогические, нейрофизиологические, технологические и др. Особо подчеркивается, что «цифровые технологии способствуют формированию ментальных операций редупликации, которые актуализируют процессы манипулирования сознанием человека в угоду целям владельцев цифровых ресурсов. Контроль уровня школьного образования, ориентированный на *выбор* ответа, с одной стороны, закрепляет операции редупликации, с другой — не дает оснований для развития ментальных и вербальных умений и навыков порождения и восприятия *связной речи*» (с. 7).

Самым тревожащим фактором исследователи считают деградацию всех сфер деятельности, связанных со *словом*, поскольку современная культура — это культура текстовая. Поэтому невладение словом, непонимание текста приводит к разделению населения на «людей, обладающих высоким уровнем языковой компетенции и способностью выполнять сложные ментальные неалгоритмические операции, и людей, владеющих операциями воспроизведения готовой информации, умеющими действовать по заданному простому алгоритму, не способными к поисковой деятельности» (с. 8). Однако новая действительность требует умения самостоятельно приобретать знания, уметь экстраполировать их на другие объектные области, использовать компьютерные технологии в обучении, самостоятельно планировать свою работу, адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности и др., с чем функционально неграмотный человек принципиально справиться не может.

На основе анализа значительного массива научной литературы авторы монографии обоснованно выделяют несколько типов причин функциональной неграмотности современного населения. «Причина *внешняя, цивилизационно-культурная* — распространение простых культурных мемов, способствующих упрощению операций с информацией и принятию клишированных форм, в которых преподносятся

фрагменты готового знания. Эта причина, в свою очередь, обусловлена формированием иной *иерархии базовых ценностей* под влиянием социально-исторических и политических факторов» (с. 11). Внутренней, *психологической и нейрофизиологической*, причиной В. А. Пищальникова, один из авторов и научный редактор монографии, считает «изменение принципов естественного семиозиса», происходящее в цифровом информационном пространстве, что очевидно влияет на нейрофизиологию мозга современного человека, хотя «биологическая эволюция идет значительно медленнее, чем культурная» (с. 12). В связи с этим сложные модели поведения вытесняются простыми, например мемами, которые присваиваются легче и в течение коротких временных периодов. Это ведет и к «эволюционной редукции интеллекта» в современном обществе — устранению преимущества высокого интеллекта: в условиях геометрического увеличения информации такие мемы сдерживают эволюцию мозга, ведь цифровая среда предлагает различные энергетически не затратные способы получения сведений в готовом виде. Такие способы получения «систематизированной информации в удобных для коммуникации средствах вполне устраивают значительную часть пользователей информационной цифровой среды, поскольку не требуют интеллектуального напряжения и психологических затрат на ее освоение. Это способствует еще более быстрому распространению операции имитации в условиях снижения значимости высокого интеллекта, что, в свою очередь, подготавливает нейрофизиологическую почву для распространения простых культурных моделей» (с. 13).

Авторы монографии опираются на данные различных психологических экспериментальных исследований о влиянии цифрового коммуникативного пространства на развитие детей, что усиливает правомерность выводов. Так, со ссылкой на исследование, проведенное Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой и Т. А. Нестик, подчеркивается, что значительное число пользователей Интернета неспособно осмысленно применять его информационные ресурсы (с. 14).

Опора на серьезные социологические, психологические и лингвистические работы позволяет авторам монографии сделать вполне аргументированный вывод: «Нейрофизиологически сознание современного человека неспособно обработать то количество несистематизированной информации, которое предлагает цифровое пространство. Нашей нейрофизиологии нужна помощь в виде специфической культуры восприятия и обработки потока информации, о необходимости которой задумываются редко и нерезультативно. И тогда человек вынужден адаптироваться к новым информационным условиям: у людей развивается так называемое клиповое, или дефрагментированное мышление, при котором (1) высока скорость потребления информации, (2) отдается предпочтение нетекстовой информации, более легкой в восприятии и понимании, (3) однако не возникает цельного, системного знания. Вполне очевидно, что такой характер мышления отнюдь не способствует ни повышению интеллекта в обществе, ни поддержанию использования сложных культурных мемов, в том числе и языковых» (с. 15). Серьезные изменения происходят в развитии такого когнитивного процесса, как внимание: по данным исследователей, уже появилось поколение людей с низкой концентрацией внимания, что делает невозможным усвоение и анализ длинных текстов.

Интересны и методически важны данные психолингвистических экспериментов, в которых установлены сложности с изложением основных положений теоретических концепций и формулированием собственной позиции по самым простым проблемам у студентов даже лингвистических специальностей. Н. И. Степыкин в ряде исследований показал, что у 52 % обследованных студентов отсутствуют операции поверхностного синтаксирования; отмечены также усиливающаяся тенденция к использованию приблизительных значений и отсутствие навыков проверки достоверности информации, что приводит к некорректному использованию терминов. Эти и другие результаты проведенных экспериментов представлены в отдельной главе монографии.

Важными представляются наблюдения, содержащиеся в разделе «Функциональная неграмотность и ценности». Экспериментальные данные, аккумулированные и интерпретированные З. Г. Адамовой, позволяют говорить о значимости социальной ценности *ситуации/успех* для якутской лингвокультуры. Однако, как отмечает исследователь, ошибки в характере предикации, обнаруженные при проведении качественного анализа экспериментальных данных, свидетельствуют «о функциональных нарушениях в системе якутского языка вследствие влияния познавательных структур русского языка. Мы обнаружили нарушения как фонетических, орфографических, лексических, так и синтаксических норм якутского языка» (с. 124–125).

Динамика сформированности языковой способности у школьников рассматривается в главе «Письменная речь школьников: дрейф в сторону функциональной неграмотности?». Исследовательский коллектив под руководством Л. О. Бутаковой оценивал степень сформированности навыка письменной речи школьников на материале сочинений на свободную тему, аккумулированных в период с 2015 до 2021 г. Автор приходит к неутешительному выводу: «Письменные работы современных школьников... заставляют обратить внимание на бедность тематического, семантического, лексического состава текстов» (с. 213).

Причины такого положения дел анализируются во всех главах коллективной монографии: И. А. Бубнова обращает

внимание на то, что «сегодня за счет практически полной “визуализации” образования слово изгоняется из ментальных репрезентаций, а при помощи визуальных образов и картинок, сопровождающих решение любой задачи, намеренно, на наш взгляд, закрепляется ведущая роль правого полушария, опора на восприятие» (с. 77). Л. О. Бутакова приводит следующую статистику: «В современной России лишь каждый третий выпускник 11-х классов понимает содержание научных и литературных текстов, что обусловлено системой образования и учебными программами, направленными не на понимание прочитанного, а на звуковое воспроизведение» (с. 213). В. А. Пищальникова отмечает, что «имитация как нейрофизиологическая операция уже не только основательно внедрена в деятельность пользователей Интернета, но и стала у их значительной части доминирующей, выйдя за пределы цифровой коммуникации в другие сферы ментальной деятельности» (с. 37–38).

Таким образом, рецензируемая монография позволяет объяснить многие негативные явления в современном образовании и модифицировать методику преподавания, а также подсказывает пути противодействия актуальным тенденциям развития функциональной неграмотности в современном обществе (особенно показателен в этом отношении раздел «Путь к функциональной грамотности: внутренний метаязык, его специфика, функции и связь с навыками беглого чтения», подготовленный Е. Ю. Мягковой).

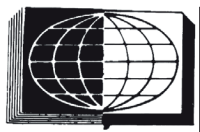
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ксения Суфьяновна Карданова-Бирюкова, доктор филологических наук, заведующий кафедрой языкознания и переводоведения

Ksenia S. Kardanova-Biryukova, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Chair of Linguistics and Translation Studies

Статья поступила в редакцию 24.08.2022; принята к публикации 17.11.2022.

The article was submitted 24.08.2022; accepted for publication 17.11.2022.



ХРОНИКА CHRONICLE

Всероссийская научно-практическая конференция «Научная школа русской лингводидактики Н. М. Шанского: история и современность» (к 100-летию со дня рождения)

Ирина Павловна Васильевых¹, Юлия Николаевна Гостева²

^{1,2} *Институт стратегии развития образования Российской академии образования,
г. Москва, Россия, info@instrao.ru*

¹<https://orcid.org/0000-0002-9992-9455>

²<https://orcid.org/0000-0001-5720-3149>

Для цитирования: Васильевых И. П., Гостева Ю. Н. Всероссийская научно-практическая конференция «Научная школа русской лингводидактики Н. М. Шанского: история и современность» (к 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 98–100. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-98-100>.

All-Russian scientific and training conference "The N. M. Shansky scientific school of Russian linguodidactics: history and the present" (to the 100th anniversary of the birth)

Irina P. Vasilyevykh¹, Yulia N. Gosteva²

^{1,2} *The Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia, info@instrao.ru*

¹<https://orcid.org/0000-0002-9992-9455>

²<https://orcid.org/0000-0001-5720-3149>

For citation: Vasilyevykh I. P., Gosteva Yu. N. All-Russian scientific and training conference "The N. M. Shansky scientific school of Russian linguodidactics: history and the present" (to the 100th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2023;84(1):98–100. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-1-98-100>.

22 ноября 2022 года состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Научная школа русской лингводидактики Н. М. Шанского: история и современность» (к 100-летию со дня рождения), организатором которой выступила лаборатория филологического общего образования федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (далее — ИСРО РАО), а соорганизатором — научно-методический журнал «Русский язык в школе». В выступлении И. Н. Добротинной, заведующей лабораторией филологического

общего образования, было обращено внимание на широкую представленность на конференции регионов и городов Российской Федерации. В числе участников конференции были ученые из России, стран ближнего и дальнего зарубежья.

В приветственном слове С. В. Ивановой, д. филос. н., профессора, чл.-кор. РАО, научного руководителя ИСРО РАО, были отмечены неординарность личности выдающегося ученого-лингвиста, прославившегося не только глубокими фундаментальными научными работами, но и прикладными исследованиями, и стремление Н. М. Шанского сделать достижения

отечественной лингвистики достоянием школьного образования. С. В. Иванова подчеркнула, что лаборатория филологического общего образования ИСРО РАО достойно продолжает традиции тесной связи вопросов филологии с потребностями практики, поиском эффективных методов обучения русскому языку, заложенных выдающимся лингводидактом.

На конференции прозвучали выступления докторов и кандидатов наук, учеников и последователей Н. М. Шанского. В выступлении О. М. Александровой, руководителя научной школы «Русская лингводидактика: научная школа Н. М. Шанского», открывающем работу конференции, было отмечено, что лингводидактические идеи последовательно реализуются в научных исследованиях лаборатории филологического общего образования ИСРО РАО. В докладе было подчеркнуто, что, по убеждению Н. М. Шанского, лингводидактика является важным выходом науки языкознания в практику преподавания, что особенно актуально сегодня, когда система отечественного школьного образования нацелена на обучение школьников применению знаний и умений в практической деятельности как в учебных, так и в жизненных ситуациях.

Главное место на пленарном заседании было отведено докладам историко-биографического и аналитического характера, переосмысляющим идеи выдающегося ученого и их развитие в XXI в.: «Академик Н. М. Шанский: у истоков нового научного направления в отечественной лингводидактике» (Баско Н. В., к. ф. н.), «Н. М. Шанский – лингводидакт и его последователи в Республике Беларусь» (Аксёнова Г. Н., к. п. н.), «Значимость лингводидактического учения Н. М. Шанского для современной методики РКИ» (Маркова Е. М., д. ф. н.), «*Verba magistri*: "Русский язык как иностранный" с позиций концепции Н. М. Шанского "русский как неродной"» (Ховалкина А. А., д. ф. н.), «"Жизнь русского слова": последняя книга Н. М. Шанского в контексте лингводидактики» (Никитин О. В., д. ф. н.), «Традиции и новации в обучении лексикологии русского языка» (Архипова Е. В., д. п. н.), «Бесконечное путешествие в мир слов» (Касьянова В. М., к. ф. н.), «Трехуровневая

модель филологического анализа художественного текста» (Бобылев Б. Г., д. п. н.), «"Лингвист, поэт, человек..." (Поэтическое творчество Н. М. Шанского как биографический контекст)» (Язмуратов А. П., к. ф. н.).

Основными темами, которые обсуждались на заседаниях секций «Преподавание учебных предметов "Русский язык" и "Родной язык" с учетом специфики современной языковой ситуации в системе основного общего и среднего общего образования в регионах Российской Федерации» (модераторы: Добротина И. Н., к. п. н.; Александрова О. М., к. п. н.) и «Вклад учебных предметов "Русский язык" и "Литература", "Родной язык" и "Родная литература" в формирование читательской грамотности» (модераторы: Сотова И. А., д. п. н.; Гостева Ю. Н., к. п. н.), стали такие актуальные вопросы лингводидактики, как подготовка педагогов к обучению русскому языку в условиях поликультурной школы, роль родного языка в формировании основ поведения молодежи в обществе, цифровая лингводидактика в обучении русскому языку, организация работы с информационными образовательными ресурсами как фактор профессиональной подготовки студента-филолога, преподавание фонетики в курсе русского языка в современной школе, словарно-орфографическая работа на уроках русского языка, учебная ситуация на уроках русского языка и родного языка (русского) как средство формирования читательской грамотности обучающихся, разработка учебных заданий по формированию читательской грамотности как подготовка к будущей профессии, возможности формирования ключевых навыков человека XXI в. при изучении литературы.

Идеи научной школы Н. М. Шанского были отражены в докладах сотрудников лаборатории. В выступлениях были поставлены проблемы возможностей использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке заданий и проведении олимпиады по русскому языку (Добротина И. Н., к. п. н., Осипова И. В., к. п. н.), вопросы развития и совершенствования устной речи и культуры речи обучающихся на уроках русского языка (Гостева Ю. Н., к. п. н., Васильевых И. П., к. п. н.), проблемы, связанные

с читательской деятельностью школьника и его читательской компетентностью в контексте обновленных нормативных документов об образовании, а также с возможностью применения имманентного и контекстного подходов к анализу литературного произведения в старшей школе (Беляева Н. В., д. п. н., Аристова М. А., к. п. н.).

В рамках конференции состоялось заседание секции «Филологический анализ текста в школе и вузе: проблемы и пути их решения» (модераторы: Николина Н. А., к. ф. н.; Куманьева А. Е., к. п. н.), на котором были обсуждены ключевые вопросы, связанные со стилистическим анализом как частью комплексного филологического анализа текста (Болотнова Н. С., д. ф. н.), использованием авторских словарей при проведении филологического анализа текста (Шестакова Л. Л., д. ф. н.), ролью лингвистического анализа художественного текста в преподавании РКИ (Клименко Г. И., д. ф. н.;

Шелкова И. А., к. ф. н.), синтаксическим анализом текста как проявлением принципа междисциплинарности (Шутан М. И., д. п. н.), возбуждением и поддержанием интереса ученика к художественному тексту (Завершинская Л. А., учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ № 24, г. Калининград). Участники секции также обсудили научные доклады, посвященные филологическому анализу художественных текстов М. А. Булгакова, Е. А. Баратынского, Н. М. Карамзина, Н. А. Тэффи, Ф. И. Тютчева, Л. А. Мейя, М. И. Цветаевой, В. В. Маяковского.

Итогом конференции стала публикация сборника научных трудов (<https://www.instrao.ru/index.php/izdaniya-instituta/materialy-konferenciy>) и популяризация лингводидактического наследия Н. М. Шанского в научно-методическом журнале «Русский язык в школе». Планируется размещение материалов конференции в электронной научной библиотеке.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ирина Павловна Васильевых, кандидат педагогических наук, научный сотрудник

Irina P. Vasilievych, Candidate of Sciences (Pedagogy), Researcher

Юлия Николаевна Гостева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Yulia N. Gosteva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher

Статья поступила в редакцию 28.12.2022; принята к публикации 15.01.2023.

The article was submitted 28.12.2022; accepted for publication 15.01.2023.

Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе», посвященная 100-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной

Ольга Алексеевна Скрыбина

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия, olgaskr1@mail.ru

Для цитирования: Скрыбина О. А. Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе», посвященная 100-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 101–102. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-101-102>.

International scientific and training conference "Actual problems of teaching Russian at school and university" dedicated to the 100th anniversary of the birth of Professor N. N. Algazina

Olga A. Scryabina

Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia, olgaskr1@mail.ru

For citation: Scryabina O. A. International scientific and training conference "Actual problems of teaching Russian at school and university" dedicated to the 100th anniversary of the birth of Professor N. N. Algazina. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2023;84(2):101–102. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-101-102>.

Надежда Николаевна Алгазина (1922–2002) — известный ученый, профессор МГОУ (в прошлом МОПИ имени Н. К. Крупской), действительный член Академии информатизации образования.

Для актуализации ценностного потенциала методического наследия Н. Н. Алгазиной, для сохранения памяти об ученом-методисте, оставившем яркий след в науке и сердцах многочисленных учеников и последователей, в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина 8–9 декабря 2022 года была проведена Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе», посвященная 100-летию со дня рождения профессора. В работе конференции приняли участие представители международного научного сообщества из Беларуси, Китая, Туниса, Казахстана, Узбекистана и России. С докладами выступили известные российские ученые — представители ведущих университетов нашей страны: МГУ имени М. В. Ломоносова, МПГУ

(г. Москва), МГОУ (г. Москва), МГПУ (г. Москва), Санкт-Петербургского горного университета, Академии гражданской защиты МЧС России (г. Москва), ЮФУ (г. Ростов-на-Дону), ОГПУ (г. Оренбург), АГУ имени В. Н. Татищева (г. Астрахань), ПГУ (г. Пенза), РГУ имени С. А. Есенина (г. Рязань), СамГУПС (г. Самара), ЕГУ имени И. А. Бунина (г. Елец) и других учебных заведений и школ России.

Пленарное заседание было открыто приветственным словом Почетного профессора МПГУ, доктора педагогических наук А. Д. Дейкиной. Приветствия в адрес конференции были получены также от коллективов и ректоров университетов: МГОУ (г. Москва), ЕГУ имени И. А. Бунина (г. Елец). С этими вузами Н. Н. Алгазину связывала многолетняя преподавательская и научная деятельность. Тепло приветствовала организаторов и участников конференции А. Е. Куманьева — генеральный директор ООО «Наш язык», издающего журнал «Русский язык в школе», где публиковались работы Н. Н. Алгазиной и ее учеников.

Пленарное заседание было посвящено анализу ценностного потенциала методического наследия профессора Н. Н. Алгазиной и воспоминаниям ее учеников и последователей. В докладе Почетного профессора МПГУ, д. п. н. А. Д. Дейкиной «Труды Надежды Николаевны Алгазиной и современные траектории методической науки» были представлены основные достижения ученого в сфере методики орфографии, заложенные ею теоретические основы, актуальные для развития в современных научных исследованиях. Ученица Н. Н. Алгазиной — О. А. Скрыбина, д. п. н., профессор РГУ имени С. А. Есенина — рассмотрела научное наследие ученого с позиций педагогической аксиологии, раскрыла его ценностный потенциал для решения актуальных проблем не только методики орфографии, но и методики грамматики, стилистики; особо остановилась на методологических основах использования цифровых технологий в обучении русскому языку, разработанных научной школой ученого. Глубокий и содержательный доклад профессора МПГУ, к. п. н. Л. Ю. Комиссаровой был посвящен вкладу Н. Н. Алгазиной в методику обучения орфографии. В своем выступлении Э. В. Криворотова, профессор МГПУ, д. п. н., показала зависимость развития лингвистического мышления школьников от продуктивной деятельности при выполнении грамматико-орфографических упражнений. В докладе В. А. Чибухашвили — д. п. н., доцента Академии гражданской защиты МЧС России, — Н. Н. Алгазина была представлена как талантливый ученый и мудрый педагог. Яркий портрет педагога Н. Н. Алгазиной, созданный по личным воспоминаниям О. В. Никитина, в прошлом студента, а в настоящем д. ф. н., профессора МГОУ, и других ее учеников, вызвал живой

интерес у слушателей. Завершилось пленарное заседание ярким докладом профессора МГУ имени М. В. Ломоносова, д. ф. н. М. Ю. Сидоровой «Профессиональные навыки филолога и проблемы информационного противодействия».

На секционных заседаниях рассматривались актуальные проблемы методики преподавания русского языка и современной русистики: методическое наследие профессора Н. Н. Алгазиной и современность; актуальные проблемы методологии современной методики и практика обучения русскому языку в школе и вузе; проблемы подготовки современного учителя к профессии; цифровизация образования и новые педагогические технологии в преподавании русского языка; актуальные проблемы современной русистики; современная языковая ситуация и проблемы речевого развития учащихся и студентов; текст в парадигмах современной лингвистики. С глубокими, содержательными докладами выступили Т. М. Воителева (МГОУ, «Изучение русского языка как форма выражения национальной культуры»); И. Г. Родионова (ПГУ, «Предупреждение логических ошибок в научных сочинениях студентов (из опыта работы)»); Л. П. Лунева (СамГУПС, «Успешный преподаватель: какой он?»); Ю. В. Лазарев (РГУ имени С. А. Есенина, «Из истории подготовки учителя-словесника к профессиональной деятельности»). В конференции активно участвовали аспиранты, магистранты и студенты.

Выступающие единодушно говорили о необходимости переиздать работы профессора Н. Н. Алгазиной, сохраняющие актуальность для современной методики преподавания русского языка в вузе и школе.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Алексеевна Скрыбина, доктор педагогических наук, профессор

Olga A. Scryabina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; принята к публикации 20.01.2023.

The article was submitted 11.01.2023; accepted for publication 20.01.2023.

Людмила Александровна Гончар
Lyudmila Alexandrovna Gonchar
(1937–2022)

23 декабря 2022 года на 85-м году жизни ушла от нас Людмила Александровна Гончар, чье имя хорошо знают и лингвисты, и школьные учителя русского языка.

Многие помнят Людмилу Александровну как бессменного главного редактора сначала газеты, а потом журнала «Русский язык» (ИД «Первое сентября») — прекрасного проекта, задуманного С. Л. Соловейчиком и продолженного А. Соловейчиком. С первого номера газеты, вышедшего в конце 1995 г., до фактического завершения проекта (декабрь 2019 г.) Людмила Александровна находила и вдохновляла прекрасных учителей, которые становились постоянными авторами издания; собирала вокруг себя сотрудников, которые умели сделать материалы более профессиональными, а газету — более яркой.

Л. А. Гончар окончила филологический факультет МГПИ им. В. И. Ленина, работала учителем русского языка и литературы в школе рабочей молодежи, позже — в архитектурном колледже. Педагогическая работа не погасила интереса Людмилы Александровны к научным проблемам, и в начале 1970-х гг. она стала научным сотрудником лаборатории машинного перевода МГПИИЯ им. Мориса Тореза, руководимой профессором В. Ю. Розенцвейгом и считавшейся «оазисом свободы». Она познакомилась с выдающимися лингвистами: И. А. Мельчуком, А. К. Жолковским, Ю. Д. Апресяном, изучала их работы и участвовала в создании уникального «Толково-комбинаторного словаря русского языка», кроме того, была выпускающим редактором серии «Предварительные публикации» ИРЯ РАН. Когда лабораторию закрыли, Л. А. Гончар вернулась к преподаванию, а в конце 1995 г. перешла на работу в Издательский дом «Первое сентября». Идеи С. Л. Соловейчика не могли оставить равнодушным талантливого педагога: он создавал современную газету для учителей,



открытую для свободных профессиональных дискуссий, и мечтал сделать при ней приложения по всем предметам, где учитель будет еженедельно получать свежий методический материал, с которым можно пойти на урок. И как только появилось приложение «Русский язык», Л. А. Гончар стала его главным редактором, всей душой приняв девиз С. Л. Соловейчика: «Вы блестящий учитель, у вас прекрасные ученики».

Сохранив свою практическую ориентированность, скромное восьмистраничное приложение превратилось в полноценный научно-методический журнал, полезный для учителей и для всех, кому интересен русский язык. И во многом это заслуга Людмилы Александровны: богатый учительский опыт, превосходная научная школа, интерес ко всему новому, что происходит вокруг (будь то олимпиады для школьников, научные конференции или педагогические конкурсы), и неизменная доброжелательность позволили ей привлечь к публикации в журнале работы известных лингвистов, замечательных ученых-педагогов, методистов, учителей и собрать крепкий редакторский коллектив (С. М. Евграфова, Н. А. Шапиро, С. И. Гиндин, Л. В. Петрановская, Е. А. Иванова, Т. Н. Леонтьева).

Но, пожалуй, главное — в том, что в присутствии главного редактора любое дело становилось важным лично для каждого участника. Людмилу Александровну отличали неравнодушие, обаяние, подлинная интеллигентность, доброта, чуткость, жизнелюбие, внимание к людям. Все, кто окружал ее, будут помнить ее теплый, всегда доброжелательный голос, неподдельный интерес к собеседнику. Она останется в нашей памяти как человек, который создал мощный центр притяжения для всех, кому дорог русский язык.

Редакция журнала «Русский язык»
Редакция журнала «Русский язык
в школе»

Ольга Павловна Ермакова
Olga Pavlovna Ermakova
(1929–2022)

20 декабря 2022 г. ушла из жизни Ольга Павловна Ермакова — замечательный ученый-филолог и человек.

Уроженка Астрахани, Ольга Павловна Ермакова после окончания аспирантуры и защиты кандидатской диссертации в Институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН переехала в Калугу, где работала в Калужском государственном педагогическом институте им. К. Э. Циолковского (сегодня это классический университет) около 60 лет, более 25 из них в должности заведующего кафедрой русского языка.

Ее докторская диссертация, известная многим по монографии «Лексические значения производных слов в русском языке» (М.: 1984), не утратила свой научной значимости и до сих пор используется на занятиях в вузах по русскому языку.

Ольга Павловна Ермакова — один из ведущих лингвистов Советского Союза за второй половины XX в. и современной России. Ее научные интересы были обращены к самым разным сторонам функционирования языка: это и общетеоретические проблемы лексической и словообразовательной семантики, вопросы частей речи и их отдельных категорий, синтаксический аспект функционирования языковых единиц, проблемы лексического стандарта и субстандарта в современном русском языке, типология коммуникативных неудач и многое другое. В последние годы предметом пристального внимания профессора О. П. Ермаковой стали активные процессы в языке постсоветского времени.

Ольга Павловна Ермакова — автор многочисленных научных исследований, опубликованных не только в России, но и в Германии, Австрии, Польше, Финляндии и других странах. Основная особенность работ Ольги Павловны Ермаковой — их



креативный характер: они всегда обнаруживают новый, неожиданный взгляд на, казалось бы, общепринятые лингвистические положения.

О. П. Ермакова была участником многих заседаний Международных съездов славистов; являлась членом Словообразовательной комиссии при Международном комитете славистов, объединяющем ученых из разных стран мира.

Многие представители профессорского сообщества говорят об Ольге Павловне как о лингвисте, у которого они многому научились.

Профессиональные и человеческие качества определили ее многолетнее сотрудничество с учеными Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Итог этого сотрудничества — многочисленные научные работы в сборниках, монографиях, изданных РАН.

Ольга Павловна умела дружить, и у нее было множество по-настоящему преданных друзей в секторе современного русского языка Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, среди сотрудников института языкознания РАН, на многих кафедрах, прежде всего русского языка, российских и зарубежных университетов.

Многочисленные ее ученики благодарны судьбе за то, что в их жизни был такой ученый, педагог и наставник.

Светлая память о замечательном филологе-лингвисте, человеке, друге и учителе Ольге Павловне Ермаковой сохранится в сердцах ее родных, друзей, знакомых и благодарных учеников.

Кафедра русского языка
КГУ им. К. Э. Циолковского
Институт русского языка
им. В. В. Виноградова РАН

А. Н. Островский о языке

Почему язык хорош? Потому что это творение, а не сочинение.

(А. Н. Островский. Опыт волжского словаря)

Пьесу «Не все коту масленица» я кончил... Это скорее этюд, чем пьеса; в ней нет никаких сценических эффектов, эта вещь писана для – знатоков, тут главное – московский быт и купеческий язык, доведенный до точки.

(А. Н. Островский. Из письма Ф. А. Бурдину. 17 апреля 1871)

Я над «Дикаркой» работал все лето, а думал два года, и у меня не только ни одного характера или положения, но нет и ни одной фразы, которая бы строго не вытекала из идеи.

(А. Н. Островский. Письмо Н. Я. Соловьеву. 11 октября 1879)

Писатели о творчестве А. Н. Островского

...Цель наша издавать то, что доступно, понятно, нужно всем, а не маленькому кружку людей... Из всех русских писателей ни один не подходит ближе тебя к этим требованиям, а потому мы просим тебя разрешить печатание твоих сочинений в нашем издании и писать для этого издания... Я по опыту знаю, как читаются, слушаются и запоминаются твои вещи народом, и потому мне хотелось бы содействовать тому, чтобы ты стал теперь поскорее в действительности тем, что ты есть несомненно, – общенародным в самом широком смысле писателем.

(Л. Толстой. Письмо А. Н. Островскому. 1886)

Здесь, на чужой земле, мне все русское еще более близко стало и дорого, а ни в одном из наших писателей русский дух не веет с такой силой, не играет так, как в Вас.

(И. С. Тургенев. Письмо А. Н. Островскому. 7 ноября 1856. Париж)

А «Воевода» Островского меня привел в умиление. Эдаким славным, вкусным, чистым русским языком никто не писал до него!.. Какая местами пахучая, как наша русская роща летом, поэзия! Хоть бы в удивительной сцене «Домового». Ах, мастер, мастер этот бородач! Ему и книги в руки. Вот уж у него нет «изыскания мелкой букашки», «de la petite bête», как говорят французы.

(И. С. Тургенев. Письмо И. П. Борисову. 16 марта 1865)

...Спешу в нескольких словах изложить мое мнение о драме «Гроза»... Язык действующих лиц, как в этой драме, так и во всех произведениях г. Островского, давно всеми оценен по достоинству, как язык художественно-верный, взятый из действительности, как и самые лица, им говорящие.

(И. А. Гончаров. Письмо к неопределенному секретарю Академии наук. 8 марта 1860)

(К статье Н. А. Николиной)

