

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2023. Т. 84. № 5



О ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВЕ ОБЩЕНИЯ

Единственное средство умственного общения людей есть слово, и для того, чтобы общение это было возможно, нужно употреблять слова так, чтобы при каждом слове несомненно вызывались у всех соответствующие и точные понятия.

(Толстой Л. Н. О жизни // Полное собрание сочинений / под общ. ред. В. Г. Черткова; репринтное воспр. изд. 1928–1958 гг. Т. 26. М.: Издательский центр «Тerra», 1992. С. 319)

Искусство, вместе с речью, есть одно из орудий общения, а потому и прогресса, т. е. движения вперед человечества к совершенству. Речь делает возможным для людей последних живущих поколений знать все то, что узнавали опытом и размышлением предшествующие поколения и лучшие передовые люди современности...

(Толстой Л. Н. Что такое искусство? // Там же. Т. 30. С. 151)

Слово – дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей, словом можно и разъединить их, словом служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти. Берегись от такого слова, которое разъединяет людей.

(Толстой Л. Н. На каждый день // Там же. Т. 43. С. 44)

Слово — выражение мысли... и потому слово должно соответствовать тому, что оно выражает.

(Толстой Л. Н. На каждый день // Там же. Т. 44. С. 56)

ЗА ЧИСТОТУ ЯЗЫКА, ЗА ЯСНОСТЬ, ТОЧНОСТЬ ВЫРАЖЕНИЯ

Пробный камень ясного понимания предмета состоит в том, чтобы быть в состоянии передать его на простонародном языке необразованному человеку.

(Толстой Л. Н. Дневник. 16 октября // Там же. Т. 46. С. 286)

Язык должен быть не только понятный или простонародный, но язык должен быть хороший. Красота или скорее доброта языка может быть рассматриваема в двух отношениях. – В отношении самых слов употребляемых и в отношении их сочетания. <...>

Я советую не то что употреблять простонародные мужицкие и понятные слова, а советую употреблять хорошие сильные слова и не советую употреблять неточные, неясные, необразные слова. <...>

Нужно советовать не пестрить язык, а писать хорошим русским языком, что чрезвычайно трудно.

(Толстой Л. Н. Об общественной деятельности на поприще народного образования // Там же. Т. 8. С. 282–283)

(К статье Д. А. Романова)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 84

5

2023

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Анастасия Евгеньевна Куманяева, 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 ФСИИ 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, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия

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

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

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

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

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

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

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

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 15.09.2023. 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 П3896), «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

5

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 Páloshi, 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, State University of Education, Moscow, Russia

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

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

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

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

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

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

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

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 15.09.2023. 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>Демидова Н. И., Богданова Е. С.</i> Как воплотить идею филологизации в практике обучения русскому языку? (К юбилею профессора Н. Л. Мишатиной)	7
<i>Васильева Н. В.</i> Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культууроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения	19

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

<i>Уздинская Е. В., Струкова О. Н.</i> Типичные речевые ошибки в итоговых сочинениях школьников	29
---	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Левушкина О. Н.</i> Практическая методика Е. И. Никитиной: развитие речи школьников – традиции и новации (к 100-летию ученого)	37
---	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д. А.</i> Особенности повествовательной структуры рассказа Л. Н. Толстого «Фальшивый купон» (к 195-летию со дня рождения)	46
<i>Шумских Е. А.</i> Лексико-семантические особенности повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» (к 170-летию со дня рождения)	60
<i>Николина Н. А., Петрова З. Ю.</i> Компаративные конструкции в современной русской прозе: эволюция образа сравнения	75

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Козинец С. Б.</i> Процессы семантической декорреляции в словообразовательном гнезде с вершиной <i>-лаг-/-лож-</i>	82
<i>Завьялов В. Н.</i> Знакомый незнакомец (о союзе <i>либо</i> в современном русском языке)	88

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Сотова И. А.</i> Рецензия на книгу: Методика развития читательской грамотности «От текста к смыслу» (из опыта работы): учебно-методическое пособие / науч. ред.: Н. Л. Мишатиная, И. В. Муштавинская. СПб.: КАРО, 2023. 208 с.	98
--	----

ХРОНИКА

<i>Дейкина А. Д., Янченко В. Д., Левушкина О. Н., Устинов А. Ю., Комиссарова Л. Ю., Фролова С. С.</i> Международная научно-практическая конференция «Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка»	102
Татьяна Александровна Острикова (к юбилею ученого)	105
<u>Ксения Павловна Смолина (1935–2023)</u>	106

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Demidova N. I., Bogdanova E. S.</i> How to implement the idea of philologisation in the practice of teaching Russian? (On the anniversary of Professor N. L. Mishatina)	7
<i>Vasilyeva N. V.</i> Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culture-oriented linguistic methodology: the issue and its possible solutions	19

CHILDREN'S SPEECH

<i>Uzdinskaya E. V., Strukova O. N.</i> Common speech mistakes in schoolchildren's final essays	29
---	----

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Levushkina O. N. E. I. Nikitina's</i> practical methodology for speech development: traditions and innovations (to the centenary anniversary of the scientist's birth)	37
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Romanov D. A.</i> Specific features of the narrative structure in L. N. Tolstoy's story "The Forged Coupon" (to the 195th anniversary of the birth)	46
<i>Shumskikh E. A.</i> Lexico-semantic features of V. G. Korolenko's novella "In Bad Company" (to the 170th anniversary of the birth)	60
<i>Nikolina N. A., Petrova Z. Yu.</i> Comparative constructions in modern Russian prose: the evolution of figurative comparison	75

LINGUISTIC NOTES

<i>Kozinets S. B.</i> The processes of semantic decorrelation in the word family with the root <i>-lag-/-lozh-</i>	82
<i>Zavialov V. N.</i> A familiar stranger (about the conjunction <i>libo</i> (English <i>or</i>) in modern Russian)	88

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Sotova I. A.</i> Book review: Methodology for developing reading literacy "From text to meaning" (from work experience): a guide for learning and teaching / sci. eds.: N. L. Mishatina, I. V. Mushtavinskaya. Saint Petersburg: KARO, 2023. 208 p.	98
---	----

CHRONICLE

<i>Deykina A. D., Yanchenko V. D., Levushkina O. N., Ustinov A. Yu., Komissarova L. Yu., Frolkova S. S.</i> International research-to-practice conference "Text, speech, culture, speech behaviour in Russian language teaching methodology"	102
Tatiana Alexandrovna Ostrikovala (to the anniversary of the scientist's birth)	105
Ksenia Pavlovna Smolina (1935–2023)	106



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-7-18>

Как воплотить идею филологизации в практике обучения русскому языку? (К юбилею профессора Н. Л. Мишатиной)

Нина Ивановна Демидова¹, Елена Святославовна Богданова²

^{1,2}Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия

¹whitepost09@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2064-0705>

²helensim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Аннотация. В статье обосновывается методологическая значимость идеи филологизации содержания предмета «Русский язык», выдвинутой профессором Н. Л. Мишатиной. Понимая под филологизацией расширение и углубление содержания обучения русскому языку за счет знаний о связи языка и культуры, языка и национального менталитета, авторы доказывают перспективность данной идеи. Названный подход основан на осмыслении триады «язык–человек–культура», он задает широкий контекст школьного языкового образования и предполагает вхождение обучающихся в концептосферу русской культуры. В полифонии подходов к обучению русскому языку, по мнению авторов, идея филологизации выполняет консолидирующую роль. В статье названы этапы развития идеи филологизации. Подчеркивается, что современный этап актуализирует проблему методического обеспечения реализации нового подхода: разработку типологии уроков, упражнений для учащихся, рекомендаций для учителей. Указаны пути реализации названной идеи на уроках русского языка: обращение к национальным лингвоконцептам, изучение истории слов, фразеологизмов, паремий, использование в качестве дидактического материала текстов культуры, применение методов культурной интерпретации текста, социокультурного и культурно-исторического комментариев, гипертекстового путешествия, разработка индивидуальных образовательных проектов трансдисциплинарного характера. В качестве примера, показывающего, как реализуется идея филологизации языкового образования, рассмотрены возможности интегрированного урока русского языка и литературы (XI класс) «Русское кладбище под Парижем», разработанного на основе анализа прозы Ю. В. Друниной «Европа глазами солдата», стихотворения Р. Рождественского «Кладбище под Парижем», тематически и идейно связанных с ними произведений других авторов. Работа над ними в свете названной идеи формирует ценностное отношение к Родине, народу, истории и культуре и показывает богатство русского языка и его выразительные возможности.

Ключевые слова: методическая лингвоконцептология, филологизация языкового образования, изучение лингвоконцептов, этапы развития идеи филологизации, урок русского языка, сверхтекст, гипертекстовое путешествие, концептуарий, концептоцентрическое эссе

Для цитирования: Демидова Н. И., Богданова Е. С. Как воплотить идею филологизации в практике обучения русскому языку? (К юбилею профессора Н. Л. Мишатиной) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 7–18. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-7-18>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

How to implement the idea of philologisation in the practice of teaching Russian? (On the anniversary of Professor N. L. Mishatina)

Nina I. Demidova, Elena S. Bogdanova

^{1,2}Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

¹whitepost09@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-2064-0705>

²helensim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Abstract. The article substantiates the methodological significance of the idea of content philologisation while teaching Russian promoted by Professor N. L. Mishatina. We understand philologisation as the expansion and deepening of the content of Russian language teaching through knowledge about the relationship between language and culture, language and national mentality. Based on this, we consider N. L. Mishatina's idea promising. This approach draws on comprehending the triad "language–man–culture". It provides a broad context for school language education and involves students' inclusion in the conceptual sphere of Russian culture. The paper argues that the idea of philologisation consolidates the polyphony of approaches to Russian language teaching. We identify the developmental stages which the philologisation conception has gone through. The research demonstrates that the current stage addresses the issue of methodological support necessary to implement the new approach. Such support includes developing a typology of lessons and exercises for students, as well as recommendations for teachers. We indicate ways to apply this idea in Russian language lessons: turning to national linguistic concepts; studying the history of words, phraseological units, proverbs; using texts of culture as didactic materials; employing methods of cultural text interpretation, socio-cultural and cultural-historical commentary, supertext journey; developing individual transdisciplinary educational projects. By way of example, we consider the potential of the integrated lesson of the Russian language and literature (11th form) "A Russian cemetery near Paris" and show how the idea of language education philologisation is implemented. The lesson plan was developed drawing on the analysis of Yu. V. Drunina's prose "Europe through a soldier's eyes", R. Rozhdestvensky's poem "A Cemetery near Paris", as well as thematically and ideologically related works by other authors. In the light of N. L. Mishatina's idea, working on these texts forms a value-based attitude towards the Motherland, its people, history, and culture. Such work shows the richness of the native language and its expressiveness.

Keywords: methodological linguoconceptology, language education philologisation, studying linguistic concepts, developmental stages of the idea of philologisation, Russian language lesson, supertext, supertext journey, conceptual dictionary, conceptocentric essay

For citation: Demidova N. I., Bogdanova E. S. How to implement the idea of philologisation in the practice of teaching Russian? (On the anniversary of Professor N. L. Mishatina). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):7–18. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-7-18>.

Введение. Становление и развитие теории методической лингвоконцептологии вызвано как антропологическим сдвигом в системе школьного языкового образования, когда язык, будучи предметом изучения, рассматривается в неразрывном единстве с его носителем — человеком, так и актуализацией задачи формирования культурной и гражданской идентичности школьника. Размытость ценностно-смысловой базы, пропаганда идеалов общества потребления в ущерб трансляции традиционных российских ценностей побуждает ученых-методистов искать новые подходы к обучению языку и воспитанию посредством языка.

Основатель теории методической лингвоконцептологии Н. Л. Мишатина в качестве одной из методологических основ выдвигает идею о филологизации содержания предмета «Русский язык», мотивируя ее значимость тем, что обучение русскому языку как языку, романтически выражающему «народный дух», позволяет передать от поколения к поколению культурный

(цивилизационный) код. Понимая под филологизацией ««выход» за пределы лексики... как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т. е. в область концепта, его прецедентных текстов и литературных образов)» [Мишатина 2020: 10], ученый утверждает, что интеграция филологических и лингвистических знаний даст расширение контекстуальных рамок для решения проблем воспитания, обучения и развития, заложит вместе с родным языком «основы гуманитарного образования и мышления» [Мишатина 2022б: 133]. И здесь трудно не согласиться с оценкой С. Г. Воркачева: в научном направлении методической лингвоконцептологии (антропологической лингвометодики) филология (как «любовь к слову») возвращается на новом витке спирали развития научного знания к своим интегральным истокам (теоретическая лингвистика, литературоведение и лингвистика педагогическая) [Воркачев 2022: 9].

Целью данной статьи является исследование ключевой идеи методической

лингвоконцептологии — филологизации языкового образования — и теоретическое обоснование путей ее воплощения в практике старшей школы.

Методы и материалы исследования. Оценивая идею филологизации языкового образования школьников, выдвинутую петербургским ученым, как своевременную и перспективную, остановимся на путях и способах ее реализации, предваряя рассмотрение этого вопроса демонстрацией нашего видения сущности самого подхода. Это, в свою очередь, требует уточнения понятия «филология» и соотношения этой науки с лингвистикой. Обращение к трудам В. И. Аннушкина показывает, что ученый считает филологию «учением о культуре, проявленной в текстах» [Аннушкин 2015: 21], что объектом исследования филологии является текст, отражение в нем культурного прогресса человечества, а предметом — классификация всех словесных произведений национальной культуры [Аннушкин 2018]. Ю. С. Степанов, представивший статью «Филология» в энциклопедическом словаре «Русский язык», подчеркивает, что не может быть общей филологии, что она всегда имеет национальную специфику: «Совр. Ф. стремится к “партикуляризму”, основанному на принципе “каждый язык — как никакой другой”; т. о., в отличие от языкознания, нет “универсальной, или общей, Ф.”, но есть единство разных филологий»¹. Д. С. Лихачев также назвал филологию наукой «глубоко национальной»². Таким образом, филология изучает текст в соотношении с национальной культурой, лингвистика же исследует систему языка, специфику языковых единиц всех его уровней, законы их функционирования.

В практике школьного обучения содержание предмета «Русский язык» составляет в первую очередь изучение системы языка и развитие речи. Однако новый подход — **лингвоконцептоцентрический** — в свете филологизации предполагает дополнение этого содержания исследованием связи языка и культуры, реализующейся в слове и тексте. Названный подход основан на осмыслении триады «язык—человек—культура»,

¹ Степанов Ю. С. Филология // Русский язык: Энциклопедия. М.: Большая рос. энцикл.; Дрофа, 1997. С. 595.

² Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: Наука; СПб.: LOGOS, 2006. С. 204.

на формировании взгляда на язык «как хранителя культурного кода нации и концепт как единицу сознания и менталитета» [Мишатина 2018: 16].

Таким образом, **филологизация языкового образования** есть расширение и углубление содержания обучения русскому языку за счет знаний о связи языка и культуры, языка и национального менталитета, отражении культурных достижений человечества и духовных ценностей нации в текстах и лингвоконцептах, слове как хранителе национально-ценностного отношения к действительности.

Филологизация языкового образования предполагает вхождение обучающихся в концептосферу русской культуры, формирование способности к самостоятельным суждениям, настроенности на поиск знаний, ответов на вопросы смысложизненного характера, расширение кругозора, развитие языкового вкуса, развитие умений, необходимых для создания собственных текстов, обладающих смысловой полнотой. Под филологическим взором, если таковой сформируется у старшего школьника, открываются глубинные смыслы слова, фразы, текста.

Филологизация задает широкий контекст школьного языкового образования. От изучения языковых единиц в плане их существования в языке мы переходим к изучению их функционирования (и результатов этого функционирования!) в текстах культуры, фольклоре, языковом сознании нации, от ядерных значений лексических единиц к периферийным (ассоциативным, культурно-историческим, символическим).

В данном исследовании применены методы теоретического анализа научно-методической и лингвистической литературы, филологического анализа текстов, что позволило прийти к расширенному пониманию идеи филологизации языкового образования как базовой в теории методической лингвоконцептологии. Материалом исследования стали художественные и нехудожественные тексты, объективирующие концепты «Родина», «тоска по Родине», и их методическая интерпретация.

Анализ. Внедрение в систему обучения русскому языку идеи филологизации языкового образования — это важный шаг в очеловечивании, одушевлении

самого процесса постижения языка, ибо учащиеся изучают язык не только в аспекте его формально-логической структуры, но и в связи с отражением в его системе и истории, в его лексическом строе и грамматике, в текстах, на нем созданных, проявления русской ментальности. Филологизация предполагает формирование патриотического отношения к русскому языку, что обретает особую актуальность в свете появляющихся утверждений о том, что русская классическая литература изжила свое и надо сбросить ее как ненужный интеллигентский бэкграунд, что ценностное отношение к русскому языку – это лингвонарциссизм³. Считая такие заявления происками недружественного отношения к России и ее культуре в целом, отметим, что любой человек в праве высказываться о величии своего природного языка и подчеркивать его достоинства, не умаляя при этом возможностей иных языков. Однако отрицать основополагающую роль русского языка в школьном обучении и ставить в приоритет изучение какого бы то ни было иностранного языка, объявляя его международным и единственно значимым, не показывать детям связь родного языка с национальной культурой – это значит дать зеленый свет трансформации русской ментальности. Из этого очевидно, что идея филологизации направлена на решение жизнесохранной для нации задачи.

Идеи филологизации созвучны концепциям, нашедшим свое место в методике преподавания русского языка XXI в.:

– **культуроведческому подходу** и его ключевому принципу **соизучения языка и культуры**: филологизация – средство реализации этого принципа [Ходякова 2018; Новикова 2017; Новикова 2018; Сычугова 2017];

– **аксиологическому подходу** к обучению русскому языку: филологизация нацелена на формирование и развитие аксиосферы личности в соответствии с национальными ценностями [Дейкина 2019; Левушкина, Глебова 2015];

– **интегративному подходу**, поскольку предполагает интегрирование двух наук: языкознания и филологии [Белова 2008; Богданова 2019; Богданова 2018; Демидова 2018];

– **текстоцентрическому подходу**: при филологизации в качестве основного объекта исследования провозглашается текст культуры [Ипполитова 1998; Десяева 2015].

По отношению к названным подходам идея филологизации является консолидирующей.

Любая идея, в том числе методологического уровня, от момента ее выдвижения до укрепления в науке и практике проходит ряд определенных этапов. В реализации анализируемой концепции мы усматриваем следующие **этапы**.

1-й этап. Бытование мысли на уровне идеи, обоснование ее актуальности. Этот этап благополучно пройден: основанная на понимании связи языка и культуры [Буслаев 1992; Щерба 1957] идея филологизации сформулирована в трудах Н. Л. Мишатиной [Мишатина 2018], апробирована посредством обсуждения профессиональным сообществом [Шерстобитова 2017; Шутан 2017]. Выдержав испытание критическими замечаниями, идея филологизации языкового образования школьников показала свою жизнеспособность.

2-й этап. Возведение идеи филологизации языкового образования школьников в ранг принципа, что влечет изменение методического сознания и формирование взгляда на преподавание русского языка сквозь призму филологизации. Эта задача требует теоретического описания: важно, чтобы учителя-практики и студенты филолого-педагогического профиля понимали, что стоит за принципом филологизации и как он определяет отбор содержания, методов, приемов и средств обучения русскому языку. В частности, актуально определение места данного принципа среди других принципов обучения русскому языку, уточнение единства идей филологизации и интеллектуализации обучения, описание терминологической базы (в том числе есть необходимость в дефиниции термина *концепт*, адаптированной к потребностям и возможностям учителя и ученика).

3-й этап. Внедрение в практику, которое должно начинаться с правового

³ Павлова А. В., Безродный М. В. Хитрушки и единорог: из истории лингвонарциссизма // Политическая лингвистика. 2011. № 4(38). С. 11–20.

и методического закрепления нового подхода в федеральных образовательных стандартах, программах и учебниках по русскому языку.

4-й этап. Методическое обеспечение реализации нового подхода: разработка типологии уроков, упражнений для учащихся, рекомендаций для учителей. Особое место в этой работе отведем отбору дидактических материалов — текстов и слов культуры.

В работах Н. Л. Мишатиной, А. Д. Дейкиной и их единомышленников (Е. С. Богдановой, Н. И. Демидовой, О. Н. Левушкиной, Л. И. Новиковой, Т. Ф. Новиковой, Л. П. Сычуговой, Л. А. Ходяковой, И. А. Шерстобитовой, М. И. Шутана и др.) предпринимаются попытки разработать **пути и способы**, позволяющие реализовать идею филологизации в языковом образовании школьников. Назовем их.

1. Обращение на уроке русского языка к национальным **лингвоконцептам**: наблюдение над смысловыми, ассоциативными, символическими приращениями в значениях слов культуры, над специфичными для русского языка преломлениями в семантике слов-понятий, изучение истории слов, фразеологизмов, паремий, решение лингвокультурологических задач, собирание портрета концепта (лингвокультурологическое портретирование), написание концептоцентрического эссе [Мишатиная 2022б], выполнение концептуального анализа слова и текста [Демидова, Богданова 2019], проведение урока одного слова [Новикова 2018]. В методическом сообществе обсуждаются вопросы составления **школьного концептуария**, рекомендации по изучению лингвоконцептов в определенных классах (об учебном концептуарии как магистерском проекте «Доминанты души» пишет Н. Л. Мишатиная [Мишатиная 2022б: 243]).

2. Использование в качестве дидактического материала текстов культуры как предмета наблюдения над языковыми средствами (**лингвистический потенциал**) и средствами трансляции национально-культурных ценностей (**филологический потенциал**), знакомство с «бытованием текстов в культуре» (В. И. Аннушкин). Изучение вопросов связи текста с жизнью, интеграция в ходе анализа при подготовке к сочинениям текстовой и затекстовой информации,

обучение пониманию текста с учетом мысли Д. С. Лихачева: «Понимание текста есть понимание всей стоящей за текстом жизни своей эпохи»⁴. К критериям отбора текста как дидактического материала на уроках русского языка следует отнести их **культурно-аксиологический потенциал**.

3. Расширение терминологического аппарата, осваиваемого в старших классах школы, за счет включения в содержание обучения русскому языку новых понятий: **текст культуры, слово культуры, концепт** и др.

4. Использование новых методов и приемов работы с текстом и словом на уроке русского языка. К таким отнесем культурную интерпретацию текста (выявление связи текста и культуры), социокультурный и культурно-исторический комментарии, «гипертекстовое путешествие». В «Словаре культуры XX века» В. П. Руднев в рамках словарной статьи «Гипертекст» рассматривает понятие «гипертекстовое путешествие» как чтение гипертекста⁵, мы же предлагаем так именовать и метод обучения сверх- и гипертексту. Под сверхтекстом мы, вслед за А. Г. Лошаковым, будем понимать множество текстов, «отличающихся высокой степенью общности, что позволяет рассматривать их как некое целостно-единое словесно-концептуальное («сверхсемантическое») образование» [Лошаков 2008: 100], и отнесем к сверхтексту подборку текстов на одну тему, близких по идейно-смысловой направленности. Сверхтекст на уроке дает возможность работать над лингвоконцептами, сопоставлять видение авторов, индивидуальные языковые особенности их произведений. Гипертекстом будем считать нелинейный текст особой структуры, включающей перекрестные ссылки. Такой текст представляет собой связанную сеть гнезд и является частью многомерного пространства [Лутовинова 2009: 5]. Примером гипертекста может быть, по мнению В. П. Руднева, энциклопедический словарь⁶, а с нашей точки зрения, и текст с гиперссылками, которые позволяют читающему данный

⁴ Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: Наука; СПб.: LOGOS, 2006. С. 202.

⁵ Руднев В. П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1999. С. 72.

⁶ Там же. С. 69.

текст получить дополнительную информацию, аудиовизуальные материалы, способствующие пониманию исходного текста.

5. Разработка и осуществление индивидуальных образовательных проектов трансдисциплинарного характера. Н. Л. Мишатиной описана методика работы над подобными проектами на примере изучения в рамках проектной деятельности концепта «благоговение» и «справедливость» [Мишатинова 2022б: 161–176]. Проектная деятельность старших школьников, связанная с исследованием концептов и их семантических, ассоциативных, символических полей, позволяет школьнику пройти все этапы в освоении концепта: от установки на диалог с лингвоконцептом до овладения сведениями о нем, его историческом изменении, а далее — к личностному смысловосотнесению — осознанию своего восприятия концепта. Предложим темы проектов: «*Интеллигентность и пошлость* в словарях и книгах», «Что такое *русский авось?*», «Слово *честь* в понимании дворянина, красного командира и современного юноши», «Что имеют в виду русские, когда говорят *брат, братья*», «Слово и дело сегодня и в России XVII–XVIII в.» и др.

6. Использование в ходе обучения текстообразующей деятельности техники «креативного письма», когда учитель ставит непростой, не допускающий однозначного ответа вопрос, а ученик попадает «в сложную для мышления ответно-активную позицию»: он должен написать так, чтобы его прочитали, чтобы «быть услышанным, расслышанным и понятым». Н. Л. Мишатинова приводит пример такого вопроса: «Как выжить в медийном и сетевом дискурсе среди фактов, фейков и фактоидов?» [Мишатинова 2022а: 74]. Для ответа на него необходимо включение в концептосферу учащегося понятий «правда», «факт», «фейк» и др., формирование способности к рефлексии, самовыражению.

В качестве примера, показывающего, как реализуется идея филологизации языкового образования, рассмотрим возможности **интегрированного урока русского языка и литературы (XI класс) «Русское кладбище под Парижем» (2 часа)**⁷. Цель

урока — обогатить концептосферу учащихся, исследовать возможности русского языка в выражении сложных эмоций, оценок. В ходе урока осуществляется работа над концептами «Родина», «русский», «тоска по родине», «прощение», «искупление». Отправной точкой становится знакомство с текстом, составленным на основе прозы Ю. В. Друниной «Европа глазами солдата»⁸:

...Сент-Женевьев де Буа⁹ — русское кладбище, приютившееся примерно в тридцати километрах от французской столицы, возле небольшой деревни, которая дала этому славянскому погосту свое галльское имя.

Кладбища, конечно, вообще не самые веселые места на земле, но Сент-Женевьев де Буа — грустнейшее из кладбищ.

Каждая могила рассказывает о себе на двух языках. Например: «Камер-юнкер его императорского Величества Иван Михайлович Слэзкин. Родился 1880 — скончался 1944». И ниже: «monsieur Ivean Slezcin».

Как сложились судьбы всех этих камер-юнкеров, полковников, атаманов, вдруг превратившихся просто в «месье»? Кем стали они

обратился к тексту стихотворения Р. Рождественского «Кладбище под Парижем», выполнил его филологический анализ, определив в нем символизм белого цвета, мотив евангельского братоубийственного греха и прощения, идею сострадания к русским, покоящимся на чужбине. Авторы же провели методическую интерпретацию произведения и поработали на основе анализа О. Е. Вороничева задания для учащихся старшей школы. См. статью: *Вороничев О. Е., Вороничева А. О.* Символика белого цвета в стихотворении Р. Рождественского «Кладбище под Парижем»: лингвокультурологический аспект // *Русский язык в школе*. 2023. Т. 84, № 3. С. 38–44. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-3-38-44>.

⁸ *Друнина Ю. В.* Европа глазами солдата // *Друнина Ю. В.* Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. Проза (1966–1979). М.: Худож. лит., 1981. 551 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://readli.net/izbrannyye-proizvedeniya-v-dvuh-tomah-tom-1-proza-1966-1979/?ysclid=I9qoe31u8h102268140> (дата обращения: 22.05.2023).

⁹ В текстах, использованных в статье, сохранен авторский вариант написания названия кладбища в переводе на русский язык. В «Словаре собственных имен русского языка» Ф. Л. Ареенко (М., 2010. С. 281) дан вариант «Сен-Женевьев-де-Буа», он и использован нами вне авторских текстов. На уроке следует рассказать об этом учащимся.

⁷ *Примечание.* При разработке урока авторы опирались на идею О. Е. Вороничева, который

в Париже? Шоферами такси? Швейцарами? Балалаечниками в русских кабаках?

Кое-кому — единицам, конечно, повезло по-настоящему: они сумели завоевать себе почетное место под солнцем, под таким неприветливым для эмигранта солнцем чужой страны. Русские фамилии мелькают порой в созвездии знаменитых ученых, писателей и артистов Франции. Если бы не тоска по родине, они могли бы умереть почти счастливыми. Ах, это маленькое «если»!..

А кто-то спился, опустился, сошел с круга: попрошайничает возле русской церкви. Обязательно русской — расчет на широту славянской природы.

...Попадают уже и могилы второго поколения русской эмиграции — людей, родившихся во Франции или увезенных из России детьми. Вспоминаю горькие строки талантливой молодой поэтессы, умершей от неизлечимой болезни, названия которой нет ни в одном медицинском справочнике, — от тоски по родине:

Зачем меня девочкой глупой
От страшной родимой земли,
От голода, тюрем и трупов
В двадцатом году увезли?..

Но я пришла сюда, на русское кладбище, не просто как турист. Я пришла на свидание с той, что вот уже несколько лет занимает мои мысли. Это в поисках ее я долго блуждаю по Сент-Женевьев де Буа. И вот, наконец... На скромном обелиске оттиск милого славянского лица с большими умными глазами и большим красивым ртом. Молодая женщина словно ждет повода, чтобы весело, от души расхохотаться. И надпись: «Вики, княгиня Оболенская, урожденная Вера Макарова, 24-6-1911 — 4-8-1944, казнена нацистами в Берлине. Без погребения».

Молча кладу гвоздики к подножью обелиска...

Впервые я встретила имя Вики Оболенской совершенно случайно. Несколько лет тому назад, будучи проездом в Париже, я не могла отказать себе в удовольствии порыться в ящиках парижских букинистов. Маленькая, скромно изданная книжка, озаглавленная «Вики», попала мне на глаза. Раскрыв ее, я уже не могла оторваться.

На первых страницах были опубликованы тексты декретов французского правительства о посмертном награждении Вики Оболенской — основательницы и генерального секретаря АСМ («Association civile et militaire») — одной из крупнейших буржуазных организаций французского Сопротивления. Оболенская награждалась орденом Почетного легиона — высшим орденом Франции, Военным Крестом с пальмами и медалью Сопротивления.

Трудно было отвести глаза от фотографии Вики, от ее открытого русского лица — одного из тех немногих лиц, где красота внешняя сливается с красотой внутренней, духовной.

Тут же, на набережной Сены, я пробежала весь сборник. Он состоял из воспоминаний о Вики ее товарищей по Сопротивлению и соседок по тюремной камере. Были здесь помещены и речи, произнесенные во время ее символических похорон на Сент-Женевьев де Буа.

Так в мою жизнь вошла Вики Оболенская, урожденная Вера Макарова, москвичка, увезенная из России девятилетним ребенком, вышедшая в Париже замуж за князя Николая Оболенского, одна из первых парижанок, вступивших в Сопротивление, арестованная в декабре 1943 года и казненная гестапо в Плёттензее 4 августа 1944 года. (По Ю. В. Друниной)

Анализ текста включает несколько этапов: содержательно-смысловый (выяснение, какие важные сведения о судьбах русского дворянства узнали, с какими именами познакомились, каково отношение советской поэтессы Ю. В. Друниной к описываемому месту), культуроведческий (уточнение, что узнали о кладбище Сент-Женевьев-де-Буа, какова роль некрополя для сохранения памяти о русской истории и культуре), лингвистический (определение лингвистического потенциала текста: книжных, редко употребляемых, стилистически окрашенных, оценочных и др. слов), лингвоконцептуальный (выделение ключевых слов: *кладбище*, *тоска по родине*, *русский*, *славянский* и др., анализ их семантического поля, ассоциативного развертывания в тексте; работа над синонимическими рядами: *кладбище* — *погост* — *некрополь*, *тоска по родине* — *ностальгия* и др.). В ходе работы с текстом целесообразно актуализировать знания о Гражданской войне, нескольких волнах русской эмиграции, рассмотреть фотографии кладбища, портреты исторических деятелей. Используются приемы социокультурного и культурно-исторического комментария текста: учащиеся, подготовленные заранее, сообщают об истории кладбища, основных захоронениях, о судьбе Вики Оболенской и т. д. Следует донести до сознания учащихся, что в переломные моменты истории свершаются события, которые по-разному оцениваются современниками и потомками. Подчеркнем, что работа над текстом заметно обогатит представление школьников как

о русской истории и культуре, так и о специфике национального мышления, к чертам которого относятся преклонение перед героями, сохранение исторической памяти, народных символов, приоритет духовного начала.

Используя метод «гипертекстового путешествия», рекомендуем на уроке рассмотреть ряд поэтических произведений, посвященных кладбищу Сен-Женевьев-де-Буа. Анализ стихотворения Р. Рождественского «Кладбище под Парижем» будет включать устранение лексических трудностей (*Первопрестольная, хват* и др.), разбор символики белого цвета в стихотворении, бинарных оппозиций (*наши – ничьи, русский – французский, сердце – память*). Следует привлечь внимание учащихся к лексеме *бывшие*, разобрать ее лексико-грамматические и культурно-исторические характеристики, обратив внимание на парцелляцию и лексический повтор в строке: *Здесь похоронены бывшие. Бывшие. / Кладбище Сент-Женевьев-де-Буа*. Не меньший интерес представляет анализ фразы *Белая гвардия, белая стая, / Белое воинство, белая кость...*, в которой имплицитно представлена оппозиция «боепригодное войско – поверженное войско» (*гвардия, воинство – стая*) и встречается фразеологизм *белая кость*, значение которого следует уточнить. Символизм произведения проявляется в противопоставлении другого фразеологизма – *всехать на белом коне* – и важной детали: облаков, напоминающих белых коней. Аллегорически поэт показывает несбыточность мечты русских эмигрантов о возвращении на Родину, трагичность как их личной судьбы, так и судьбы всего русского дворянства и истории XX века.

При анализе произведения целесообразно заострить внимание учащихся на мотивах греха и покаяния, ужаса братоубийственной войны, единства нации, на чувствах лирического героя, посетившего это уникальное место (*Я прикасаюсь ладонью к истории...*), сопоставив их с эмоциями, описанными Ю. В. Друниной, выявив языковые средства (лексические и синтаксические), позволяющие выразить эмоции. Возможен анализ тропов речи, способствующих реализации замысла автора: метонимии (*Здесь похоронены сны и молитвы, / Слезы и доблесть*), антитезы (*Сердца не стало, а память жива*), эпитетов (*победившую, /*

Пусть непонятную, пусть непростивленную, / Землю родимую), метафоры (*Я прохожу по Гражданской войне*) и др.

На уроке можно использовать тематически и идейно связанные произведения («На кладбище Сен-Женевьев-де-Буа...» А. М. Горюхиного, «Русское кладбище». В ответ советскому поэту Рождественскому» Флорентины Болодуевой, фрагменты стихотворения «Кладбище Сен-Женевьев-де-Буа» Б. Неменова). Произведения связаны не только тематически – в них пересекаются концептуальные поля. Предлагаем задания в выяснении связей, очевидных в каждом из стихотворений: *Родина – судьба; эмиграция – ностальгия; память – сердце; грех – очищение, прощение; борьба, вражда – единение* и др.

Работа над концептом «поминование» включает его сопоставление с однокоренными словами (*помянуть, упоминать*), словами с омонимичными корнями (*воспоминать, запоминать, напоминаться, припоминание, упоминание*), синонимами (*помин, радоница*). Можно предложить учащимся составить словарь на тему «Русское кладбище под Парижем», включив в него лексемы и фразы из текстов произведений (*молчащий учебник культуры, русских могил вереницы, березовый отзвук покоя, истории повесть живая* и др.).

В ходе работы возможно использование словарей. Согласившись с В. Д. Черняк и Е. В. Парышевой в том, что идеографические (понятийные) словари неопценимы при анализе языковой картины мира, так как их лексические подмножества «не только воплощают системную организацию лексики, но и выполняют важную конструктивную и информативную функцию» [Черняк, Парышева 2020: 162], рекомендуем работу с разделами «Судьба, рок» и «Мораль. Долг. Совесть» «Русского семантического словаря»¹⁰.

Для анализа можно предложить текст Андрея Битова, который описал свое посещение кладбища как акт поминования:

От людей остались только тени и эти начертания букв... Точно это были буквенные

¹⁰ Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Том III / под общей ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1998. 713 с.

тени. Тени от букв. Я не видел даже очертания памятников! Только висели в воздухе имена. И я думал: что же это такое? Что это за ненависть была такая? Как она могла извергнуться из себя, из России такой поток имен?! А когда они на кладбище вновь становятся толпой – это так же, как они сходили, сходили, сходили с парохода – в Стамбул. В инобытие¹¹.

В высказывании встречаются лексемы, анализ которых поможет глубже осознать трагедию русского народа XX в.: *инобытие, ненависть, имена*.

На занятии техника «креативного письма» может реализоваться путем письменного ответа на вопрос: «Эмигранты, похороненные на Сен-Женевьев-де-Буа, – кто они: *наши, не наши, ничьи?*»

Важно проявить заботу о формировании личностного отношения учащихся к событиям русской истории и текстам, их описывающим, и поставить вопросы: «Каково ваше отношение к судьбам русских дворян?», «Какие строки произвели на вас впечатление?», «Хотели бы вы своими глазами увидеть некрополь?», «Что вы чувствовали, когда читали стихотворения?» и т. п.

Отметим, что отбор названных текстов связан с их аксиологическим потенциалом. С одной стороны, они формируют ценностное отношение к родине, народу, истории и культуре, а с другой – их языковая специфика показывает богатство русского языка и его выразительные возможности.

В качестве домашнего задания предлагаем сочинение-рассуждение на одну из тем («Русское кладбище под Парижем», «Тоска по Родине», «Сохраним память о русской истории», «Трагедия народа и память о ней» и т. п.), по выбору учащихся – сообщение об одном из захоронений, судьбе погребенного. Можно рекомендовать заучивание понравившегося произведения. Наиболее мотивированные учащиеся могут выбрать тему индивидуального образовательного проекта «Кладбище Сен-Женевьев-де-Буа в литературе».

¹¹ *Битов А.* Эмиграция как оскорбление. Эссе // Новый Берег. 2003. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/berег/2003/2/emigracziya-kak-oskorblenie.html?ysclid=1ju0ar7e86660708924> (дата обращения: 08.07.2023).

Выводы. Проведенное исследование показывает, что филологизация языкового образования предполагает сочленение речевого развития учащихся, изучения системы языка, его единиц и способов их функционирования в поле национальной культуры с духовно-нравственным воспитанием. Будучи субъектом обучения, ученик обретает возможность наблюдать, как в языке отражается история народа и как, в свою очередь, знания о судьбах России расширяются при изучении языка и текстов культуры. Такая интеграция способствует развитию диалогического сознания, учит концептуализировать. Реализация названной идеи связана с применением новых приемов и методов обучения (концептоцентрическое эссе, гипертекстовое путешествие, культурная интерпретация текста и др.), предполагает проведение интегрированных уроков (русский язык – литература, русский язык – история и др.), вовлечение учащихся в проектно-исследовательскую деятельность, требует тщательного отбора дидактического материала и разработки школьных концептуариев.

Работа над реализацией идеи филологизации языкового образования школьников только начинается, поэтому к перспективам исследования отнесем создание типологии уроков, систем упражнений для учащихся, рекомендаций для учителей.

Идея филологизации языкового образования школьников благотворна для их речевого и литературного развития, она служит инкультурации, т. е. включению нового поколения в контекст родной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин В. И.* О национально-культурном своеобразии русских филологических дисциплин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16, № 1. С. 27–49. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-1-27-49>.

2. *Аннушкин В. И.* Основы русской филологии: курс лекций. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 124 с.

3. *Белова Н. А.* Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе. Саранск: Мордов. гос. ун-т, 2008. 205 с.

4. Богданова Е. С. Интегративный подход к обучению старшеклассников интерпретации текста // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1(49). С. 182–190.
5. Богданова Е. С. Формирование основ гражданской идентичности школьника при изучении русского языка // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 5. С. 3–8. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-5-3-8>.
6. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1992. 512 с.
7. Воркачев С. Г. Предисловие // Мишати-на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. С. 9–11.
8. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
9. Демидова Н. И., Богданова Е. С. Метод концептуального анализа текста в обучении текстовой деятельности на уроках русского языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 3. С. 203–210. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2019-3-203-210>.
10. Демидова Н. И. Основные итоги и тенденции развития методической лингвоконцептологии // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2(46). С. 141–146.
11. Десяева Н. Д. Коммуникативно-познавательная компетенция и научно-популярный текст как средство ее формирования в школе // Вестник университета. 2015. № 1. С. 295–299.
12. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 1998. 176 с.
13. Левушкина О. Н., Глебова З. В. Многоликая Россия, в слове явленная: научно-практическое методическое пособие. М.: МИОО, 2015. 667 с.
14. Лошаков А. Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 66. С. 100–109.
15. Лутвинова О. В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Известия ВГПУ. 2009. № 5. С. 4–7.
16. Мишати́на Н. Л. Методическая лингво-концептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 4. С. 7–15. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15>.
17. Мишати́на Н. Л. Методическая лингво-концептология в контексте культуры метамодернизма // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Гер-цена. 2022. № 204. С. 68–79. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-68-79> [Мишати-на 2022a].
18. Мишати́на Н. Л. Методическая лингво-концептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. 304 с. <http://doi.org/10.25807/9785947774436> [Мишати́на 2022b].
19. Мишати́на Н. Л. Методическая лингво-концептология: современное состояние и вектор развития // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 3(31). С. 16–25. [https://doi.org/10.29025/2079-6021-2018-3\(31\)-16-25](https://doi.org/10.29025/2079-6021-2018-3(31)-16-25).
20. Новикова Л. И. Работа с концептами в рамках интернет-проекта «Слово в языке, культуре и праве» // Методическая лингво-концептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 291–300.
21. Новикова Т. Ф. На пути к метапредмету: интегрированные «Уроки одного слова» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. // Материалы VI конгресса РОПРЯЛ (Уфа, 11–14 октября 2018). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. № 6. С. 1106–1110.
22. Сычугова Л. П. Лингвокогнитивный подход к обучению русскому языку и речи: формирование концептосферы (на примере занятий по методике преподавания русского языка) // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 362–372.
23. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. М.: МПГУ, 2018. 188 с.
24. Черняк В. Д., Парышева Е. В. Рынок и базар в зеркале антропоцентрически ориентированных словарей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 198. С. 161–170. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-198-161-170>.
25. Шерстобитова И. А. Концептология как методология современного образовательного процесса // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 347–362.
26. Шутан М. И. О комплексном подходе к изучению концепта в школе // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития / научный ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 122–135.
27. Щерба Л. В. Избранные труды по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.

REFERENCES

1. Annushkin V. I. About national-cultural performance of Russian philological disciplines. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkii i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya = RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2018;16(1):27–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-1-27-49>.
2. Annushkin V. I. Fundamentals of Russian philology: a course of lectures. Moscow: Flinta: The science, 2015. 124 p. (In Russ.)
3. Belova N. A. Philological analysis of a literary text: implementation of the integration of linguistic and literary approaches at school. Saransk: Ogarev Mordovia State University, 2008. 205 p. (In Russ.)
4. Bogdanova E. S. An integrative approach to teaching senior schoolchildren to do a close reading. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk = Psychological and Pedagogical Search*. 2019;1:182–190. (In Russ.)
5. Bogdanova E. S. Formation of the ground of civil identity of schoolchildren during Russian language studying. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;79(5):3–8. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-5-3-8>.
6. Buslaev F. I. Teaching the mother tongue: textbook. Moscow: Education, 1992. 512 p. (In Russ.)
7. Vorkachev S. G. Preface. Mishatina N. L. *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: novye idei i antropopraktiki: monografiya = N. L. Mishatina. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices: monograph*. Saint Petersburg: Book House, 2022. 304 p. (In Russ.)
8. Deykina A. D. Axiological methods of teaching the Russian language. Moscow: MPSU, 2019. 210 p. (In Russ.)
9. Demidova N. I., Bogdanova E. S. Conceptual analysis of the text as a method of teaching textual activity at the lessons of Russian as a native language. *Aktualnye problemi filologii i pedagogicheskoi lingvistiki = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2019;3:203–210. (In Russ.) <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2019-3-203-210>.
10. Demidova N. I. Main results and trends in the development of methodological linguoconceptology. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk = Psychological and Pedagogical Search*. 2018;2:141–146. (In Russ.)
11. Desyaeva N. D. Communicative and informative competence and the popular scientific text as means of its formation at school. *Vestnik Universiteta. = Bulletin of the University*. 2015;1:295–299. (In Russ.)
12. Ippolitova N. A. Text in the system of teaching Russian language at school: textbook. Moscow: Flinta: The science, 1998. 176 p. (In Russ.)
13. Levushkina O. N., Glebova Z. V. The many faces of Russia revealed in the word. Moscow: MIOE, 2015. 667 p. (In Russ.)
14. Loshakov A. G. Supertext: the problem of integrity, principles of modelling. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008;66:100–109. (In Russ.)
15. Lutovinova O. V. Hypertext: concept, main characteristics, possible approaches to linguistic analysis. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2009;5:4–7. (In Russ.)
16. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology and anthropological practices of the 21st century (Devoted to the 20th anniversary of the field). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020;81(4):7–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15>.
17. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology in the context of modernist culture. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2022;204:68–79. (In Russ.) <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-68-79> [Mishatina 2022a].
18. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint Petersburg: Book House, 2022. 304 p. (In Russ.) <http://doi.org/10.25807/9785947774436> [Mishatina 2022b].
19. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: its modern state and development thrust. *Aktualnye problemi filologii i pedagogicheskoi lingvistiki = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2018;3:16–25. (In Russ.) [https://doi.org/10.29025/2079-6021-2018-3\(31\)-16-25](https://doi.org/10.29025/2079-6021-2018-3(31)-16-25).
20. Novikova L. I. Dealing with concepts as a part of the Internet project «The Word in Language, Culture and Law». *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Nauch. red. N. L. Mishatina = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development*. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book House, 2017. P. 291–300. (In Russ.)
21. Novikova T. F. On the way to metasubject: integrated «One-word lessons». *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii. Materialy VI Kongressa ROPRYAL (Ufa, 11–14 oktyabrya 2018) = Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. Proceedings of the VI Congress of ROPRYAL (Ufa, October 11–14, 2018)*. Saint Petersburg: ROPRYAL, 2018. P. 1106–1110. (In Russ.)
22. Sychugova L. P. Linguocognitive approach to teaching Russian language and speech: formation of conceptosphere (on the example of classes in Russian language teaching methodology).

Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Nauch. red. N. L. Mishatina = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book House, 2017. P. 362–372. (In Russ.)

23. *Khodyakova L. A. Methodology of speech development of schoolchildren's creative personality in the context of culture: theory and practice. Moscow: MPSU, 2018. 188 p. (In Russ.)*

24. *Chernyak V. D., Parysheva E. V. Definitions of rynek (market) and bazar (bazaar) in anthropocentric dictionaries. Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertse-na = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2020;198:161–170. (In Russ.) https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-198-161-170.*

25. *Sherstobitova I. A. Conceptology as a methodology of modern educational process. Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Nauch. red. N. L. Mishatina = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book House, 2017. P. 347–362. (In Russ.)*

26. *Shutan M. I. On an integrated approach to concept study at school. Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Nauch. red. N. L. Mishatina = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book House, 2017. P. 122–135. (In Russ.)*

27. *Shcherba L. V. Selected works on the Russian language. Moscow: Uchpedgiz, 1957. 188 p. (In Russ.)*

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Нина Ивановна Демидова, доктор педагогических наук, профессор

Nina I. Demidova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Елена Святославовна Богданова, доктор педагогических наук, доцент

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

Статья поступила в редакцию 26.04.2023; одобрена после рецензирования 11.05.2023; принята к публикации 30.06.2023.

The article was submitted 26.04.2023; approved after reviewing 11.05.2023; accepted for publication 30.06.2023.

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что продолжается подписка на II полугодие 2023 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Журнал «Русский язык в школе» рекомендован для комплектования библиотек Постановлением Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации от 25 февраля 2015 г. №51-СФ.



Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – подписные агентства: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – П3896), «Урал-Пресс» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА», ООО «ИВИС»;

2) через интернет-сайт: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»).

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>

Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культууроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения

Наталья Владимировна Васильева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия, vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>

Аннотация. Современное общество претерпевает процесс цифровизации, воздействующий на становление школьников как представителей поколений Z и «альфа». Одной из черт обучающихся является клиповое мышление. В качестве альтернативы клиповому мышлению в современной науке рассматривается ризоматическое мышление. На основе сопоставления структуры электронного гипертекста и ризомы сделан вывод, что электронный гипертекст является ризомой. Вслед за исследователями ризоматического мышления предлагается формировать у школьников данный тип мышления при работе с электронным гипертекстом. Выявлены целевые ориентиры обучения поколений Z и «альфа» работе с электронным гипертекстом в контексте культууроориентированной лингвометодики. Актуализирована значимость учебно-исследовательской деятельности обучающихся в постижении электронного гипертекста как отражения концептосферы культуры. Выдвинуто предположение о том, что лингвокультурный концепт может рассматриваться как «узел» ризоматической сети, точка пересечения смыслов, транслируемых гипотекстами в электронном гипертексте. Тем самым подтверждается потенциал изучения концептов в школьном курсе русского языка с целью введения обучающихся через язык в культуру народа.

Ключевые слова: поколение Z, поколение «альфа», клиповое мышление, ризоматическое мышление, электронный гипертекст, культууроориентированная лингвометодика, лингвокультурный концепт

Для цитирования: *Васильева Н. В.* Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культууроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 19–28. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culture-oriented linguistic methodology: the issue and its possible solutions

Natalya V. Vasilyeva

Transbaikal State University, Chita, Russia, vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>

Abstract. Modern society is undergoing digitisation that affects the formation of schoolchildren as representatives of Generations Z and Alpha. One feature of such learners is clip or mosaic thinking. Modern science considers rhizomatic thinking as an alternative to clip thinking. Based on the comparison between the electronic hypertext structure and a rhizome, the paper concludes that electronic hypertext is a rhizome. Following rhizomatic thinking researchers, I propose to shape this type of thinking in schoolchildren when working with electronic hypertext. The research has identified the benchmarks for teaching generations Z and Alpha to work with electronic hypertext within the framework of culture-oriented linguistic methodology. The article highlights the significance of students' learning and research activity in comprehending electronic hypertext as a reflection of the conceptsphere of culture. It has been suggested that the linguocultural concept can be considered as a rhizomatic network «node» or an intersection of meanings transmitted by hypotexts in electronic hypertext. This confirms the potential of studying concepts in the Russian language school course for introducing students to the culture of the people through language.

Keywords: Generation Z, Generation Alpha, clip thinking, rhizomatic thinking, electronic hypertext, culture-oriented linguistic methodology, linguocultural concept

For citation: Vasilyeva N. V. Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culture-oriented linguistic methodology: the issue and its possible solutions. *Russkij yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):19–28. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>.

Введение. Современное обучение школьников русскому языку предполагает формирование ученика как языковой личности, но существующие направления лингводидактики рассматривают данный процесс с разных точек зрения. Одним из таких направлений является культууроориентированная лингвометодика, которая имеет целью введение языковой личности в мир национальной и общечеловеческой культуры через постижение национально-культурной специфики языка, овладение языком не только как средством общения, познания, но и как источником сведений о культуре и истории народа, средством их отражения. «Лингвокультурологическое направление в методике преподавания русского языка как родного активно формируется с начала девяностых годов прошлого столетия» [Мишати́на 2006: 76].

В рамках научной школы, основанной Л. А. Ходяковой (И. Э. Абдрахманова, З. А. Ахметжанова, И. К. Геро, Р. К. Рамазанов, А. В. Супрунова и др.), раскрываются различные аспекты реализации культуроведческого подхода в обучении русскому языку как родному и неродному.

Под руководством А. Д. Дейкиной развивается научная школа, посвятившая себя исследованию аксиологической лингвометодики (Г. М. Кулаева, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, В. Д. Янченко и др.). В ее русле преподавание русского языка рассматривается в контексте формирования «жизненно важных смыслов, идеалов и ценностных ориентаций» языковой личности [Дейкина 2019: 28].

Н. Л. Мишатиной и представителями научной школы методической лингвоконцептологии (Ю. В. Малкова, М. Ю. Обухова, И. А. Шерстобитова, М. И. Шутан и др.) осмысливается обучение «оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика» [Мишати́на 2017: 55].

Как указывает Н. Л. Мишати́на, перспективы развития методической лингвоконцептологии в ближайшее десятилетие состоят, в частности, в исследовании

специфики формирования современно-го школьника как человека нового типа – сетевой языковой личности [Мишати́на 2022a]. Наряду с этим учеными также отмечается, что современная методическая наука должна дать ответ на вопрос об особенностях обучения школьников поколения Z, в том числе в контексте культууроориентированной лингвометодики [Мишати́на 2022b]. Однако поиск ответа на данный вопрос в настоящее время не завершен. Вместе с тем в российские школы уже пришло следующее поколение учеников – Generation Alpha. Данный термин предложил М. McCrindle для характеристики детей, рожденных с 2010 по 2024 г. Особенности детей поколения «альфа» обусловлены их погруженностью с раннего детства в мир высоких технологий, виртуальной реальности, искусственного интеллекта. Они еще в большей степени, нежели представители поколения Z, являются личностями цифрового общества.

Данные исследований подтверждают значительную вовлеченность школьников поколений Z и «альфа» в функционирование в интернет-среде. Так, в 2022 г. компания Online Interviewer по заказу «Лаборатории Касперского» провела опрос 2008 детей разных возрастных групп и их родителей¹. Опрос показал, что 88 % детей поколения «альфа» имеют собственный планшет или смартфон. Данные, опубликованные в 2022 г. Центром социологических и интернет-исследований СПбГУ, свидетельствуют, что 80 % подростков поколения Z проводит в сети «Интернет» не менее 3 часов, а 23 % – более 7 часов в день (опрошено 136 438 подростков в возрасте от 14 до 17 лет)².

¹ Почти четверть заявок в друзья дети получают от взрослых пользователей // Лаборатория Касперского. 2022. 15 авг. [Электронный ресурс]. URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2022_pochti-chetvert-zayavok-v-druzya-deti-poluchayut-ot-vzroslyh-polzovatelej (дата обращения: 26.02.2023).

² Исследование показало, для чего подростки чаще всего используют интернет // РИА

Исследователи обращают внимание на то, что цифровизация оказывает существенное влияние как на общество в целом, так и на отдельную личность. В трудах Э. Тоффлера, М. Маклюэна, Ж.-К. Каррьера, У. Эко, Л. Розена и др. поднимаются вопросы психологического «шока будущего» вследствие информационной перегрузки личности, становления «человека печатающего», его самоопределения в мире книг и Интернета, воспитания сетевого поколения.

Отечественные исследования в области медицины подтверждают, что постоянное использование электронных цифровых устройств приводит к физиологическим изменениям, нарушениям психологического здоровья, оказывает весьма значительное влияние на мышление, память, внимание личности [Кучма и др. 2019].

Анализ и сопоставление выводов, полученных учеными в области культурологии, психологии, медицины и педагогики, позволяют констатировать, что под воздействием погруженности неподготовленных школьников поколений Z и «альфа» в электронный гипертекст сети «Интернет» у них формируется клиповое мышление.

Личность с клиповым мышлением характеризует ряд особенностей, которые условно можно разделить на позитивные и негативные [N. Carr 2008; Фрумкин, Электронный ресурс]. В качестве позитивных особенностей называют:

- а) хорошее развитие визуальной кратковременной памяти;
- б) меньшую утомляемость от огромного потока информации;
- в) способность к многозадачности.

К негативным последствиям развития клипового мышления ученые относят следующие факты:

- а) замедленное развитие интеллекта;
- б) значительное снижение способности к критическому мышлению, анализу информации, установлению причинно-следственных связей, выстраиванию логических цепочек;

в) формирование клипового чтения, выступающего, по мнению Н. Карра, противоположностью вдумчивого чтения: у читающего значительно снижается способность воспринимать текст как нечто целостное, внимание быстро рассеивается или переключается на другой объект, поэтому из текста выхватываются отдельные фрагменты, становится чрезвычайно сложным не только анализировать логику развертывания мысли, но и удерживать в памяти аргументы, приводимые автором;

г) поверхностное усвоение информации.

Таким образом, число негативных последствий клипового мышления значительно. Одним из путей их преодоления может служить, на наш взгляд, обучение школьников поколений Z и «альфа» работе с электронным гипертекстом. В связи с этим становится актуальным выявление сущности и особенностей такого обучения.

Анализ. Введение в науку идеи хранения и передачи информации с помощью гипертекстовой системы (без введения понятия) была высказана директором Управления научных исследований и разработок США В. Бушем в 1945 г. Указывая на то, что мозг человека действует по ассоциативному принципу, В. Буш обосновывал необходимость конструирования машины The Memex, которая позволила бы хранить информацию больших объемов и служить консультантом, чьи ответы обладали бы растущей скоростью и гибкостью.

С развитием вычислительной техники открылись новые возможности для реализации идей, ранее высказанных В. Бушем. В 1963 г. Д. Энгельбарт опубликовал работу, где рассматривал концепцию усиления человеческого интеллекта [Engelbart 1963]. По его мнению, под усилением человеческого интеллекта следует понимать совершенствование способности к решению проблемы оптимальным путем.

Для того чтобы создать условия для более быстрого и лучшего понимания человеком информации, поиска решений в сложных ситуациях, Д. Энгельбарт предлагал создать систему, в основе которой лежит манипулирование внешними символами. В 1968 г. эта идея была воплощена в жизнь учеными Стэнфордского исследовательского института, которые разработали систему NLS (oN-Line System),

Новости. 2022. 29 нояб. [Электронный ресурс]. URL: [https://ria.ru/20221129/internet-1835047567.html#:~:text=Почти%20четверть%20\(23%25\)%20подростков%20проводят,имеют%20возможности%20зайти%20в%20интернет](https://ria.ru/20221129/internet-1835047567.html#:~:text=Почти%20четверть%20(23%25)%20подростков%20проводят,имеют%20возможности%20зайти%20в%20интернет) (дата обращения: 26.02.2023).

служащую для экспериментального изучения того, повысится ли эффективность работы исследователей при работе с системой электронных документов, объединенных иерархическими связями.

Термин *гипертекст* ввел в научный оборот Т. Нельсон. Под гипертекстом он понимал непоследовательную запись (non-sequential writing). Впоследствии развитие идей ученого привело к определению гипертекста как баз данных, которые позволяют свободно манипулировать пакетами текстовой и графической информации, связанными многомерными соединениями [Эпштейн 1991].

В СССР одни из первых исследований, посвященных изучению гипертекстов, были опубликованы в 1980-х гг. (Р. С. Гиляревский, М. М. Субботин и др.).

Технические возможности сети «Интернет» послужили благоприятной почвой для стремительного развития электронного гипертекста – такой модели организации текста, которой присуща специфическая структура, позволяющая читателю самостоятельно выбирать последовательность воспроизведения композиционных единиц, осуществлять внутритекстовые и межтекстовые переходы³.

К особенностям электронного гипертекста относятся:

– принципиальная невозможность завершения (открыт к дополнению и редактированию);

– отсутствие автора (потенциально бесконечный гипертекст создается множеством авторов, у которых нет единого замысла);

– открытость к различным вариантам прочтения (становится возможной за счет нелинейности представления информации и ее большого объема).

В состав гипертекста входят отдельные гипотексты, сеть связей между ними, гиперссылки.

Электронный гипертекст сети «Интернет» выступает основным источником информации для школьников поколений Z и «альфа». Под воздействием

большого потока информации, необходимости адаптироваться в новом информационном пространстве у обучающихся формируется клиповое мышление, наличие которого негативно сказывается на уровне интеллектуального развития личности. Вместе с тем, как мы указывали выше, создание электронного гипертекста изначально было связано с попытками усилить человеческий интеллект, повысить эффективность научных исследований. Возникает вопрос: в связи с чем повсеместное распространение электронного гипертекста, проникновение его в различные сферы жизни человека привело к диаметрально противоположным результатам по сравнению с изначально прогнозировавшимися?

Анализ истории создания и развития электронного гипертекста, а также сопоставление особенностей работы с гипертекстом ученого-исследователя XX в. и современного школьника позволили нам предположить, по каким причинам погружение обучающихся школ в электронный гипертекст приводит к снижению уровня интеллектуального развития личности.

Во-первых, при создании электронного гипертекста предполагалось, что работать с ним будет ученый – человек, обладающий обширными глубокими знаниями в своей области, способностью к поиску, анализу, интерпретации, оценке информации, понимающий, как эффективно использовать гипертекст для получения необходимых сведений. В современных условиях в гипертекст оказывается погружен школьник, не имеющий обширных знаний, не владеющий стратегиями работы с гипертекстом, словесно-логическое мышление обучающегося находится на стадии формирования.

Во-вторых, первоначально электронный гипертекст должен был использоваться для решения профессиональных задач, обеспечения быстрого поиска информации, увеличения скорости расчетов, избавления исследователя от рутинной механической работы с целью экономии его времени и т. п. Для современного школьника электронный гипертекст служит как в познавательных целях, так и в развлекательных, а также для обеспечения коммуникации. Взаимодействие ученика с электронным гипертекстом посредством компьютера, планшета, смартфона и т. п. занимает

³ Дедова О. В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета): автореферат дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. С. 11.

важное место в жизни обучающегося, поглощает значительную часть времени.

В-третьих, электронный гипертекст, создаваемый для нужд науки, изначально должен был содержать только достоверную информацию, к которой могли бы обращаться ученые для проведения исследований. Сегодня электронный гипертекст интернет-среды превратился в огромный массив данных, где недостоверных сведений как минимум не меньше, чем достоверных.

В-четвертых, по первоначальной мысли разработчиков, материалы электронного гипертекста должны были быть не меньшими по объему и сложности, чем традиционные источники, гипертекст усложнялся за счет материалов, которые могли бы продемонстрировать ЭВМ (звук, видео, трехмерные модели и т. д.). Сегодня основным материалом электронного гипертекста, с которым знакомится школьник, является предельно краткий текст с привлекающим внимание заголовком, иллюстрациями.

В-пятых, использование электронного гипертекста для усиления человеческого интеллекта предполагало активную позицию личности как субъекта познавательной деятельности. В настоящее время школьник пассивно воспринимает предлагаемую ему автоматизированными системами подобранную с учетом его интересов информацию (персональные рекомендации социальных сетей, Яндекс.Дзена и т. п.). Ученику не надо прилагать усилия к тому, чтобы найти интересующий его контент. Современный подросток привыкает к тому, что заинтересовать его в знакомстве с информацией должен тот, кто эту информацию размещает.

Клиповое мышление приводит к становлению у школьников уверенности в том, что любая информация доступна, всегда «под рукой», нет необходимости тратить время на приобретение знаний, запоминать учебный материал. Приобретается уверенность в том, что для решения учебных, жизненных задач достаточно найти сведения в Интернете, не надо приобретать компетентность в той или иной сфере.

В то же время школьники поколений Z и «альфа» в большинстве случаев не имеют достаточной подготовки, чтобы найти достоверные сведения в электронном гипертексте, не ориентируются в массиве

данных, принимают информацию на веру, не способны к ее глубокому анализу и взвешенным выводам. Ощущая себя способными найти ответ практически на любой вопрос, современные ученики в действительности часто оказываются беспомощными потребителями любых, в том числе недостоверных сведений, содержащихся в электронном гипертексте.

Обучающиеся с клиповым мышлением не способны к длительному сосредоточению на выполнении одной задачи, не могут концентрироваться длительное время на восприятии, анализе, интерпретации сложного текста. Их внимание быстро рассеивается, нет навыков работы со сложными текстами, умения, необходимые для критического осмысления информации, развиты слабо. Всё это становится для школьников барьером на пути понимания и осмысления не только электронного гипертекста, но и традиционного, линейно разворачивающегося книжного текста большого объема.

Всё изложенное ставит перед исследователями вопрос о том, существует ли альтернатива клиповому мышлению в условиях работы с электронным гипертекстом.

Феномен клипового мышления возник как ответ человеческой психики на возрастающий поток информации, необходимость работы с бесконечным, нелинейным, разнородным гипертекстом. Такое мышление стихийно формируется как защитный механизм, позволяющий языковой личности постигать смысл гипертекста, не перегружая мозг. В то же время, как было показано нами выше, клиповое мышление влечет за собой большое количество негативных последствий для человека. Процесс цифровизации общества обуславливает необходимость работы личности с электронным гипертекстом. Система образования не может игнорировать этот факт, а потому значимым является поиск стратегии и тактики обучения школьников эффективному поиску, анализу, систематизации, интерпретации, критической оценке информации, заключенной в электронном гипертексте.

Вслед за рядом исследователей мы полагаем, что в качестве альтернативы клиповому может выступать ризоматическое мышление — тип мышления, позволяющий

объединить в целостную картину разрозненные фрагменты информационного пространства, открывающий возможность индивидуального видения того, каким образом может быть объединена изнутри разрозненная множественность.

Электронный гипертекст, по нашему мнению, является упомянутой разрозненной множественностью – ризомой. Поэтому инструментом его постижения может служить ризоматическое мышление. Рассмотрим данный тезис подробнее.

Понятие «ризома» заимствовано гуманитарными науками из биологии и применительно к философии было введено Ж. Делёзом и Ф. Гваттари в 1976 г. Сегодня ризома рассматривается как альтернатива замкнутым и статичным структурам, как способ нелинейной организации целостности. Если структурированная целостность, упорядоченное мироздание метафорически можно представить в виде дерева, имеющего корни, ствол, ветви, то у ризомы нет единого стержня, ее корни могут непредсказуемым образом пересекаться и исчезать.

Ж. Делёз и Ф. Гваттари выделили принципы ризомы, которые, по нашему мнению, отражают организацию электронного гипертекста:

– принцип соединения и неоднородности (точки ризоматической сети пересекаются, ризома не имеет иерархической структуры);

– принцип множественности (ризома – сеть множеств, пересекающихся друг с другом);

– принцип незначашего разрыва (если ризома разрушена в каком-то месте, это не приводит к ее уничтожению, происходит возобновление ее ветвления по другим линиям);

– принцип картографии и декалькомании (у ризомы отсутствует стержень, генетическая ось как глубинная структура, ризома – непрерывно развивающаяся карта, поэтому не может быть представлена как статичная калька) [Делёз, Гваттари 2010].

Всё изложенное подтверждает, что электронный гипертекст может быть представлен как ризома, что позволяет предположить, что при работе с данным видом гипертекста возможно опираться на ризоматическое мышление.

Не претендуя на раскрытие того, в чем состоят особенности формирования мыслительных операций при обучении данному типу мышления, возьмем за основу выводы, ранее сделанные исследователями ризоматического мышления [Козлова, Киндеркнехт 2018]. Если клиповое мышление оперирует набором не связанных друг с другом, не осмысляемых кадров, фрагментов, то ризоматическое мышление представляет хаотичное ветвление в виде системы, состоящей из множества узлов, для него важно осмысление глубинных связей явлений.

Таким образом, если обладатель клипового мышления усваивает информацию поверхностно, «выхватывая» из электронного гипертекста разрозненные фрагменты, не устанавливает причинно-следственные связи, не выстраивает логические цепочки, не систематизирует полученные сведения, то человек, обладающий ризоматическим мышлением, работает с информацией по-другому. Сущность такой работы будет состоять в выявлении связей между фрагментами информации, осмыслении и систематизации ключевых утверждений по определенной тематике, а также в определении собственной аргументированной позиции по исследуемому вопросу.

Электронный гипертекст сети «Интернет» отражает взаимосвязь языков, культур и истории народов. Прежде всего, культууроориентированными являются отдельные гипотексты в составе гипертекста. Как и обычный текст, гипотекст может быть культуроведческим, искусствоведческим, прецедентным, а также «текстом культуры» (в понимании О. Н. Левушкиной⁴). Гипотекст электронного гипертекста в большинстве случаев является креолизованным, может содержать ссылки на аудио- и видеоматериалы, транслирующие культурно-значимую информацию.

Электронный гипертекст может служить источником информации о концептосфере культуры. Как указывает Т. Б. Радбиль, концептосфера культуры формируется в результате языковой концептуализации

⁴ Левушкина О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 543 с.

этносом мира. Основными единицами концептуальной системы этноса выступают ментальные репрезентации, к которым относится и лингвокультурный концепт [Радбиль 2012].

Концептосфера культуры, так же как и электронный гипертекст, может рассматриваться как ризома – непрерывно развивающаяся сеть пересекающихся множеств. Опираясь на понимание электронного гипертекста и концептосферы культуры как ризомы, мы сделали следующие выводы.

1. Чтобы создать условия для осмысления школьниками взаимосвязи русского языка, культуры, истории и национально-культурной специфики русского языка в культууроориентированной лингвометодике, возможно выделить значимые узлы ризоматических множеств концептосферы культуры, в качестве таких узлов могут выступать лингвокультурные концепты, отражающие базовые национальные ценности («душа», «подвиг», «Родина», «свобода», «честь», «щедрость» и др.). В электронном гипертексте лингвокультурный концепт также выступает центром, объединяющим разнородные гипотексты, раскрывающие особенности феномена, обозначенного концептом.

Лингвокультурный концепт, согласно В. И. Карасику [Карасик, Слышкин 2007], включает ценностную, образную,

понятийную составляющие. Ядром концепта выступает ценностная составляющая – принятое в культуре ценностное отношение к определенному феномену. Данный компонент, на наш взгляд, может быть рассмотрен как точка пересечения ценностных ориентаций, транслируемых в гипотекстах электронного гипертекста.

Образный компонент концепта составляют метафоры и эпитеты национально-языка, также представленные в гипотекстах электронного гипертекста.

В понятийном компоненте концепта аккумулированы лексическое значение лексемы – имени концепта, научные представления о понятии, обозначаемом именем концепта. Соответственно, гипотексты, раскрывающие лексическое значение и научные представления о концепте, в смысловом отношении «пересекаются» в концепте.

Схематичное изображение концепта как узла ризоматической сети электронного гипертекста представлено на рис. 1. На нем приведены только отдельные примеры гипотекстов, которые в смысловом отношении могут быть связаны с лингвокультурным концептом. В электронном гипертексте число таких гипотекстов более значительно.

2. Инструментом постижения смыслов, заключенных в лингвокультурном концепте, может быть учебно-исследовательская деятельность обучающихся. Это связано



Рис. 1. Лингвокультурный концепт как точка «пересечения смыслов» – узел ризоматической сети электронного гипертекста

с тем, что именно исследовательская деятельность позволяет получить новое знание в условиях неопределенности, на этом строится работа ученого, перед которым в широком смысле стоит задача найти решение проблемы. Ученый не может прочитать все существующие научные исследования по проблеме, но владеет алгоритмами поиска, анализа, интерпретации данных, методами научного исследования, что делает для него возможным получить обоснованные и достоверные выводы. Школьник, в отличие от ученого, ищет уже известные человечеству ответы на различные вопросы. Вместе с тем эти ответы неизвестны для обучающегося, что сближает позицию ученика с позицией ученого. Отметим, что, по теории Д. Энгельбарта, именно для ученого гипертекст мог бы стать средством усиления интеллекта.

Учебно-исследовательская деятельность может быть реализована при работе школьников над проектом (в качестве которого может выступать в том числе учебный концептуарий культуры), тематическим и проблемно-исследовательским языковыми портфелями, при решении лингвокультурологических задач.

3. Целесообразно обучать школьников стратегиям работы с информацией, заключенной в культуроориентированных гипотекстах и их совокупностях, в том числе объединенных гиперссылками. В условиях работы с электронным гипертекстом школьник попадает в ситуацию, когда перед ним открыто потенциально бесконечное, на первый взгляд, хаотичное информационное пространство, где имеются достоверные и недостоверные данные. Поэтому для поиска ответа на стоящие перед ним вопросы обучающемуся необходимо владеть способами деятельности, которые позволили бы ему осуществлять поиск, анализ, систематизацию, интерпретацию, критическую оценку информации. В связи с этим потенциалом в обучении школьников работе с электронным гипертекстом обладают задания, предполагающие:

– выбор интернет-источников, в которых содержится необходимая информация о лингвокультурном концепте;

– отбор сведений, раскрывающих лингвокультурный концепт с определенной стороны (в метафорах и эпитетах национального

языка, в фольклоре, произведениях конкретного писателя, в кинофильмах той или иной эпохи и т. д.);

– анализ текстовых, фото-, видеоматериалов, сопоставление информации из разных источников о лингвокультурном концепте;

– систематизацию по разным основаниям как исходных данных о концепте, полученных из разных интернет-источников, так и полученных выводов о смыслах, транслируемых через лингвокультурный концепт в национальной картине мира носителей языка;

– критическую оценку данных интернет-источников с точки зрения достоверности/недостоверности представляемой информации, наличия/отсутствия в гипотексте субъективной/объективной оценки автором излагаемых фактов и др.

Выводы. Таким образом, одной из существенных черт школьников поколений Z и «альфа» является клиповое мышление. К причинам формирования у обучающихся данного типа мышления в современной науке относят следующее:

– школьники каждый день проводят значительное количество времени в Интернете, просматривая материалы электронного гипертекста, но в то же время ученики не владеют стратегиями работы с данным видом гипертекста;

– у обучающихся возникает потребность в защите от большого потока информации, одним из механизмов такой защиты является клиповое мышление.

Альтернативой клиповому мышлению может выступать ризоматическое мышление, поскольку оно, как и клиповое, позволяет личности работать с большим потоком разнородной и нелинейной информации, заключенной в электронном гипертексте, но не приводит к снижению уровня интеллектуального развития обучающегося. Всё это свидетельствует, на наш взгляд, о значимости формирования у современных учеников ризоматического мышления при работе с электронным гипертекстом.

Мы полагаем, что основой стратегии обучения школьников поколений Z и «альфа» работе с электронным гипертекстом в контексте культуроориентированной лингвометодики может быть признание лингвокультурного концепта в качестве узла ризоматической системы

концептосферы культуры. Эффективным, на наш взгляд, инструментом поиска, анализа, систематизации, интерпретации, критической оценки культуроориентированной информации служит учебно-исследовательская деятельность школьников.

Такое обучение, на наш взгляд, позволит преодолеть отдельные негативные последствия клипового мышления, поскольку даст обучающемуся возможность ориентироваться в хаотичном постоянно меняющемся потоке разнородной информации.

Развитие общества влечет за собой необходимость переосмысления основ обучения и воспитания школьников цифровой эпохи – учеников поколений Z и «альфа». Учет их особенностей, по нашему мнению, позволит создать условия для более эффективного постижения обучающимися сокровищницы родного языка, хранящей культурную и историческую память народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.

2. Делёз Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / пер. с франц. и послесл. Я. И. Свирского; науч. ред. В. Ю. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория; Москва: Астрель, 2010. 895 с.

3. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов: словарь / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. М.: Гнозис, 2007. С. 12–13.

4. Козлова О. Д., Киндеркнехт А. С. Феномен клипового мышления: между стереотипом и ризомой // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 39–45.

5. Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Степанова М. И. и др. Научные основы и технологии обеспечения гигиенической безопасности детей в «цифровой школе» // Гигиена и санитария. 2019. № 98(12). С. 1385–1391. <http://doi.org/10.18821/0016-9900-2019-98-12-1385-1391>.

6. Мишати́на Н. Л. Лингвокультурологическая концепция речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры // Мир русского слова. 2006. № 4. С. 76–80.

7. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология в пространстве современной русистики // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 49–67.

8. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. 304 с. <http://doi.org/10.25807/9785947774436> [Мишати́на 2022а].

9. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 7–16. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-834-7-16> [Мишати́на 2022б].

10. Радби́ль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.

11. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос [Электронный ресурс]. URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 20.06.2023).

12. Эпштейн В. Л. Гипертекст – новая парадигма информатики // Автоматика и телемеханика. 1991. № 11. С. 3–16 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mathnet.ru/links/85fbc73c8f00da657a8daf2368db06b/at4302.pdf> (дата обращения: 01.03.2023).

13. Carr N. Is Google making us stupid? // The Atlantic. July/August 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> (дата обращения: 01.04.2023).

14. Engelbart D. A conceptual framework for the augmentation of man's intellect/ P. W. Howerton and D. C. Weeks (eds.) // Vistas in information handling: The augmentation of man's intellect by machine. Washington, DS: Spartan Books, 1963. V. 1. P. 1–29.

REFERENCES

1. Deykina A. D. Axiological methods of teaching the Russian language. Moscow: MPSU, 2019. 210 p. (In Russ.)

2. Deleuze J., Guattari F. A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. Transl. from French and afterword by Ya. I. Svirsky; ed. by V. Yu. Kuznetsov. Ekaterinburg: U-Factoria; Moscow: Astrel, 2010. 895 p. (In Russ.)

3. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Basic characteristics of linguocultural concepts. *Antologiya kontseptov: slovar'.* Pod red. V. I. Karasika, I. A. Sternina = *Anthology of concepts: a dictionary.* Ed. by V. I. Karasik, I. A. Sternin. Moscow: Gnosis, 2007. P. 12–13. (In Russ.)

4. Kozlova O. D., Kinderknekht A. S. The phenomenon of clip thinking: between stereotype and rhizome. *Voprosy Filosofii = Questions of Philosophy.* 2018;2:39–45. (In Russ.)

5. Kuchma V. R., Sukhareva L. M., Stepanova M. I. et al. Scientific bases and technologies of

security hygienic safety of children in the «digital school». *Gigiena i Sanitariya = Hygiene and Sanitation*. 2019;98(12):1385–1391. (In Russ.) <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2019-98-12-1385-1391>.

6. *Mishatina N. L.* Linguoculturological concept of speech development of high school students on the basis of concepts of Russian culture. *Mir russkogo slova = The World of the Russian Word*. 2006;4:76–80. (In Russ.)

7. *Mishatina N. L.* Methodological linguoconceptology in the space of modern Russian studies. *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya*. *Nauch. red. N. L. Mishatina = Methodological linguoconceptology: results and prospects of development*. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book House, 2017. 450 p. (In Russ.)

8. *Mishatina N. L.* Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint Petersburg: Book House, 2022. 304 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.25807/9785947774436> [Mishatina 2022a].

9. *Mishatina N. L.* Methodological linguoconceptology: resetting in the era of metamodernism. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):7–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16> [Mishatina 2022b].

10. *Radbil' T. B.* Fundamentals of language mentality research. Moscow: Flinta: The science, 2012. 328 p. (In Russ.)

11. *Frumkin K. G.* Clip thinking and the fate of a linear text. *Topos* [Electronic resource]. URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (accessed: 20.06.2023). (In Russ.)

12. *Epshteyn V. L.* Hypertext – a new paradigm of informatics. *Avtomatika i Telemekhanika = Automation and Telemechanics*. 1991;11:3–16 [Electronic resource]. URL: <https://www.mathnet.ru/links/eb8aa7e9be04fd6b6e79b8d04c1a5ba4/at4302.pdf> (accessed: 01.03.2023). (In Russ.)

13. *Carr N.* Is Google making us stupid? *The Atlantic*. 2008, July–August [Electronic resource]. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> (accessed: 01.04.2023). (In Engl.)

14. *Engelbart D.* A conceptual framework for the augmentation of man's intellect. *Vistas in information handling: The augmentation of man's intellect by machine*. Ed. by P. W. Howerton, D. C. Weeks. Washington, DC, Spartan Books, 1963. Vol. 1. P. 1–29. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Владимировна Васильева, кандидат педагогических наук, доцент

Natalya V. Vasilyeva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 10.03.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 08.07.2023.

The article was submitted 10.03.2023; approved after reviewing 15.05.2023; accepted for publication 08.07.2023.



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-29-36>

Типичные речевые ошибки в итоговых сочинениях школьников

Елена Владимировна Уздинская¹, Оксана Николаевна Струкова²

^{1,2}*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия*

¹*uzdinska017@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9195-9916>*

²*strukovaoksana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7579-4886>*

Аннотация. Анализ типичных ошибок школьников в их итоговых сочинениях имеет большое значение для выявления тех пробелов, которые приводят к неточному выражению мысли, нарушению логики, стилистическому диссонансу. В статье рассмотрены различные типологии ошибок в сочинениях школьников. Определены наиболее типичные грамматические ошибки (неверное использование видо-временных форм глагола, причастных и деепричастных оборотов, ошибки в предложениях с однородными членами и др.), лексические ошибки (неверный выбор слова, нарушение лексической сочетаемости и др.) и стилистические ошибки (неоправданное использование сниженно-разговорной и просторечной лексики, книжной лексики, в том числе канцеляризм, неудачное использование изобразительно-выразительных средств и др.). Сделан вывод о том, что в сочинениях школьников обнаруживается стремление к возможно большей книжности, использование стандартных, «опробованных» на многих работах оборотов.

Ключевые слова: типичные речевые ошибки, речевая норма, сочинения школьников, типология речевых ошибок, лексические ошибки, грамматические ошибки, стилистические ошибки, культура речи

Для цитирования: Уздинская Е. В., Струкова О. Н. Типичные речевые ошибки в итоговых сочинениях школьников // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 29–36. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-29-36>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Common speech mistakes in schoolchildren's final essays

Elena V. Uzdinskaya¹, Oksana N. Strukova²

^{1,2}*Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia*

¹*uzdinska017@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9195-9916>*

²*strukovaoksana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7579-4886>*

Abstract. It is particularly important to analyse the typical mistakes schoolchildren make in their final essays. This work enables us to identify the gaps in learners' knowledge resulting in inaccurate expression of thought, violation of logic, and stylistic dissonance. The article considers various typologies of errors obtained from schoolchildren's essays. We have identified the most common grammatical, lexical, and stylistic errors. The first group includes an incorrect use of aspectual-temporal forms of the verb, participial and adverbial participial phrases, errors in sentences with homogeneous parts, and other issues. Lexically, students tend to choose incorrect words, violate lexical combinability and so on. Stylistic mistakes involve unnecessary use of low colloquial and colloquial vocabulary, literary vocabulary, including officialese, an improper use of figurative and expressive means, and other issues. The paper concludes that schoolchildren's essays aim to be as literary as possible. Learners use standard constructions, "tried-and-tested" in many works.

Keywords: typical speech errors, speech norm, schoolchildren's essays, speech error typology, lexical errors, grammatical errors, stylistic errors, speech culture

For citation: Uzdzinskaya E. V., Strukova O. N. Common speech mistakes in schoolchildren's final essays. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):29–36. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-29-36>.

Введение. Итоговое сочинение ученика XI класса – это показатель не только владения выпускником необходимым набором школьных знаний, но и гибкости, глубины мышления, умения облечь мысль в слово, выразить ее максимально точно и убедительно. При этом нередки сочинения обнаруживают в подготовке выпускника и определенные пробелы, которые приводят к нарушению логики, неточному, нечеткому оформлению мысли и стилистическому диссонансу.

Именно поэтому важно анализировать работы школьников, выявляя в них ошибки и недочеты и определяя наиболее типичные из них. Анализ подобных ошибок позволяет увидеть основные недостатки в развитии общей и речевой культуры школьника, обнаружить причины, влияющие на появление этих недостатков, и попытаться их устранить.

Все это возможно при условии мониторинга ошибок школьников, сопоставления результатов подобного мониторинга в разное время, в разных учебных заведениях.

Данное исследование – результат анализа работ итоговых сочинений школьников, которые в 2022 г. подали заявки на гуманитарные факультеты Саратовского государственного университета и которым проверка преподавателями вуза их работ позволила набрать дополнительные баллы при поступлении. Очевидно, что в сочинениях подобного рода несколько меньше ошибок, связанных с грубыми нарушениями норм различного типа, прежде всего орфографических и пунктуационных, которые в школе изучаются достаточно много и детально.

При этом наиболее очевидными становятся те основные ошибки, которые объединяют как слабых, так и более сильных учащихся и повторяются из работы в работу. Это прежде всего грамматические и речевые (лексические и стилистические) ошибки, что и заставляет обратить на них особое внимание.

Существует множество работ, посвященных типологии ошибок школьников [Цейтлин 1982; Кожина и др. 2008; Фоменко 1994; Хомич 2015 и др.]. При этом типы ошибок и основания для их выделения во многих исследованиях часто не совпадают. М. Н. Кожина подразделяет ошибки на нестилистические (нарушение лексических, морфологических, синтаксических норм) и стилистические (употребление штампов, слов-паразитов, смешение разностильной лексики и т. п.) [Кожина 2008: 159–168]. В школьной практике преподавания русского языка принято разделять грамматические (морфологические и синтаксические) и речевые ошибки, связанные с нарушением лексических и стилистических норм [см., например: Добротина, Осипова 2016]. На наш взгляд, подобное деление не очень точно, поскольку создает представление о том, что грамматические ошибки к речевым не относятся. При этом нарушение грамматических норм происходит именно в речи, а не в языке. Можно согласиться, на наш взгляд, с Ю. В. Фоменко, который фиксирует в составе речевых ошибок «ошибки произносительные, лексические, фразеологические, морфологические, синтаксические, орфографические, пунктуационные и стилистические» [Фоменко 1994: 55]. При этом стилистические ошибки выделены особо, поскольку они, в отличие от других, оказываются отступлением от принципа уместности, т. е. нарушения единства стиля, правила стилистического согласования [Фоменко 1994: 55]. Разная природа указанных ошибок отмечается и в работе Г. В. Хомича, который различает лексические и стилистические ошибки: первые, по его мнению, являются следствием нарушения языковой системы, вторые – требований речевой ситуации [Хомич 2015].

В данной работе в составе речевых ошибок мы, вслед за М. Н. Кожиной, Ю. В. Фоменко, Г. В. Хомичем, будем выделять нестилистические и стилистические.

Среди нестилистических ошибок мы ограничимся, как уже отмечалось, рассмотрением нарушений грамматических и лексических норм.

Представляется важным выяснить, какие же из ошибок в итоговых сочинениях одиннадцатиклассников оказываются типичными, какие тенденции можно выявить, анализируя эти ошибки. В данной статье мы пытаемся ответить на эти вопросы. При этом мы не фиксируем все возможные виды нарушений того или иного типа; мы выделяем лишь наиболее характерные ошибки, повторяющиеся в большом количестве сочинений школьников (на основании нашего опыта можно судить, что впечатление типичных создается об ошибках, отмечаемых не менее чем в 15 % сочинений).

В ходе исследования методом сплошной выборки было проанализировано 250 работ одиннадцатиклассников. Находя ошибку, мы квалифицировали ее тип и определяли такие типы ошибок, которые повторяются в значительном количестве сочинений (не менее чем в 15 % работ).

Анализ. При анализе **грамматических** ошибок выяснилось, что одними из наиболее распространенных в школьных сочинениях являются ошибки в использовании видо-временных форм глагола (отмечены в 25 % работ). Нередко внутри одного предложения сталкиваются формы глаголов настоящего и прошедшего времени:

*Пьер не сдавался и шел к цели, снова пытается вернуться в тайное общество*¹.

Показателен в этом отношении следующий отрывок из сочинения, где в ряду стоящих предложениях чередуются безо всякого на то основания формы глаголов настоящего и прошедшего времени:

Обломов *был* очень ленивым человеком, в основном *лежал* на диване дома и все время мечтал. Илья Ильич *перестал* посещать друзей и светские мероприятия. Даже когда у него *появляется* любимая женщина, Ольга Ильинская, он все равно *продолжает* ничего не делать, что *приводит* к тому, что они *растают*. В то время как Штольц *был* очень трудолюбивым человеком. Он *помогал* Обломову в трудные минуты,

поддерживал его. Андрей всегда в движении, *добивается* поставленных целей. Штольц *был* везде: на светских мероприятиях, в гостях у друзей, за границей.

В 20 % работ обнаружены ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами:

Катерина просто не смогла справиться с душевными *терзаниями*, *связанные* с изменой мужу; *Стараясь избежать суда*, его преследует совесть; *Даже пройдя это испытание*, его ожидало новое.

Особого внимания от школьников требует использование в речи местоимений. Неумелое обращение с ними может привести к двусмысленности высказывания:

Мать Наташи, когда *она* заболела, стала очень нервной (Кто заболел: мать или Наташа?); Я считаю, что человек берет из литературных произведений много примеров положительных качеств героев, *которые* (примеры, качества или герои?) оказывают большое влияние на развитие личности.

Ошибки в употреблении местоимений отмечены в 23 % работ школьников, но наиболее частотными среди грамматических ошибок в школьных сочинениях являются ошибки в управлении (35 % работ):

Этот пример показал, насколько *совесть неотступна и беспощадна перед человеком*, который совершил преступление; Рассказчик *поражен* столь неожиданным *переменам* в девушке; Эти слова говорят о степени его *раскаяния над тем*, что он был причастен к травле такого удивительного человека; Мы понимаем, сколь важно проявлять *толерантность в отношении особенностей* (толерантность к чему?) другого человека.

Ошибки в управлении нередко допускаются в предложениях с однородными членами. При этом глаголы, краткие прилагательные или причастия в функции сказуемого, требующие разного управления, объединяются одной формой зависимого слова:

Думаю, что каждый из нас *знаком или слышан о таких людях*. По прошествии времени герой *знакомится и влюбляется в Анну Одинцову*. Не каждый человек *добивается и идет к своему счастью*.

¹ Орфография и пунктуация ответов даны без изменений.

Подобные ошибки могут быть допущены из-за невнимательности ученика, когда

он просто упускает из виду первое сказуемое, но причина данного нарушения норм может объясняться и непониманием того, что разные глаголы управляют различными падежными формами существительных.

Среди **лексических** ошибок наиболее типичны ошибки, вызванные нарушением лексической сочетаемости слов (встретились в 33 % работ):

Он лишь в очередной раз хотел показать всем свое богатство, *доказать* высокий чин; Данный *вопрос имеет серьезный вес* в современном мире, *ведь является* одним из самых главных; Он *не предал* свою честь и родину; Ему было мерзко смотреть на то, как *люди*, которых он некогда любил и уважал, *превращались в некое подобие жизни*; Общество *срывало жестокость* на Юшке; *Книги, имеющие в себе нравственные качества*, обязательны к прочтению; Автор показывает читателю *доблесть характера*; Такие люди не хотят развиваться, обогащаться, *открывать* новые границы перед собой (вместо *расширять границы*); кроме того, здесь избыточна словформа *перед собой*).

Часто лексические ошибки связаны с неправильным выбором слова (отмечены в 27 % работ). Употребление слова без учета его значения делает речь неточной, искажает смысл высказывания:

Когда Преображенский понял это, он решил *обратить эксперимент*, вернуть всё на свои места; Андрей, один из главных героев, будучи влюбленным во *вражескую* девушку, решает пойти против своего отца и против своей же Родины; Я считаю, что *обществу обязательно необходимо* прочитать книгу «Капитанская дочка» А. С. Пушкина (в данном предложении, помимо неточно использованного слова *общество*, еще и плеоназм *обязательно необходимо*).

Ошибки, связанные с речевой избыточностью (плеоназмом, тавтологией), являются также достаточно заметными в сочинениях выпускников (15 % работ):

Она всё так же может спокойно *рассуждать и мыслить*; Порой бывает *тяжело* не отстраняться от людей в *тяжелые* минуты.

Иногда рядом встречаются как грамматические, так и лексические ошибки:

Зная *то*, что Вадик приехал издалека *совершенно один и без родителей* учиться, *то* она не могла не поддержать его.

В приведенном примере мы видим грамматические ошибки в построении сложного предложения (слово *то* в первом случае, когда оно использовано как указательное местоимение, избыточно; во втором случае *то* не только избыточно, но и грамматически не соотносится с придаточным изъяснительным). Кроме того, в предложении отмечается плеоназм (*совершенно один* предполагает, что человек был в том числе *и без родителей*).

Заметное место в школьных сочинениях занимают ошибки **стилистического** характера, связанные, как уже отмечалось, с нарушением принципа уместности. Какие разновидности стилистических ошибок являются наиболее типичными?

Достаточно часто (в 18 % работ) школьники неоправданно используют слова, имеющие разговорную или просторечную окраску (*парень, впутывать, в разы, балбес* и т. п.). Конечно, в некоторых контекстах (например, в высказываниях персонажей) единицы подобного рода могут быть уместными. Но в наших примерах указанные слова не выполняют никаких стилистических задач: они употреблены в авторской речи и их сниженность не осознается автором. В подобных случаях не только просторечные, но и разговорные слова представляются неуместными, неоправданными:

Надо рекомендовать к чтению что-то *толковое*. Голос совести *в разы* страшнее, чем *выговор* суда (в данном случае допущена также ошибка выбора слова, надо: *приговор суда*); *Чего* нового он узнал, почувствовал?; Но он не хотел *впутывать* ни в чем не повинную девушку; Он рос во вседозволенности, был *балбесом* и гонял голубей.

Очень много случаев с использованием наречия *сильно* в значении 'очень':

Это *сильно* облегчает жизнь семьи. Судьба героя *сильно* тронула меня. Родион *сильно* ослаб.

Неуместное употребление сниженных слов в сочинениях школьников – распространенное явление, что в какой-то степени может быть объяснено влиянием на речь подростка устно-разговорной формы речи, первичной и более естественной, привычной для него. По наблюдению Ю. В. Фоменко, среди случаев немотивированного использования слов иностилевой

окраски в сочинениях школьников преобладают именно примеры разговорных, просторечно-фамильярных, сниженных слов [Фоменко 1994: 40].

Однако опыт проверки выпускных сочинений последних лет показал, что значительно чаще стилистические ошибки в выпускных сочинениях связаны с употреблением не сниженно-разговорных, а книжных слов, оборотов, конструкций, которые в подобных работах представляются совершенно неуместными (указанные явления отмечены в 55 % работ). Наблюдения за сочинениями прошлых лет приводили к другим выводам: Ю. В. Фоменко отмечает, что случаи немотивированного употребления книжных, высоких, торжественных слов встречаются реже, чем сниженных, разговорных [Фоменко 1994: 45].

Наиболее заметными и неестественными в школьных сочинениях представляются слова и конструкции, присущие сугубо официально-деловой сфере общения. Элементы официально-делового стиля, введенные в стилистически чуждый для них контекст, объединяют термином *канцеляризм* [Голуб 2001: 71]. К канцеляризмам относят разнообразные явления: слова с окраской официально-делового стиля, отглагольные существительные с суффиксами *-ениц-*, *-аниц-* и др. (*выявление, нахождение*) и бессуффиксальные (*пошив, угон*), отыменные предлоги и т. п. К канцеляризмам близки также речевые штампы, создающие окраску официально-делового стиля: шаблонные обороты (*на данном этапе, в настоящее время*), универсальные слова (например, глагол-связка *являться*) и т. п. [Голуб 2001: 71–76]. В сочинениях одиннадцатиклассников можно отметить все указанные элементы официально-делового стиля. По-видимому, в представлении школьников канцелярский язык – это воплощение книжного стиля, использование которого должно демонстрировать высокую подготовку и компетентность автора. Неуместное употребление школьниками элементов официально-делового стиля отмечено в работах О. В. Шаталова. По наблюдению исследователя, «оценивая сложные духовно-нравственные ситуации, представленные в произведениях русской литературы, охарактеризовать

их современный подросток может только с помощью официально-деловых штампов» [Шаталова 2019: 33].

К распространенным канцеляризмам, отмеченным нами в сочинениях, относятся, например, отглагольные существительные: *раскрытие, нахождение, просмотр, прочтение, написание* и т. п.:

Раскрытие героев происходит на протяжении всего повествования; *Нахождение* под влиянием мачехи вынуждает Сою предавать собственные принципы; Желтков получил запрет на *написание* писем к Вере; Мы видим *непринятие* (в данном случае автор допустил ошибку и в выборе слова: *неприятие*) своей любви; Убийца стал бояться своего *раскрытия*; Монтэг презирует жену, которая проводит время за *просмотром* телевизора; Но в один момент из-за *прочтения* книги, которую он должен был сжечь, знакомства и общения с читающими людьми, в нем просыпается сознание.

Неуместную окраску официальности нередко создает использование школьниками производных предлогов: *в силу, благодаря, исходя из* и т. п.:

Благодаря проявлению совести Петр не стал рассказывать об освобождении Маши; *Исходя из* этого совесть может наказать сильнее, чем суд; *Исходя из* вышесказанного, совесть может наказать сильнее, чем суд.

Для отсылок к уже сказанному школьники часто используют не местоимения *этот, эти* и т. п., а отглагольные прилагательные *данный, вышеуказанный, вышеописанный, вышеупомянутый* и т. п., имеющие книжную окраску и характеризующие официально-деловой и научный стили:

В *данном* романе нет виноватых; *Данный* дом предназначен для выполнения всех желаний; На *данном* примере можно увидеть любовь к отечеству; *Данное* произведение произвело на меня большое впечатление; Я всем рекомендую к прочтению *данный* роман; *Данная* комедия подтверждает мое суждение (слово *данный* может использоваться в тексте одного сочинения 6–7 раз); Из всего *вышесказанного* можно сделать вывод; Подводя итог *вышесказанному*, напрашивается вывод (такие ошибки в употреблении деепричастного оборота в подобных случаях встречаются часто); *Исходя из вышесказанного* можно с уверенностью сказать; Подводя итог *вышесказанному*, хочется сказать; Читая *вышенепищенное*, мы приходим к выводу.

Подобные выражения встречаются более чем в половине сочинений выпускников. Это можно было бы объяснить навязыванием учащимся именно таких клише. Действительно, учителя, стараясь оградить школьников от возможных ошибок, нередко предлагают для оформления частей сочинения очень ограниченный набор шаблонов, в котором значительное место занимают конструкции со словами *выше-*названный, *вышесказанный* и т. п. Однако, наряду с ними, в рекомендациях и пособиях по подготовке к итоговому сочинению существует целый ряд разнообразных оборотов, которыми можно завершить работу:

Всё это подтверждает мою мысль; Все это говорит о том, что; Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что; Подводя итоги сказанному, можно сделать вывод; Итак, можно сделать вывод, что; Таким образом, нельзя не согласиться с тем, что и т. п.

Однако из всех разнообразных вариантов школьники упорно выбирают для своих сочинений именно те слова и обороты, которые содержат элемент *выше-*. В беседе с учащимися мы попытались выяснить, почему они использовали в работах именно эти слова. Ответы были разные: «Это лучше всего подходит», «Это удобно для сочинения», «Я так привык». Интересно, что многие школьники отвечали: «Так звучит красиво» и «Это мне нравится». Возможно, школьников, как ни странно, привлекает именно канцелярская, максимально удаленная от живой речи окраска подобных слов, которая, в их представлении, создает впечатление образцового письменного текста.

Официальной тональностью создает и использование школьниками глагола-связки *являться*:

Сильнейшим наказанием для человека будет *являться* его совесть. Ответом на данный вопрос *является* наличие чувств и человеческих качеств. Раскольников *является* бедным студентом. Для Юшки эти путешествия *являлись* очень большими событиями. Вторая история, также *являющаяся* романом – это «Интервью с вампиром».

Стремясь к канцелярскому языку, авторы заменяют нейтральные слова на синонимы с официально-деловой окраской, например, вместо *живет* – *проживает*, вместо *сейчас* – *в настоящее время*, вместо *сразу* – *немедленно* и т. п.:

В американском городе будущего *проживает* семья Монтэг; *В настоящее время* существует большое количество литературы на любой вкус; Учительница была *немедленно* уволена.

Нередко школьники используют терминологию делового стиля, в частности обороты юридической сферы:

Совесть способна наказат человека не только *юридически*, но и морально; Раскольников совершил *особо тяжкое преступление...*

Этим же стремлением к максимальной книжности можно объяснить попытки сделать речь наукообразной, используя слова и выражения научной сферы:

Машина не может заменить человеку *духовную составляющую* его жизни; *Духовную составляющую* нельзя ничем заменить...; Эти *сущности* сильно отличаются от мечтательного *концепта* принца.

Другое проявление тенденции к книжности речи – неоправданное использование архаизмов, например союза *дабы*:

Человек путешествует, *дабы* разобраться в своих мыслях; Путешествие подано абстрактно, *дабы* увлечь читателя в необычный мир.

К распространенным стилистическим ошибкам относится и неудачное употребление различных средств выразительности – эпитетов, метафор, сравнений и т. п. Так, во многих сочинениях авторы прибегают к изобразительным средствам, давно потерявшим свою выразительность и превратившимся в штамп:

У писателя получилось создать роман, который задевает особые *струны души*; Катерина сразу начинает испытывать к Борису *теплые* чувства; Действие разворачивается в *солнечной* Италии (о пьесе «Ромео и Джульетта»).

Очень часто в сочинениях используется выражение *жизненный путь* вместо *жизнь*:

Совесть находится внутри нас на протяжении всего *жизненного пути*. Чем дальше Дориан Грей идет по своему *жизненному пути*, тем более ясно слышен голос совести. Лермонтов показывает, что на сложном *жизненном пути* не всегда удается получить желаемое. *Жизненный путь*, описываемый в произведении, был очень сложным.

Стремление к образности и выразительности речи при недостаточном владении

выразительными средствами языка нередко побуждают школьников использовать так называемые ложные красоты, которые, вместо того чтобы сделать мысль автора точной и наглядной, нередко усложняют и запутывают ее:

В романе изображен юный *студент, пропитанный* (в данном случае нарушена также лексическая сочетаемость) идеей о существовании двух классов людей; Подсказанная кем-то идеология стала *трамплином* на пути к преступлению; В душе человека мешаются нравственные качества, *словно инь и янь*; Человек хочет разобраться в себе, *распутать большой клубок, который давит на голову*; В старушке герой видит целый *кам обиды* на несправедливо обиженных. Находясь в бурном темпе развития, можно потерять *часть человечности*.

Не умея точно выразить мысль, школьники в качестве выразительного средства предпочитают слова и выражения с чрезмерной экспрессией:

Его *безумно* мучает совесть; Соня была *безумно добродушным* человеком (здесь нарушена также лексическая сочетаемость). Решение суда не может так *адски* влиять на наше состояние; Совесть стала *пожирать* Раскольникова изнутри; Совесть ее (Катерину) буквально *пожирает*.

К стилистическим ошибкам можно отнести, кроме того, лексические и грамматические анахронизмы, встречающиеся в работах школьников:

Ромео и Джульетта стараются скрывать свои чувства от *общественности*; Петр Гринев должен был понести наказание *«за измену родине»*; Штольц благодаря труду добился высокого *статуса*; Мне знакомы многие *культовые* произведения классики; Мцыри хоронят *с видом на Кавказ*.

Выводы. Таким образом, анализ сочинений школьников позволил выявить наиболее типичные ошибки грамматического, лексического и стилистического характера. Среди грамматических ошибок наиболее распространенными оказались нарушения, связанные с использованием видо-временных форм глагола, причастных и деепричастных оборотов, местоимений, ошибки в управлении. В составе лексических ошибок наиболее характерными являются нарушение норм лексической сочетаемости, неточное

словоупотребление, лексическая избыточность (плеоназмы, тавтология). При анализе стилистических ошибок в качестве типичных можно отметить нарушения, связанные с неуместным использованием сниженных слов, лексических и грамматических анахронизмов, ложных «красивостей». Однако наиболее заметной тенденцией в сочинениях можно считать приверженность современных выпускников к книжной речи, что выражается в неоправданном употреблении научной и (особенно) официально-деловой лексики, канцелярских форм и выражений. Обращает на себя внимание стремление школьников к использованию устойчивых оборотов, клише, штампов, слов, которые, с одной стороны, опробованы, проверены на бесконечном количестве подобных текстов, с другой стороны, как уже отмечалось, максимально удалены от живой речи и приближены к центру «книжности» — официально-деловой речи. Все это, по-видимому, объясняется желанием школьника не отклониться от определенных стандартов написания сочинения и не потерять нужных баллов. Но при этом сочинение лишается живого, личностного начала, которое, на наш взгляд, очень важно для оценки творческих способностей и речевой культуры выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Айрис-Пресс; Рольф, 2001. 441 с.
2. Добротина И. Н., Осипова И. В. Сочинение на лингвистическую тему как одно из заданий заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку // Русский язык в школе. 2016. № 2. С. 31–35.
3. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008. 462 с.
4. Фоменко Ю. В. Типы речевых ошибок: учеб. пособие. Новосибирск: НГПУ, 1994. 60 с.
5. Хомич Г. В. Стилистические ошибки в письменных работах учащихся и их исправление // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 9: в 2 ч. Ч. 1 / А. И. Головня (отв. ред.) и др. Минск: Белорусский Дом печати, 2015. С. 129–131.
6. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 128 с.

7. Шаталова О. В. Куда приводят семантическая безграмотность и стилистическая толерантность? (Заметки на полях сочинения) // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 2. С. 31–34. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-2-31-34>.

REFERENCES

1. Golub I. B. Stylistics of the Russian language: textbook. Moscow: Airis Press: Rolf, 2001. 441 p. (In Russ.)

2. Dobrotina I. N., Osipova I. V. Linguistic essay as one of the tasks of the final stage of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Russian Language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2016;(2):31–35. (In Russ.)

3. Kozhina M. N., Duskaeva L. R., Salimovsky V. A. Stylistics of the Russian language: textbook. Moscow: Flinta: The science, 2008. 462 p. (In Russ.)

4. Fomenko Yu. V. Types of speech errors: textbook. Novosibirsk: NSPU, 1994. 60 p. (In Russ.)

5. Khomich G. V. Stylistic errors in students' written work and the ways to correct them. *Karpovskie nauchnye chteniya: sb. nauch. st. Vyp. 9: v 2 ch. Ch. I. Otv. red. A. I. Golovnya i dr. = Karpov Scientific Readings: Collection of scientific articles. Iss. 9: in 2 parts. P. 1. Ed. by A. I. Golovnya et al.* Minsk: Belorussian House of Printing, 2015. P. 129–131. (In Russ.)

6. Tseitlin S. N. Speech errors and their prevention: teacher's handbook. Moscow: Education, 1982. 128 p. (In Russ.)

7. Shatalova O. V. Where do semantic illiteracy and stylistic tolerance lead? (Essay notes). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019;80(2):31–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-2-31-34>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Владимировна Уздинская, кандидат филологических наук, доцент

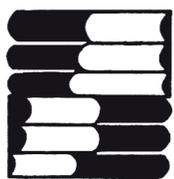
Оксана Николаевна Струкова, кандидат филологических наук, доцент

Elena V. Uzdinskaya, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Oksana N. Strukova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 16.03.2023; одобрена после рецензирования 23.04.2023; принята к публикации 31.05.2023.

The article was submitted 16.03.2023; approved after reviewing 23.04.2023; accepted for publication 31.05.2023.



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

METHODOLOGICAL HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-37-45>

Практическая методика Е. И. Никитиной: развитие речи школьников — традиции и новации (к 100-летию ученого)

Ольга Николаевна Левушкина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, levushkinaon@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>

Аннотация. В статье дано общее представление о формировании и динамике развития созданной Е. И. Никитиной методической системы развития речи школьников, получившей воплощение в учебных и методических пособиях ученого-практика. Убедительно доказано, что ученым выстроена и методически обеспечена целостная, многоаспектная система развития речи школьников с I по X классы, которую сама Е. И. Никитина назвала практической методикой развития речи. В качестве основных результатов исследования представлены доказательства того, что учебники Е. И. Никитиной, с одной стороны, продолжают традиции российского образования в речевом развитии школьников, с другой – обеспечивают те новации, которые свойственны современной методической системе обучения русскому языку. В статье показано, что практическая методика развития речи Е. И. Никитиной отличается системной реализацией воспитательного потенциала уроков русского языка на основе работы с текстом; методической обеспеченностью формирования коммуникативной компетенции обучающихся; реализацией речевого развития школьников во взаимосвязи с развитием их мышления; направленностью на творческое речевое развитие школьников; системной реализацией актуальных в современной образовательной парадигме технологий проблемного обучения, развития критического мышления, рефлексивных технологий и др.

Ключевые слова: практическая методика развития речи, обучение русскому языку, учебник русского языка, виды речевой деятельности, воспитательный потенциал, коммуникативная компетенция, текстоориентированный подход

Для цитирования: Левушкина О. Н. Практическая методика Е. И. Никитиной: развитие речи школьников – традиции и новации (к 100-летию ученого) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 37–45. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-37-45>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

E. I. Nikitina's practical methodology for speech development: traditions and innovations (to the centenary anniversary of the scientist's birth)

Olga N. Levushkina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, levushkinaon@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>

Abstract. The article provides a general idea of the formation and evolutionary dynamics of E. I. Nikitina's methodological system created to develop schoolchildren's speech. This approach is embodied in the teaching materials and study guides by the scientist-practitioner. The research convincingly proves that the scientist built and methodologically supported a holistic, multi-aspect system for the speech development of schoolchildren from the 1st to the 10th forms. E. I. Nikitina herself called it a practical methodology for speech development. As the main results of the study, this

paper gives evidence that the textbooks by E. I. Nikitina, on the one hand, continue the Russian educational traditions of schoolchildren's speech development. On the other hand, they facilitate those innovations that characterise the modern methodological system of teaching the Russian language. The article shows that E. I. Nikitina's practical methodology for speech development is particularly notable for the systematic exploitation of the educational potential of Russian language lessons based on working with text. Moreover, her approach provides methodological support for forming students' communicative competence; it promotes schoolchildren's speech development in conjunction with the development of their thinking. The methodology is oriented to creative speech development in schoolchildren; it systematically implements problem-based learning techniques which are relevant in the modern educational paradigm, as well as facilitates critical thinking, reflective techniques, and so on.

Keywords: practical methodology for schoolchildren's speech development, Russian language teaching, Russian language textbook, speech activity types, educational potential, communicative competence, text-oriented approach

For citation: Levushkina O. N. E. I. Nikitina's practical methodology for speech development: traditions and innovations (to the centenary anniversary of the scientist's birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):37–45. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-37-45>.

Учителю посвящается

Введение. 23 августа 2023 года Заслуженному Учителю РФ, Почетному гражданину г. Ульяновска, профессору Ульяновского государственного педагогического университета, кандидату педагогических наук Екатерине Ивановне Никитиной (1923–2006) исполнилось бы 100 лет.

Екатерина Ивановна Никитина начала педагогическую деятельность в 1946 г., работала учителем русского языка и литературы в школах Ульяновска. Награждена медалью К. Д. Ушинского, орденом Трудового Красного Знамени, Большой Золотой медалью ВДНХ. Занесена в Золотую Книгу Почета Ульяновской области.

Е. И. Никитина более всего известна своими учебниками «Русская речь. Развитие речи», входящими в состав УМК по русскому языку под редакцией В. В. Бабайцевой. Одно из методических пособий, написанных в сопровождение данного учебника, Е. И. Никитина назвала «Практическая методика развития речи» [Никитина 1998]. Весь интеллектуальный труд Е. И. Никитиной был вложен в создание и реализацию методической системы — практической методики развития речи школьников. Эта система реализована Е. И. Никитиной в комплексе учебников, которые соответствуют современным инновационным тенденциям в образовании. Перечислим эти тенденции:

— раскрытие воспитательного потенциала уроков русского языка на основе работы с текстом;

— развитие всех видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку (по сути — формирование коммуникативной компетенции) с опорой на взаимосвязь с развитием мышления учащихся;

— системное творческое речевое развитие обучающихся;

— реализация актуальных в современной образовательной парадигме технологичных проблемного обучения, критического мышления и др.

Анализ. В данной статье постараемся хотя бы контурно обозначить традиции, на которых основана практическая методика развития речи, разработанная Е. И. Никитиной, и показать новаторский характер этой методической системы.

Проблемы речевого развития школьников осмысливаются с момента возникновения методики обучения русскому языку как отдельного направления педагогической науки и становятся с каждым этапом социокультурного и научного развития общества все более актуальными. Запрос современного общества на формирование коммуникативной компетенции обучающихся зафиксирован в федеральных государственных образовательных стандартах как приоритет обучения русскому языку. Действующий ФГОС ООО указывает на то, что изучение русского языка в школе должно обеспечивать такие предметные результаты, как «совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности (говорения и аудирования, чтения и письма); ...овладение умениями информационной переработки прослушанного или прочитанного текста... создание письменных текстов различных стилей и функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение: рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление) с соблюдением норм построения текста... анализ

и оценивание собственных и чужих письменных и устных речевых высказываний с точки зрения решения коммуникативной задачи, ситуации и условий общения, выразительного словоупотребления, соблюдения норм современного русского литературного языка¹. Современная методическая наука предлагает актуальные решения проблем речевого, коммуникативного развития школьников с опорой на традиции российской науки.

Развитие речи учащихся является ключевой идеей методики обучения русскому языку в целом (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, В. П. Шереметевский, В. Я. Стоюнин, М. А. Рыбникова, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, Е. Н. Петрова, А. В. Миртов, В. А. Добромыслов и др.). В то же время методическая система развития связной речи учащихся в школьных учебниках русского языка стала складываться содержательно и инструментально только в 60–70-е гг. XX в. на основе развивающейся лингвистики текста (И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, Л. М. Лосева, О. И. Москальская, Т. М. Николаева, Е. И. Шендельс, Е. В. Падучева и др.) и психолингвистических исследований речи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.). Во второй половине XX в. методической наукой на новом уровне осмысливается понятие «текст»; при этом связность рассматривается как основное свойство текста и речи, в методику входят понятия «связная речь», «связный текст» [Никитина 1966; Ладыженская 1975]; определяется необходимость усиления функциональной направленности в организации содержания обучения русскому языку [Баранов 1996: 65]. Текст становится предметом изучения и единичной обучения речи, формируется текстоориентированный подход к изучению языка.

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». С. 53–55 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=1> (дата обращения: 21.07.2023).

Методику развития речи учащихся обогатили работы таких известных методистов, как А. В. Текучев, М. Т. Баранов, Л. П. Федоренко, Т. А. Ладыженская, Е. И. Никитина, Н. А. Пленкин, В. И. Капинос, Л. И. Величко, А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, В. Н. Мещеряков, Н. А. Ипполитова и др.

Успехи лингвистики и психолингвистики во второй половине XX в. сделали необходимым переосмысление и содержания, и методического инструментария обучения русскому языку. Так, первый академик АПН СССР в области методики преподавания русского языка А. В. Текучев отмечал, что «школа должна научить своих учащихся языку правильному и точному, чистому, т. е. свободному от излишних заимствований из других языков, вулгаризмов и диалектизмов; выразительному, и потому наиболее действенному, доходчивому... должна привить умение свободно, правильно и логически осмысленно читать, а также связно, последовательно и логично излагать собственные мысли» [Текучев 1980: 297]. Формирующаяся методика развития связной речи школьников обеспечила «отказ от автономного изучения языковых единиц и формирования речевых умений и навыков, сближение изучения языка и обучения речевой деятельности, органическое единство и целостность процесса формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции» [Обучение русскому языку... 2007: 58], стала основой для формирования принципа текстоцентризма [Там же: 55].

В основу практической методики речевого развития школьников, созданной Е. И. Никитиной, положены традиции российского филологического образования и актуальные результаты психолого-педагогических исследований речевой деятельности, процессов восприятия и порождения речи, речевого развития ребенка, а также достижения современной методической науки, касающиеся развития речи школьников в процессе обучения русскому языку.

Одной из первых методических работ, воплотивших текстоориентированную методику развития речи учащихся в школьной практике обучения русскому языку, стало кандидатское исследование Е. И. Никитиной

«Связный текст на уроках грамматики как средство развития связной речи учащихся» (1965), опубликованное издательством «Просвещение» как методическое исследование «Связный текст на уроках русского языка» (1966).

Опираясь на работы основоположников методики обучения русскому языку, автор определяет понятие «связный текст», представляет методологию работы с ним на уроках русского языка как ряд последовательно реализуемых этапов: 1) методы и приемы анализа текста (стилистико-грамматический разбор, письмо по памяти с предварительным грамматическим разбором); 2) методы и приемы изменения и совершенствования текста (вставка в текст отдельных слов, сочетаний, оборотов, предложений; замена одних слов, сочетаний или предложений другими, близкими по смыслу); 3) методы и приемы изложения текстов (изложения, близкие к тексту; изложения с обязательным употреблением отдельных предложений текста; изложения с использованием схем сложных предложений); 4) методы и приемы самостоятельного создания связных текстов учащимися (сочинения по аналогии, сочинения с рассредоточенной речевой подготовкой; коллективные сочинения; письменные ответы на вопросы; составление связных текстов путем комбинированного использования различных методов и приемов) [Никитина 1966].

Лингвометодическая значимость работы со связным текстом на уроках русского языка определяется тем, что она «обеспечивает более глубокое усвоение синтаксиса и пунктуации, формирует логическое мышление учащихся, их способность распределять внимание, т. е. направлять его одновременно на несколько видов деятельности, дает возможность правильно сочетать на уроке произвольное и непроизвольное внимание, расширяет кругозор учащихся, повышает воспитательную ценность уроков, развивает самостоятельную инициативу школьников» [Там же: 14].

С 1968 по 1978 г. в издательстве «Просвещение» издавались и переиздавались книги Е. И. Никитиной «Родное слово» для чтения в начальной школе, которые представляли собой хрестоматии, содержавшие важные для чтения в младшем школьном возрасте произведения русских и советских

писателей и поэтов². В помощь учителю были изданы методические указания с историческим, литературным, лингвистическим комментарием к большинству произведений, включенных в учебную книгу³. Позже эти пособия трансформировались в книги для чтения «Родная речь», которые создавались Е. И. Никитиной в соавторстве с М. С. Васильевой, Л. А. Горбушиной, М. И. Омороковой. Данные пособия аккумулировали передовой опыт ученых и учителей-новаторов нашей страны⁴.

Система развития речи, включающая обучение речеведческим понятиям и практико-ориентированные речевые упражнения, была впервые воплощена в учебнике русского языка под редакцией Н. М. Шанского. Е. И. Никитина поддержала систему обучения русскому языку, выстроенную в этом учебнике, своими методическими пособиями, содержащими поурочное планирование и подробные материалы для уроков, предложив системно реализованную работу со словом и текстом⁵. Представленные

² Никитина Е. И. Родное слово: Книга для чтения в первом классе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1968. 224 с.; Никитина Е. И. Родное слово: Книга для чтения во втором классе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1969. 352 с.; Никитина Е. И. Родное слово: Книга для чтения в третьем классе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1970. 351 с.

³ Никитина Е. И. Чтение в первом классе: методические указания к учебной книге Родное слово. М.: Просвещение, 1969. 160 с.; Никитина Е. И. Чтение во втором классе: методическое пособие к учебной книге Родное слово. М.: Просвещение, 1969. 222 с.; Никитина Е. И. Чтение в третьем классе: Методические указания к учебной книге Родное слово. М.: Просвещение, 1970. 232 с.

⁴ Родная речь: Книга для чтения в первом классе: учеб. пособие / Е. И. Никитина, М. С. Васильева, Л. А. Горбушина и др. М.: Просвещение, 1972. 208 с.; Родная речь: Книга для чтения во втором классе: учеб. пособие / Е. И. Никитина, М. С. Васильева, Л. А. Горбушина и др. М.: Просвещение, 1973. 272 с.; Родная речь: Книга для чтения в третьем классе: учеб. пособие / М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина и др. М.: Просвещение, 1974. 384 с.

⁵ Никитина Е. И. Уроки русского языка в 8 классе: (Из опыта работы): пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 175 с.; Никитина Е. И. Уроки русского языка: 4 кл. (Из опыта

в данных пособиях разработки уроков обеспечивали возможность практической реализации сформулированных академиком А. В. Текучевым базовых методических позиций, заключающихся в том, что «работа по развитию речи может и должна найти место не только на специально отведенных программой часах, но и на уроках грамматики (морфологии и синтаксиса), фонетики, орфографии и пунктуации», что «удельный вес каждого из видов работ по развитию речи на уроках неизбежно будет неодинаковым», что «содержание занятий по развитию речи, методические приемы, место и формы связи с занятиями по разным разделам курса русского языка меняются и по объему, и по характеру в зависимости от материала урока и этапа обучения» [Текучев 1980: 298].

Как сказано в предисловии к пособию для учителя «Уроки русского языка: 4 класс», в своих методических разработках Е. И. Никитина показывает возможности «комплексного решения задач изучения русского языка на каждом конкретном уроке» и предлагает для этого использовать: «1) словарно-орфографическую работу; 2) закрепление и углубление лингвистических знаний учащихся; 3) формирование орфографических и пунктуационных навыков (планомерно повторяются изученные орфограммы и пунктограммы); 4) выполнение упражнений по развитию связной речи детей, отражающих хотя бы один из аспектов этой работы»⁶.

Таким образом, методические пособия для учителей, представляющие собой целостный комплекс разработок уроков русского языка для определенного класса, демонстрируют, как на практике, в реальном учебном процессе реализуются три ключевых направления развития речи учащихся: 1) овладение нормами литературного языка; 2) обогащение речи (словарного запаса и грамматического строя речи); 3) обучение различным видам речевой деятельности [Текучев 1980: 300; Методика

преподавания русского языка в школе 2021: 227–228].

С 1980 г. выходят в свет учебные пособия Е. И. Никитиной по развитию связной речи школьников для V–IX классов, сначала в пробных и экспериментальных форматах, а затем как учебники «Русская речь: Развитие речи» отдельно для каждого класса в составе УМК «Русский язык» под редакцией В. В. Бабайцевой. Универсальность данных учебников, как отмечает Е. И. Никитина, заключается в том, что «теоретическая и композиционная основа “Русской речи” – система речеведческих понятий: речь, виды речевой деятельности, текст и т. д.; практические же материалы составлены с учетом возможных вариантов программ по русскому языку и литературе» [Никитина 1998: 3]. Следует отметить актуальность этих учебников и для современной образовательной парадигмы, поскольку в них воплощен целостный практико-ориентированный речевой курс для обучающихся V–IX классов: выстроена система обучения диалогической и монологической формам речи, всем видам речевой деятельности, информационной обработке текста и др. В 2005 г. вышло пособие «Русская речь: Развитие речи» для X класса, предназначенное для работы на элективных курсах в рамках профильного обучения. Е. И. Никитиной не стало в начале 2006 г. Книгу для XI класса она сделать не успела.

Таким образом, можно сказать, что Е. И. Никитиной выстроена и методически обеспечена целостная, многоаспектная система развития речи школьников с I по X класс – та самая «практическая методика развития речи», свойства которой еще предстоит осмыслить современной методической науке.

Учебники Е. И. Никитиной «Русская речь: Развитие речи» отличаются инновационной направленностью. В них системно реализован воспитательный потенциал уроков русского языка на основе работы с текстом; заложены практические основы текстоцентризма методики обучения русскому языку; выстроена система формирования коммуникативной компетенции – в процессе развития речи обучающихся с опорой на взаимосвязь развития речи и мышления учащихся; системно

работы): кн. для учителя. 20-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 240 с.

⁶ Никитина Е. И. Уроки русского языка: 4 кл. (Из опыта работы): кн. для учителя. 20-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. С. 5.

реализованы актуальные в современной образовательной парадигме технологии проблемного обучения, критического мышления, рефлексивные технологии и др., выстроена система творческого речевого развития обучающихся.

Рассмотрим названные позиции более детально.

Ориентируясь на современную востребованность воспитательного потенциала уроков русского языка, отметим, что Е. И. Никитина в своих работах особо подчеркивала «единство обучения и воспитания» как базовый принцип советской школы [Никитина 1966: 14]. На основе этого положения ученым были сформулированы критерии, которым должен соответствовать связный текст, используемый на уроке русского языка: «1) высокая идейность; 2) доступность пониманию учащихся; 3) достаточная насыщенность изучаемыми грамматическими категориями; 4) стройность композиции, безупречность языка; 5) наличие возможностей практического использования текста в учебной и общественной работе учащихся» [Там же: 16]. Данные критерии свидетельствуют о воспитательной, коммуникативной, когнитивной направленности выстроенной Е. И. Никитиной практико-ориентированной системы развития речи школьников.

Система обучения речи направлена на комплексное развитие всех видов речевой деятельности, коммуникативных умений, на обучение использованию в речи изученных в языковом курсе категорий. Доказательством этого является структура целостного речевого курса Е. И. Никитиной для V–IX классов: учебники «Русская речь: Развитие речи» содержат разделы «Речь», «Текст», «Стили речи», «Типы речи», «Расширяйте свой словарь!» (V–VII классы); «Речь устная и письменная», «Текст», «Основные способы и средства связи предложений в тексте», «Композиционные формы сочинений», «Стили речи. Обобщение и углубление изученного», «Повторение» (VIII, IX классы)⁷.

⁷ В данной статье для анализа взяты учебники «Русская речь: Развитие речи» Е. И. Никитиной 1999 г. издания, что было важно для автора. Данные учебники были подарены и подписаны автору Е. И. Никитиной: Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс: учеб. для

Деятельностный характер учебников «Русская речь: Развитие речи» отражается во многих элементах: в наименованиях параграфов, в логике организации и формулировках заданий и др. Названия параграфов в учебниках Е. И. Никитиной строятся чаще всего как открытый вопрос, предусматривающий ответ в виде алгоритма деятельности, который школьники могут разработать в ходе изучения темы, например в V классе: «Для чего людям нужна речь?» (§ 1); «Как различают формы речи?» (§ 2); «Как вести беседу?» (§ 4); «Что значит писать и говорить на тему?» (§ 6) и др. Заглавный вопрос темы обуславливает реализацию деятельностной матрицы урока русского языка.

Большинство формулировок заданий в упражнениях имеет современный креативный развивающий характер, ориентацию на развитие мышления и всех видов речевой деятельности: «Проверьте свою начитанность — узнайте произведения по иллюстрациям к ним» (VI класс, упр. 123); «Используя словесное рисование, составьте задания, аналогичные упр. 29; предложите их своим одноклассникам, родителям, младшим ребятам» (VIII класс, упр. 30); «Прочитайте сочинение ученика. Составьте план, по которому оно написано. Проследите смысловые связи между частями сочинения, переходы от одного вопроса к другому. Понаблюдайте, как вплетаются в ткань сочинения отдельные слова, обороты, предложения, цитаты из текста повести, также из статьи М. И. Цветаевой “Пушкин и Пугачев”. Подготовьте устную рецензию на сочинение. Используйте памятку» (VIII класс, упр. 206); «Прочитайте аннотации. Подумайте, что из них (без

общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 1999. 176 с.; Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 1999. 156 с.; Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 1999. 158 с.; Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 1999. 221 с.; Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 1999. 252 с.; Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 10 класс: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2005. 461 с.

ущерба для дела) можно исключить. Почему? Напишите ваш вариант аннотаций» (IX класс, упр. 90) и др.

Системная направленность на развитие мышления школьников, происходящего параллельно с развитием их речи, реализуется автором в заданиях, построенных на основе текста: аналитических, аналитико-исследовательских, аналитико-поисковых, аналитико-сопоставительных и др., что, несомненно, может стать предметом отдельного исследования.

Если рассмотреть материал каждого параграфа, можно увидеть, что, с одной стороны, он логично выстроен для усвоения школьниками речеведческой информации, с другой — направлен на активное речевое и интеллектуальное развитие обучающихся. Так, при изучении темы «Как различают формы речи?» (V класс, § 2) предлагается прочитать пословицы и подумать, в каких из них имеется в виду письменная речь, в каких — устная, а в каких — обе формы речи (упр. 4); затем прочитать высказывания ученых-языковедов о необходимости грамотной речи и сделать вывод (упр. 6); далее прочитать текст и проследить, что и с чем сравнивается, объяснить эти сравнения (упр. 9). Таким образом реализуется осмысление различий устной и письменной форм речи, необходимости грамотной речи с опорой на ведущие интеллектуальные умения: анализ, сравнение, синтез. В продолжение работы по данной теме школьникам предлагаются задания с опорой на личные воспоминания, которые помогут восстановить родственники (упр. 7, 8). Весь контекст учебной деятельности на подобном уроке — уроке развития речи — приводит к заданиям продуктивного характера, в результате выполнения которых обучающиеся создают собственные высказывания по теме урока.

Отметим, что когнитивная направленность учебников Е. И. Никитиной зачастую реализуется и посредством проблематизации при подаче теоретического материала. Основная задача учителя в подобном случае — создать и помочь осмыслить школьникам противоречие, найти способ его разрешения путем применения нового знания.

Так, в § 5 «Что такое текст?» (V класс) предлагается прочитать две записи и определить, в какой из них предложения

связаны по смыслу, озаглавить ее и списать (упр. 28), затем понаблюдать, как связывает предложения интонация, найти главные члены предложений и определить время глаголов-сказуемых. Актуализация данных умений, совокупность выявленной информации дает возможность школьникам понять определение: «Текст — это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически», а также увидеть основные средства грамматической связи предложений в тексте (порядок предложений, порядок слов в предложениях, интонация и др.), осознать их реализацию в тексте.

В § 13 «Когда и где используют разговорный стиль?» предлагается прочитать текст, имеющий разговорные особенности, и определить, кому, где, в какой обстановке и с какой целью рассказывает мальчик о птицах (упр. 100), а в упр. 101 дано задание к тексту из научной книги: прочитать, определить цель высказывания. Сравнив ответы, обучающийся делает вывод (самостоятельно или с опорой на правило в учебнике), во-первых, о том, что стили речи различаются в зависимости от цели высказывания, во-вторых, об особенностях разговорного стиля.

В § 20 «Рассуждать — значит доказывать» теоретический материал начинается с задания прочитать текст и определить, кто из его персонажей прав. С помощью описанной в тексте ситуации создается проблема: «Слово *бег* — глагол, так как обозначает действие, или имя существительное?» Для выполнения задания обучающемуся необходимо рассуждать. Автор предлагает схематично изображенную композицию рассуждения и образец рассуждения с ответом на заданный вопрос. Школьники, размышляя, предлагая свое решение и доказывая его правильность, знакомятся с рассуждением как типом речи, постигают его особенности, учатся самостоятельно строить свое высказывание в виде рассуждения, сначала опираясь на образец, затем самостоятельно.

Таким образом, выстраивая проблемные ситуации при изучении речеведческого материала на основе сравнения, наблюдения, сопоставления, обобщения, прагматизации и др. приемов, автор реализует различные когнитивные стратегии, что способствует развитию не только речи школьников, но и гибкости их мышления.

Можно с уверенностью говорить о реализации в учебниках Е. И. Никитиной рефлексивных технологий, например технологии развития критического мышления. Так, в § 6 «Что значит писать и говорить на тему?» (V класс) в первом упражнении (упр. 33) предлагается прочитать стихотворение вслух и ответить одним предложением на вопрос: «О чем этот текст?» Выполняя следующее упражнение (упр. 34), школьники вступают в диалог с автором, задают к тексту подходящие по смыслу вопросы. Можно сказать, что таким образом осуществлен этап вызова. При выполнении следующих упражнений реализуется этап осмысления: школьники самостоятельно составляют текст из данных предложений и определяют его тему, озаглавливают его (упр. 35), затем анализируют сочинение ученика, формулируют его тему, определяют, верно ли оно озаглавлено, находят лишние для данной темы предложения в тексте (упр. 36), занимаются письмом по памяти (упр. 37), анализом текста, в том числе орфографическим (упр. 38), сопоставлением тем и планов сочинений (упр. 41). Этап рефлексии реализуется и при создании школьниками самостоятельного высказывания, в котором выражаются актуализированные и сформированные на данном занятии умения (упр. 42) и собственные впечатления. Это могут быть задания на выбор (например, в упр. 169 три варианта заданий на выбор) или задания под рубрикой «Отдыхая, повторяем» (например, задание после упр. 169) и др.

В учебниках Е. И. Никитиной предложены разнообразные задания, стимулирующие творческое речевое развитие обучающихся. Такие задания используются как на этапе введения нового знания, так и на завершающем этапе урока — как продуктивные задания. Думается, что это тоже может быть отдельной темой для исследования. Приведем лишь несколько примеров. Так, при изучении § 3 «Что такое диалог и монолог?» (V класс) почти все упражнения носят творческий характер: закончить предложение и записать его (упр. 10), восстановить порядок реплик в потешках, а затем разыграть их, прочитав в лицах (упр. 11), переделать монолог в диалог и придумать ситуацию, в которой он мог быть произнесен (упр. 13), привести

примеры ситуаций, когда в речи используется монолог, когда диалог (упр. 15), игра «Подскажи словечко» (одно из заданий упр. 16), задания по выбору: написать сочинение об одном из членов своей семьи (упр. 17), написать сочинение о своем друге (упр. 18).

Таким образом, несколько приведенных примеров позволяют говорить о реализации в практической методике развития речи школьников Е. И. Никитиной самых современных тенденций образования, что, несомненно, вызывает огромный интерес к учебникам, созданным этим замечательным ученым-практиком.

Практическая методика развития речи, созданная Е. И. Никитиной, нашла свое продолжение в работах шести аспирантов, защитивших кандидатские диссертации под руководством ученого. Интересные методические идеи Е. И. Никитиной, актуальные и для современной методики обучения русскому языку, были реализованы в научных концепциях С. В. Зуевой («Изучение сложного предложения в начальной школе как одно из условий развития речи учащихся», 1999 г.), Е. Е. Маркиной («Филологический анализ пейзажного поэтического текста на интегрированном уроке русского языка и литературы как средство развития речи», 1999 г.), О. Н. Левушкиной («Этимологический анализ на уроках в начальных классах как средство обогащения словарного запаса учащихся», 2000 г.), И. В. Апальковой («Сочинение в жанре киносценария на основе художественного текста как средство развития речи учащихся 5–6-х классов», 2000 г.), Е. В. Бакановой («Пропедевтическое изучение вводных слов на основе текста как средство развития речи», 2000 г.), Н. В. Бородиной («Формирование морфемной зоркости как одно из условий развития речи учащихся», 2002 г.).

Выводы. Подводя итоги, подчеркнем, что Е. И. Никитина внесла большой вклад в развитие методики преподавания русского языка. Созданная ею практическая методика развития речи воплощена в учебниках, методических указаниях и пособиях. Практическая методика развития речи Е. И. Никитиной основывается на российских традициях речевого развития школьников в процессе обучения русскому языку: осмысление ключевых понятий

речеведения, овладение диалогической и монологической формами речи, всеми видами речевой деятельности, умениями информационной обработки текста и др. В то же время выстроенная в учебниках Е. И. Никитиной система обучения речи отличается инновационной направленностью как для своего времени, так и для современной системы образования: в трудах ученого системно реализован воспитательный потенциал уроков русского языка на основе работы с текстом; заложены основы текстоцентризма методики обучения русскому языку; выстроена система формирования коммуникативной компетенции – в процессе развития речи обучающихся с опорой на взаимосвязь развития речи и мышления; системно реализованы актуальные в современной образовательной парадигме технологии проблемного обучения, критического мышления и др., выстроена система творческого речевого развития обучающихся. Методическая система развития речи школьников, разработанная Е. И. Никитиной, имеет большой потенциал для современной методики обучения русскому языку в целом, нуждается в системном изучении и методическом осмыслении, в развитии заложенных в ней идей и создании на их основе новых научных концепций.

Ученый-практик Е. И. Никитина стала легендой российской методической науки и российской школы. Неслучайно учителя, закончившие историко-филологический факультет Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, с гордостью говорят о себе: «Я училась у Екатерины Ивановны Никитиной».

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Русский язык в школе: к 210-летию включения в учебные планы // Русский язык в школе. 1996. № 4. С. 59–65.
2. Ладыженская Т. А. Система работы по

развитию связной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 255 с.

3. Никитина Е. И. Связный текст на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1966. 328 с.

4. Никитина Е. И. Практическая методика развития речи на основе учебного пособия «Русская речь» (8–9 классы). СПб.: Специальная литература, 1998. 208 с.

5. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М.: ИЦ «Академия», 2001. 368 с.

6. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учеб. для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 413 с.

7. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2007. 237 с.

REFERENCES

1. Baranov M. T. Russian language at school: to the 210th anniversary of its inclusion in curricula. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1996;4:59–65. (In Russ.)

2. Ladyzhenskaya T. A. System of work on the development of students' coherent speech. Moscow: Pedagogy, 1975. 255 p. (In Russ.)

3. Nikitina E. I. A coherent text in Russian language lessons. Moscow: Education, 1966. 328 p. (In Russ.)

4. Nikitina E. I. Practical methodology of speech development based on the textbook «Russian Speech» (8–9 grades). Saint Petersburg: Special literature, 1998. 208 p. (In Russ.)

5. Methodology of teaching Russian language at school: textbook. M. T. Baranov, N. A. Ippolitova, T. A. Ladyzhenskaya, M. R. L'vov; ed. by M. T. Baranov. Moscow: The academy, 2001. 368 p. (In Russ.)

6. Tekuchev A. V. Methodology of the Russian language in secondary school: textbook. Moscow: Education, 1980. 413 p. (In Russ.)

7. Russian language teaching at school: textbook. E. A. Bystrova, S. I. L'vova, V. I. Kapinos et al.; ed. by E. A. Bystrova. 2nd ed., ster. Moscow: Drofa, 2007. 237 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Николаевна Левушкина, доктор педагогических наук, доцент

Olga N. Levushkina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 30.06.2023; одобрена после рецензирования 15.07.2023; принята к публикации 24.07.2023.

The article was submitted 30.06.2023; approved after reviewing 15.07.2023; accepted for publication 24.07.2023.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-46-59>

Особенности повествовательной структуры рассказа Л. Н. Толстого «Фальшивый купон» (к 195-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

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

Аннотация. Предмет исследования – один из поздних рассказов Л. Н. Толстого «Фальшивый купон». В статье рассматривается реализация в тексте основных открытий Толстого с точки зрения построения художественного повествования. Рассказ представлен в ракурсе эволюции творческого мастерства писателя. Используются методы сквозной текстовой выборки, семасиологического анализа на основе лексикографических источников, приемы экспликации подтекста. Привлекаются психолингвистические подходы к изучению эмоционального рисунка текста; идеологический план содержания интерпретируется посредством выявления ключевых слов (эвристем). В статье характеризуется динамика темпа повествования, характер развития композиционно-сюжетных линий, обнаруживаются фрагменты свернутого, компрессивного повествования и композиционные части, опирающиеся на прецедентные тексты. Иллюстрируются толстовские приемы семантического расширения лексики, наделение узуальных лексем дополнительными коннотациями, характеризуются формы синтаксических построений и особая разновидность толстовского сказа, выявляется смысловая нагрузка иноязычных вкраплений. Показывается преемственность стиля позднего и зрелого Толстого в выделении значимой художественной детали, воплощении противоречивости человеческого мышления и эмоциональных состояний. Оценивается влияние стиля позднего Толстого на формирование художественно-литературной эстетики XX в.

Ключевые слова: художественный текст, авторский стиль, нарратив, темп повествования, сюжетно-композиционная линия, эвристема, оценочность, сказ, идеологичность

Для цитирования: Романов Д. А. Особенности повествовательной структуры рассказа Л. Н. Толстого «Фальшивый купон» (к 195-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 46–59. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-46-59>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Specific features of the narrative structure in L. N. Tolstoy's story "The Forged Coupon" (to the 195th anniversary of the birth)

Dmitry A. Romanov

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

Abstract. The subject of the study is "The Forged Coupon", one of the later stories by L. N. Tolstoy. The article considers how Tolstoy's main discoveries are implemented in the text from the standpoint of constructing a literary narrative. The article presents the novella from the perspective of the writer's creative mastery evolution. The research employed end-to-end text sampling, semasiological analysis based on lexicographic sources, subtext explication techniques. The study also used psycholinguistic approaches to examine the emotional pattern of the text. The ideological plane of the content is interpreted by identifying key words (heuristemes). The article characterises the dynamics of the narration

pace, the nature of the development of the compositional plot lines. It also reveals fragments of a convoluted, compressed narrative and compositional parts based on precedent texts. The study demonstrates L. N. Tolstoy's techniques for semantic extension of vocabulary and attaching additional connotations to the usual meanings of lexemes. In addition, the paper characterises the forms of syntactic constructions and a special kind of Tolstoy's tale (or skaz), as well as reveals the semantic charge of foreign inclusions. The research shows the continuity between the mature and late Tolstoy's style in highlighting a significant artistic detail, embodying the inconsistency of human thinking and emotional states. The article evaluates the influence of the late Tolstoy's style on the formation of artistic and literary aesthetics of the 20th century.

Keywords: literary text, authorial style, narrative, narrative pace, compositional plot line, heuristeme, evaluativity, skaz, ideologicity

For citation: Romanov D. A. Specific features of the narrative structure in L. N. Tolstoy's story "The Forged Coupon" (to the 195th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):46–59. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-46-59>.

Введение. «Фальшивый купон» не относится к числу широко известных рассказов Л. Н. Толстого. Его не печатают в сборниках избранных произведений писателя, не анализируют на занятиях в университетах, не рассматривают в филологических учебниках и монографиях. Это позднее произведение, которое создавалось с перерывами более 20 лет (с 1880 по 1904 гг.) и при жизни писателя так и не было опубликовано, как правило, не устраивает ни составителей хрестоматий толстовских текстов, ни тех, кто занимается изучением художественных достоинств толстовской прозы, поскольку оно считается «затянутым», композиционно не отшлифованным и откровенно идеологическим, т. е. выдвигающим на первое место философско-этические проблемы, при этом автор жертвует стилистическими достоинствами текста. Его обычно оценивают как попытку художественной иллюстрации трактатов Толстого («Исповедь», «Так что же нам делать?», «В чем моя вера?», «Не убий» и др.), написанных параллельно с «Фальшивым купоном». Следует отметить, что несовершенным рассказ воспринимается только на фоне литературно-художественной традиции середины и второй половины XIX в., которую отчасти заложил сам Толстой ранними и зрелыми произведениями. В поздний же период писатель создал особую художественную манеру, сознательно отказавшись от ставших привычными для авторов, читателей, критиков «литературной красоты» и языковой шлифовки. «Уклон Толстого к новому опрошению стиля в историко-литературном смысле есть осложнение, так как выступает на смену уже ставшего банальным и потому автоматически-воспринимаемому

стиля, он является стремлением уничтожить аффектацию в описаниях и изображениях» [Эйхенбаум 2009: 37].

Стиль «позднего» Толстого – это результат огромного труда мыслителя и литератора (вспомним, как много Толстой писал именно в 1880–1900-е гг.); он строится на важнейших творческих принципах, которые нельзя отнести целиком к сфере идеологии. Эти принципы, если так можно выразиться, «художественно-этические», поэтому всё позднее творчество Л. Н. Толстого – это длительная (более 30 лет) и поступательная выработка нового стиля, принципиально отличающегося, но вместе с тем преемственного по отношению к стилю зрелых художественных произведений писателя.

Замысел «Фальшивого купона» связан с известной толстовской идеей о непротавлении злу насилем, о прерывании распространения зла, о размыкании цепи пороков деяний путем неучастия в них. Определяя для себя художественную цель произведения, Толстой записал в дневнике 12 июня 1898 г.: «Деятельное христианство не в том, чтобы делать, творить христианство, а в том, чтобы поглощать зло» [Толстой 1965: 99]. Здесь же писатель определил и жанр своего творения: «Рассказ “Купон” очень хочется дописать». На авторское определение мы и будем опираться, несмотря на то что по объему текста, хронологии действия и количеству персонажей произведение тяготеет к повести.

«Фальшивый купон» отражает почти все художественные открытия Толстого рубежа XIX–XX вв. Особенно наглядно, на наш взгляд, в рассказе представлены оригинальные подходы к построению повествования.

Анализ. Вслед за Ю. М. Лотманом мы придерживаемся широкого понимания построения повествования. Оно включает различные по объему и назначению сегменты художественного текста, объединяемые автором в целостную композицию и несущие определенную смысловую (идейную) нагрузку в соответствии с замыслом автора, содержанием структурирующих эти сегменты языковых единиц, имплицитной подтекстовой информацией и т. д. К области построения текста мы относим также принципы, закладываемые писателем в сюжетное развертывание, композиционные решения, отбор языковых средств, стилистические наслоения и пр. Главное при анализе построения художественного текста — определение его целесообразности через выявление внутреннего (писательского) и внешнего (читательского) перекодирования смыслов. «Присоединение сегментов текста друг к другу, образование от этого добавочных смыслов по принципу внутренней перекодировки и уравнивание сегментов текста, превращающее их в структурные синонимы и образующее дополнительное значение по принципу внешней перекодировки, составляют основу механизма художественного текста» [Лотман 2015: 106].

«Фальшивый купон» представляет собой воплощение достаточно интересного подхода к темпу повествования. Обычно в малой прозе темп повествования однородный: медленный, средний или убыстренный. У Л. Н. Толстого же темп динамичен: он то резко убыстрится, то предельно замедляется. В этом Толстой превосходит достижения литературы XX в., когда темпоритм прозы стал одним из главных приемов организации нарратива (вспомним, например, какой причудливый темповый рисунок имеют «Донские рассказы» М. А. Шолохова, очерки М. А. Булгакова или рассказы А. И. Солженицына). Разумеется, все эксперименты Л. Н. Толстого по организации темповой структуры повествования связаны с желанием воплотить вполне определенное содержание.

Писателю слишком много нужно уместить в свой рассказ, чтобы достичь поставленных целей. Ему необходимо прочертить судьбу многих героев, отразив в рассказе по сути дела романский повествовательный масштаб. Ненужные, неважные для характеристики героя эпизоды его жизни

просто опускаются или лишь упоминаются в исчисляющем ряду, оформленном как последовательность однородных членов простого предложения, например:

К концу академического года Введенский покинул гимназию, постригся в монахи под именем Мисаила и очень скоро получил место ректора семинарии в поволжском городе;

Прокофий... после острого опустился, стал лениться работать, стал пить и скоро попался в воровстве одежды у мещанки и попал опять в острог¹.

Большие фрагменты жизни героев укладываются иногда в один абзац. И, наоборот, какой-то эпизод, важный для воплощения той или иной мысли автора, может растягиваться на несколько страниц. Например, убыстрение повествования мы видим в начале главы VI второй части рассказа, повествующей о судьбе гимназиста Махина, посоветовавшего Мите Смоковникову подделать купон. Вся его жизнь после истории с купоном и до суда над Степаном Пелагеюшкиным, где он участвовал как судебный следователь, уложена Л. Н. Толстым в три предложения:

Между тем Махин, тот гимназист, который научил подделать купон, кончил гимназию и курс в университете по юридическому факультету. Благодаря его успеху у женщин, у бывшей любовницы старика товарища министра, его совсем молодым назначили судебным следователем. Он был нечестный человек в долгах, соблазнитель женщин, картежник, но он был ловкий, сметливый, памятливыи человек, и умел хорошо вести дела.

В таком же убыстренном темпе подана первая половина жизни Петра Николаевича Свентицкого:

Петр Николаевич был таможенным чиновником и нажил там восемнадцать тысяч рублей. Лет двенадцать тому назад он вышел в отставку не совсем по своей воле и купил именье промотавшегося юноши-помещика. Петр Николаевич был на службе еще женат. Жена его была бедная сирота старого дворянского рода, крупная, полная, красивая женщина, не давшая ему детей. Петр Николаевич во всех делах был человек основательный и настойчивый.

¹ Здесь и далее текст рассказа цит. по: *Толстой Л. Н. Фальшивый купон // Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 20 т. Т. 14. М.: Художественная литература, 1964. С. 149–212.*

В последнем примере особенно заметен параллелизм синтаксических конструкций, который часто оформляет убыстренный тип повествования.

Обратим внимание на то, что убыстрение повествования не сводится у Толстого к простому, «начетническому» перечислению каких-либо фактов. Здесь присутствуют яркие, броские детали-характеристики героя (хотя и немногочисленные), т. е. те черты, которые свойственны любому жанру толстовской прозы. Махин изображается как человек морально нечистоплотный, и даже при убыстрении повествования эта главная его черта Л. Н. Толстым подчеркивается еще раз (*нечестный в делах, соблазнитель, картежник*); Свентицкий представлен человеком деятельным, принципиальным, нелегко ладающим с другими людьми, что выражается как непосредственно лексически, так и в подтексте (*основательный, настойчивый, вышел в отставку не совсем по своей воле*).

Сегментом замедления повествования является, например, изображение побега Василия из тюрьмы:

В подвальном этаже было два окна. Пролететь можно бы, но вделаны железные решетки. Надо было выломать их. Чем? Василий стал шарить. В подвальном этаже лежали отрезки досок. Он нашел один отрезок с острым концом и стал им выворачивать кирпичи, державшие решетки. Долго он работал. Петухи второй раз уже пели, а решетка держалась. Наконец одна сторона вышла. Василий подсунил отрезок и понапер, решетка выворотилась вся, но упал кирпич и загремел. Часовые могли услышать. Василий замер. Все тихо. Он полез в окно. Вылез. Бежать ему надо было через стену...

Многочисленные подробности происходящего, представленные в коротких и простых по структуре предложениях, создают напряженность нарратива, словно бы продлевают каждое мгновение тревоги у героя и ожидания развязки у читателя. Здесь отчетливо проявляются языковые черты замедленного повествования: «...снижение количества однородных членов, синтаксических фигур в целом и тропов» [Киосе 2022: 248].

В. Б. Шкловский отмечал, что в структуре повествования важную роль играет совмещение различных планов изображения: крупного, среднего и общего. Развивая идею о применении художественного монтажа

в литературном тексте, ученый называл это «кинематографичностью повествования» [Шкловский 1965: 96]. Зрелый Толстой – мастер совмещения различных планов изображения. Крупным планом у Толстого дается, как правило, какая-либо показательная, акцентированная деталь. Так, лицо убитой Степаном беззащитной Марии Семеновны, не поднимавшей рук и не противившейся смерти, впечатывается и в сознание убийцы, и в сознание читателей:

Степан не переставая видел перед собой кроткое, худое, испуганное лицо Марии Семеновны и слышал ее голос: «Разве можно?».

На общем плане представляются Толстым, например, жизненные проекции героев, включающие воспоминания о многих годах, событиях и людях, обо всем прочувствованном и обдуманном, – т. е. воплощение того, что Н. Г. Чернышевский весьма точно назвал «диалектикой души» в произведениях Толстого. Нужно отметить, что общий план повествования часто сопрягается у писателя с принципом убыстрения темпа. Например, перерождение Степана в тюрьме изображено на общем кинематографическом плане с убыстренной сменой «кадров». Перед читателем, словно в просмотровом зале, проходит вся предшествующая жизнь героя, разбитая на отдельные, быстро меняющиеся кадры:

И тут Степана прохватывала дрожь, и он начал читать молитвы, какие знал: «Богородицу», «Вотче», и сначала как будто помогало. Читая молитвы, он начинал вспоминать свою жизнь: вспоминал отца, мать, деревню, Волчка-собаку, деда на печке, скамейки, на которых катался с ребятами, потом вспоминал девок с их песнями, потом лошадей, как их увели и как поймали конокрада, как он камнем добил его. И вспоминался первый острог, и как он вышел, и вспоминал толстого дворника, жену извозчика, детей и потом опять вспоминал ее.

Средний план у Толстого – план бытовой жизни героев с ее повседневными заботами, горестями и радостями:

Между тем дела Евгения Михайловича шли все хуже и хуже. Магазин был заложен. Торговля не шла. В городе открылся другой магазин, а проценты требовали. Надо было занимать опять за проценты. И кончилось тем, что магазин и весь товар был назначен к продаже.

«Фальшивый купон» обобщает весь художественный опыт Толстого в выстраивании планов повествования: крупным планом дается душа героя, его чувства и переживания (в рассказе очень много таких фрагментов: прощение Натальей Ивановной Свентицкой убийц мужа, борьба Лизы Еропкиной за «обращение» Махина, озарение Евгения Михайловича после щедрой помощи Василия и др.), общий план отдан целостным жизненным линиям героев и связан с их внутренним преображением, которое, по Толстому, всегда результат длительной и серьезной работы над собой (такова линия Прокофия, умирающего с верой в бессмертие души; линия уходящего на покой настоятеля и коменданта Суздальского монастыря отца Михаила; линия заблудшей Кати Турчаниновой и др.); средний план оставлен для изображения повседневной действительности. Следы авторских поисков разграничения и совмещения нарративных планов легко обнаружить в «Войне и мире», «Анне Карениной», «Холстомере», «Крейцеровой сонате» и других известных произведениях Толстого, создававшихся ранее «Фальшивого купона» — начиная с середины 1860-х гг.

Рассказ включает в себя много повествовательных линий, которые не только переплетаются друг с другом, но и носят прерывистый характер. Л. Н. Толстой изначально выбирает один, второй, третий сюжет, представляющий собой ту или иную линию человеческой судьбы, писатель словно воплощает в композиции повествования закономерности реального мира и реального способа общения. С одним знакомым можно видаться чаще, с другим — реже, с третьим — отношения могут не возобновляться несколько лет. Так и в «Фальшивом купоне» одна линия развивается более или менее поступательно (линии Степана и Василия), другие прерываются на длительный промежуток времени (например, линия Прокофия, которая была начата в главе XI первой части, затем прервана, а завершена только в главе XVI второй части; с Митей Смоковниковым читатель расстается в главе XII первой части, а вновь встречается только в главе XIX второй части). В. В. Виноградов справедливо отмечал, что обычно «смена композиционно-речевых планов выражается в пересечении и равномерном

последовательном движении разных сюжетных плоскостей», у Толстого же «прямолинейного, одноплоскостного повествования не бывает...» [Виноградов 1939: 172].

Писатель использует определенные скрепы повествования, которые нередко ставят ему в вину как недостатки стиля поздних произведений, поскольку эти скрепы лексически воплощаются в виде повторов — подчас весьма концентрированных и частотных. Однако для Толстого это очень важная черта организации повествования, за которой скрывается воплощение необходимой для автора идеологической тенденции. Например, при рассказе о деятельности молодых социалистов Тюрина и Турчаниновой писатель на протяжении одной страницы текста повторяет однокоренные глагол *возмущались* и существительное *возмущение* четыре раза: *обменивались книгами, спорили и возмущались*; *сильный повод для возмущения судом*; *Свидание это усилило ее возмущение*; *Довело же до крайнего предела ее возмущение ее объяснение с красавцем жандармским офицером* (глава XXI первой части). В данном случае писатель не только нарочито подчеркивает суть взглядов социалистов, но и в подтексте актуализирует второе значение этого корня — ‘нарушать общественное спокойствие; подстрекать к бунту, мятежу’ (наряду с первично контекстуальным — ‘вызывать чувство крайнего недовольства, гнева, негодования’)². И уже в следующей главе этот скрытый мятеж выходит наружу в виде покушения Кати на жизнь министра.

Рассказывая о Василии, воровавшем и раздававшим деньги обездоленным и нуждающимся, Толстой применяет повторяющуюся скрепу в форме синтаксической конструкции *делать, как хотеть*. При этом вначале, когда сообщается о первом крупном воровстве, автор использует глагол совершенного вида в прошедшем времени, а затем, когда показывается, что удавшееся воровство стало отправной точкой многих дальнейших «свершений» Василия, писатель употребляет прошедшее время глагола несовершенного вида.

² Большой академический словарь русского языка. Т. 3: Во — Вящий. М.; СПб.: Наука, 2005. С. 71 (БАС).

Такая скрепа повествования представлена в главе XIII второй части, где в первом предложении дано сочетание *сделал все, как хотел*, а дальнейшие события как бы прикрепляются к этой отправной точке посредством скрепы *делал, как хотел*. Л. Н. Толстой переключает повествование, используя имперфектное значение глагола, чтобы показать, как воровство вошло у Василия в привычку и как герой с настойчивым постоянством старался воплощать свои совсем не греховные замыслы, возведя их в принцип, т. е. регулярно оправдывая воровство благими намерениями.

Во всех произведениях Л. Н. Толстого иноязычная речь составляет особый нарративный сегмент. В «Фальшивом купоне» она встречается нечасто (лишь в трех композиционных фрагментах рассказа), но выполняет традиционную для толстовского повествования функцию указания на лживость и наигранность выраженных французской речью фраз. В этом преобладание зрелого и позднего толстовского стиля. В «Фальшивом купоне» первый раз по-французски высказывается министр, на которого покушалась Катя Турчанинова. В этой фразе: *Je ne demanderais pas mieux que de lâcher cette pauvre fillette, mais vous savez — le devoir (Я очень рад был бы отпустить эту бедную девочку, но вы понимаете — долг)* — выказаны явное лицемерие и равнодушие к участи другого человека, прикрываемое сочувствием к его судьбе.

Второй раз французская речь вводится автором в связи с безуспешной попыткой вдовы Свентицкой заступиться за его убийц, приговоренных к смерти. Одна из дам царской фамилии называет по-французски этот поступок *милым (C'est très gentil de sa part)*, что, разумеется, диссонирует с теми реальными переживаниями, которые стояли и за письмом вдовы, и за надеждами семьи осужденного. О внутреннем состоянии Натальи Ивановны Свентицкой Толстой говорит:

Известие... перевернуло душу Натальи Ивановны, и то чувство сострадания и ужаса, которое просилось несколько раз наружу, прорвалось и захватило ее.

Едва ли эти чувства уместно называть милыми, если, конечно, по-настоящему понять или хотя бы попытаться понять их.

Наконец, третий раз иноязычная речь звучит, когда старца Исидора приглашают в столицу, чтобы он проповедовал перед высокопоставленными лицами. Изначально придворные круги возлагают на него определенные надежды, связанные с возможным благочинным и верноподданническим звучанием его речей, но затем разочаровываются в нем. Это и отражено в двух французских репликах. Обе фразы вложены в уста императрицы-матери и свидетельствуют о принципиальности и смелости старца, не дающего поблажек никому и выставляющего напоказ все общественные язвы, включая полное равнодушие властей к бедам своего народа. Сначала старая императрица замечает сыну: *Faites le venir. Il peut prêcher à la cathédrale (Пригласите его. Он может проповедовать в соборе)*. А потом с раздражением бросает: *Il devenait de plus agressif (Он становится все более и более агрессивным)*. Нужно отметить, что ленинское определение, данное творчеству Л. Н. Толстого, — «срывание всех и всяческих масок» — достаточно точно характеризует творческий подход писателя к изображаемому. Толстой достиг в этом необыкновенного мастерства. Так, в последней из приведенных фраз содержится беспощадное разоблачение великосветской морали.

О самом же старце Исидоре Толстой пишет ранее достаточно критично:

Его делали святым, чудотворцем, а он был слабый, увлеченный успехом человек.

Подобные обличительные фразы в плане характеристики повествовательной структуры важны потому, что они иллюстрируют способность Толстого в одном предложении наметить целый остросоциальный сюжет. Авторская фраза об отце Исидоре — это фраза компрессивного повествовательного типа, содержащая в себе не только обличение как таковое, но и потенциальную эпическую линию, которую автор наметил, но не реализовал. Как известно, Толстой воплотил ее в повести «Отец Сергей».

Подобных скрытых, свернутых звеньев повествования в рассказе достаточно много. При этом Толстой словно бы рассчитывает на прецедентность для российского читателя некоторых сюжетов. Например, всю деятельность социалистов писатель укладывает в одно предложение:

...молодой Турин, видя в ливенцовских крестьянах самостоятельный дух и твердое намерение отстаивать свои права, заинтересовался ими и часто ходил в село и разговаривал с крестьянами, развивая среди них теорию социализма вообще и в частности национализации земли.

Такая повествовательная «экономия» вполне объяснима. За процитированным предложением для российского читателя толстовского времени вставляли разночинские романы и повести о хождении в народ, статьи Добролюбова, Чернышевского и др. Многие исследователи полагают, что знаменитый роман «Что делать?» Н. Г. Чернышевского не раз «отзывался» в поздних текстах Толстого не только идеологически, но и отдельными повествовательными композиционными приемами.

Аналогичное свернутое звено повествования открывается за фразой о работе полиции по «делу» Турчаниновой:

Заговора, разумеется, никакого не было; но чины тайной и явной полиции старательно принялись за разыскивание всех нитей несуществующего заговора и добросовестно заслуживали свое жалованье и содержание: вставая рано утром, в темноте, делали обыск за обыском, переписывали бумаги, книги, читали дневники, частные письма, делали из них на прекрасной бумаге прекрасным почерком экстракты...

Разумеется, иных подробностей уже не надо: у читателя эти строки актуализировали «Воскресение» и «Живой труп» самого Толстого, «Дело» Сухова-Кобылина и др.

Характер организации повествования в «Фальшивом купоне», безусловно, предусматривает и прецеденцию, и сокращение уже известных читателю сюжетов до намеков и отдельных фраз. Рассказ имеет романную повествовательную структуру: многие его главы и сюжетные линии могли бы стать полноценными романами, которые Толстой уже не успевал написать, а лишь намечал их. Судьба Кати Турчаниновой (рождение на южной периферии — в земле Войска Донского, проезд в столицу, учеба на курсах, любовь к студенту университета, кружок социалистов, хождение в народ, арест возлюбленного, покушение на жизнь министра, тюрьма) — один из таких романских сюжетов, уложенный в две главы рассказа «Фальшивый купон».

Повествовательной структуре рассказа, как и произведениям Л. Н. Толстого в целом, свойственны многочисленные композиционные реверсы — проспекции и ретроспекции. Уже отмечалось, что они способствуют воплощению одной из ипостасей образа автора — носителя хронологической целостности произведения, возвышающегося над судьбами отдельных героев, знающего весь их жизненный путь и сводящего их в одних композиционных фрагментах и разводящего в других [Романов 2008: 8]. Аналогична функция композиционных реверсов и в рассказе «Фальшивый купон». Например, в конце повествования о торговом предприятии Евгения Михайловича, неожиданно получившего помощь от своего бывшего дворника Василия и избежавшего разорения, Толстой использует ретроспективный ход:

Нет, это удивительно, — говорил Евгений Михайлович и жене, и сам себе. И когда вспоминал об этом или говорил об этом жене, слезы выступали у него на глазах, и на душе было радостно.

В аспекте авторской концепции поглощения зла обращение к прошлому важно потому, что утверждает проникновение светлых чувств даже в очерстевшие души и сохранение этих чувств навечно. Данная мысль особо значима, поскольку в начале рассказа применительно к тем же героям Толстой использует проспективный намек на дальнейшее развитие того зла, которое запущено фальшивым купоном:

Все это, казалось, кончилось хорошо для Евгения Михайловича и дворника Василия. Но это только казалось так. Случилось то, чего никто не видел, но что было важнее всего того, что люди видели.

Рассказ построен по принципу кольцевой композиции: он начинается с истории Мити Смоковникова, изображения его сложных взаимоотношений с отцом и завершается тем же, но хронологически перенесенным на десять лет. Толстой хочет показать, как под влиянием Степана Пелагеюшкина Митя становится на путь исправления:

Митя Смоковников, живший до тех пор только питьем, едой, картами, вином, женщинами, задумался первый раз над жизнью.

И если при заходе в композиционное кольцо отец и сын сталкиваются как два эгоцентрических человека, не понимающих друг друга, то при замыкании этого кольца благодаря Мите герои находят точки соприкосновения:

И отец удивлялся, смеялся над ним, а потом сам перестал нападать на него и вспомнил многие и многие случаи, где он был виноват перед ним.

Создавая кольцевую композицию, Толстой жертвует многими подробностями содержания, он обрывает повествование о Смоковниковых, предельно ускоряя его и оставляя читателя в неведении, что за новая семья сложилась у Смоковникова-старшего, когда произошел окончательный разлад между отцом и сыном и т. д. Но это не важно для авторской идейной концепции и для архитектоники рассказа в целом. Главное для этой части повествования — достигнутое взаимопонимание отца и сына, способность простить друг друга.

Толстой демонстрирует пренебрежение к реалистической поступательности сюжета и к размеренной хронологической достоверности изображаемого. Этим он предвосхищает эстетику художественного текста XX в. Авторская идея доминирует над художественной формой, но при этом форма, теряя линейность и равномерность, достигает новых уровней выразительности. Предельно безыскусный финал произведения, отсутствие какого-либо моралите, ожидаемого читателем при окольцовывании истории Смоковниковых и способного объяснить название рассказа, в полной мере отражают новые художественные принципы Толстого. Показательные черты стиля «позднего» Толстого — стремление избегать внешних эффектов, лишних объяснений, расширение значений подтекста, расчет на самостоятельную оценку изображаемого читателями.

Значительную роль в повествовательной структуре рассказа играет передача чувств и эмоций героев. Эмоциональные части композиции чрезвычайно важны для Л. Н. Толстого. При внешней неприхотливости повествования очевидно, что

за формальной простотой эмоционального рисунка стоит длительная работа. Во-первых, писатель использует для характеристики эмоций и состояний героев собственные наблюдения, сделанные на протяжении жизни и творчества. Во-вторых, эмоциональные фрагменты сюжета так же, как другие его составляющие, работают на передачу авторского замысла и идеологических тенденций текста.

Толстой не стремится к образно насыщенной передаче эмоциональных состояний. В этом его стиль так же прост, как и на иных участках повествования. Нередко эмоция передается с помощью ее элементарного лексического «имени», но выступающего в различном языковом окружении и за счет этого видоизменяющегося, приобретающего дополнительные смысловые оттенки и т. д. Например, основным словом, передающим эмоциональное состояние Степана после убийства Марии Семеновны, является *мучение*. Однако Толстой все время меняет окружающую языковую картину, показывая, насколько тяжело герою: первый месяц он мучался, *видя серую стену своей камеры и слыша звуки острога*; затем он мучался воспоминаниями о прошлом; готовя самоубийство, *он не мучался*; после спасения он мучался одиночеством *среди двенадцати человек в общей камере*.

В течение всего творчества Толстой отличался мастерством передачи сложных и даже противоречивых эмоций, которые владеют человеком. На небольшом отрезке текста Толстому удалось раскрыть непростые эмоциональные взаимодействия людей (от резонанса до контраста). В «Фальшивом купоне» есть несколько таких композиционных фрагментов. Приведем один из них, выделив сложные по своей характеристике и противоречивые по взаимодействию эмоции общающихся людей, данные Толстым на очень компактном текстовом пространстве:

Сын испугался и озлобился, но озлобился больше, чем испугался, и, склонив голову, скорым шагом пошел к двери. Федор Михайлович не хотел бить его, но он был рад своему гневу и долго еще кричал, провожая сына, бранные слова.

Личные наблюдения, большой опыт Толстого создают запоминающиеся эмоциональные детали текста. Например, он подмечает, что более всего оскорбляют человека

ситуации, когда другие люди напрямую высказывают скрываемую им правду: когда Федор Михайлович Смоковников обвиняет отца Михаила в безверии, ответные слова последнего Толстой сопровождает следующим пояснением:

...проговорил отец Михаил, оскорбленный словами Смоковникова в особенности потому, что он знал, что они справедливы.

Толстой тонко подметил, что равнодушие позволяет человеку хорошо запоминать и характеризовать состояния других людей:

Махин потому так хорошо и помнил и мог передать все, что он всегда был совершенно безучастен к тем людям, с которыми имел дело. Он не входил, не умел входить в душевное состояние других людей и потому-то и мог так хорошо запоминать все, что происходило с людьми, что они делали, говорили.

Данное описание выглядит по-толстовски подробным. Но столь же по-толстовски воспринимается и неопределенное, без детализации описание эмоционального состояния героя, которое дается посредством местоимения, отсылающего читателя к его внутреннему опыту, как, например, в следующем отрывке:

Но, когда через месяц дело, переданное в военный суд, было решено... двое, белобородый старик и черномазый цыганок, как его звали, были приговорены к повешению, она почувствовала *что-то* неприятное (выделено нами. — Д. Р.).

И Толстой затем покажет, как это неопределенное чувство вырастет в сострадание и отчаяние от невозможности что-либо изменить.

Острота толстовских наблюдений за эмоциональным состоянием людей иногда проявляется в том, что автор как бы оставляет попытки дальнейшего углубления во внутренний мир героев, — возникает своеобразный эмоциональный сбой. Так, раздосадованная жена лавочника, вспоминая все свои конфликты с мужем, умершего ребенка и т. д., доходит до крайней степени негодования, и в конце концов у нее происходит подобный эмоциональный сбой: *...она испугалась своих чувств и поторопилась одеться и уйти...*

Ведущим художественным принципом воплощения эмоций и переживаний в «Фальшивом купоне» выступает сравнение. Видимо, Толстой предпочитает его другим тропам по причине большей наглядности, ясности, прозрачности смысловых переносов и обобщений, что соответствует тенденции стилистического развития его позднего творчества. Это еще раз доказывает, что предпочитаемый в тексте вид компаративных конструкций «зависит от типа повествования и характера нарратора» [Николина, Петрова, Фатеева 2022: 117].

Сравнения в рассказе «Фальшивый купон» могут быть краткими и развернутыми, оформленными как обороты и как придаточные предложения, подчеркивающими одну сравниваемую черту или носящими характер многостороннего уподобления.

Рассмотрим несколько примеров.

1. Сравнение в форме широкого уподобления: *...следовательно... здесь испытывал чувство, подобное тому, которое испытываешь, когда в темноте на конце лестницы поднимаешь ногу на ступень, которой нету.*

2. Элементарный сравнительный оборот или придаточное сравнительное: *Крупная, красивая, всегда спокойная, бездетная, полная, как яловая корова, жена Петра Николаича видела из окна, как убили ее мужа; ...начинал, как зверь в клетке, скорыми шагами ходить взад и вперед по короткой камере...*

3. Развернутое сравнение, оформленное в виде причастного оборота: *Всех заинтересовал рассказ Махина, но больше всех... Лизу Еропкину, восемнадцатилетнюю девушку, только что вышедшую из института и только что опомнившуюся от темноты и тесноты ложных условий, в которых она выросла, и точно вынырнувшую из воды, страстно вдыхавшую в себя свежий воздух жизни.*

Уменьшение тропеического ряда и упрощение художественных эффектов свидетельствует о стремлении Толстого «к определенному, ясному и красивому слову, что, по его мнению, совпадает с принципами народной поэзии, народного языка, народной жизни» [Эйхенбаум 1960: 116].

Важный элемент организации толстовского повествования — эпизоды, в которых показана сложность, пластичность, противоречивость и диалектичность человеческой мысли. Толстой в высшей степени владел мастерством передавать тончайшие

нюансы, как сейчас говорят, «когнитивных процессов» сознания («текучесть» человека — по определению самого Толстого). Например, в мыслях отца Мисаила писатель тонко воспроизводит казуистику, самообман сугубо внешней, ритуальной веры, которая, по его мнению, чужда вере истинной:

...обращая других, он сильнее всего убеждал себя, что он верит; Мисаил испытывал приятное чувство сознания важности своего служения и притом прекращения всяких сомнений в своей вере, а напротив, совершенную уверенность в истинности ее.

Как уже отмечалось, в «Фальшивом купоне» повествовательные приемы Толстого весьма разнообразны. Так, писатель использует символические фантастические образы, не частые в его творчестве. Степану в тюрьме являются бесы, которые именуются в нарративе субстантивированной формой *черные: являлись те трое — черные; черные шли с трех сторон; черные одолели, и он покорился им*. Не склонному к фантастической символизации писателю такой фрагмент повествования необходим для создания более убедительной картины душевного перелома, произошедшего со Степаном Пелагеюшкиным.

Этому же служат евангельские вкрапления в текст рассказа. Осмысление Евангелия у героев «Фальшивого купона» происходит посредством проповедей Ивана Чуева, как в свое время у Пьера Безухова в «Войне и мире» посредством разговоров с Платоном Каратаевым. Обширные евангельские цитаты, приведенные в рассказе, иллюстрируют авторские мысли, сопровождающие жизнь и дела Чуева. Эти мысли воспринимаются как несобственно-прямая речь праведного, по Толстому, героя и выглядят текстуальными афоризмами:

Евангельский закон в том, чтобы не молитьсяя рукотворенным богам, а поклоняться в духе и истине;

Всем надо быть милостивыми;

Люди — братья, и им надо любить и жалеть друг друга, и тогда всем хорошо будет.

В стиле зрелого Толстого сохранилось внимательное отношение к художественной детали, свойственное и раннему творчеству писателя. Художественная деталь — это

всегда узловая точка толстовской наррации, место наибольшей идейной напряженности текста. Излюбленными толстовскими деталями являются всегда сугубо внешние, на первый взгляд, неважные атрибуты: черты лица героя, манера его поведения, элементы костюма и т. д. (вспомним усики маленькой княгини Болконской и детскую улыбку Наташи Ростовой в «Войне и мире», скрипение пальцами Алексея Александровича Каренина и *черное, низко срезанное бархатное платье* Анны на балу в романе «Анна Каренина» и многие другие). Однако писатель возводит, казалось бы, незначительные атрибуты в ранг важнейших характеристик героев, специально акцентируя на них внимание читателя. Через них зачастую транслируется авторская позиция, не высказываемая открыто. Как уже отмечалось, это одна из самых устойчивых черт толстовского стиля, выработанная еще в военных рассказах середины 1850-х гг. и пронесенная через все творчество вплоть до последних произведений XX в.

Приведем несколько примеров такой «узловой», характеризующей детали из рассматриваемого текста.

Министр, лицемерно говорящий о желании простить покушавшуюся на него Катю Турчанинову, в этот момент изображается следующим образом: *...министр пожал плечами, так что сморщилась красная лента на белом жилете...* Эта сморщенная лента (деталь костюма) — «прорыв» к истинной, негативной оценке личности высокопоставленного чиновника, ханжески скрывающего за лживыми словами свое равнодушие к судьбе девушки.

Архиерей, наставляющий отца Мисаила, как вернуть сектантов в лоно официального православия, произносит: *Постарайся, очень я страдаю за свою паству*. При этом Толстой подчеркивает такую деталь внешности говорящего: *сказал архиерей, неторопливо принимая белыми, пухлыми руками стакан чая, который подавал ему служка* (выделено нами. — Д. Р.). Эта деталь сразу нивелирует смысл утверждения героя о страдании и выводит на поверхность часто звучащую в произведениях Толстого мысль, что людям изнеженным никогда не понять обездоленных или напряженно ищущих жизненную правду собратьев.

Разлад во взаимоотношениях между отцом и сыном Смоковниковыми, разлад настолько сильный, что Митя признается себе во внутренней речи, что не любит отца, усиливается Толстым с помощью такой внешней детали, как походка юноши, в раздражении меряющего шагами свою комнату: *Просидел он над грамматикой и тетрадями часа два, ничего не понимая, потом встал и стал, **топая пятками**, ходить по комнате и вспоминать все, что было с отцом.*

Нередко толстовские художественные детали работают на контрасте, будучи противопоставлены друг другу. Например, так поданы внешность и костюмы героев в главе XX первой части:

...на другой день его приезда собрали народ в церкви. Мисаил в новой шелковой рясе, с крестом наперсным и расчесанными волосами, вошел на амвон... Пришли и сектанты — в засаленных, корявых полушубках.

Противопоставление деталей выявляет авторскую позицию, отношение писателя к персонажам, показывает, на чьей он стороне в данном идеологическом столкновении.

«Фальшивый купон» включает открытые Толстым в середине 1870-х гг. при работе над «Азбукой» и «Русскими книгами для чтения» особые народно-сказовые формы повествования. Они организуются с помощью простых неосложненных предложений и однородных членов предложения, соединенных повторяющимися союзами — чаще всего сочинительными. В рассматриваемом тексте такие фрагменты встречаются, как правило, при убыстрении темпа повествования, например:

И стали к портному и к Ивану ходить, и стали понимать, и поняли, и бросили курить, пить, ругаться скверными словами, стали друг другу помогать. И перестали ходить в церковь и снесли попу иконы. И стало таких дворов семнадцать. Всех шестьдесят пять душ. И испугался священник и донес архиерею.

В данном примере большое количество союзных средств связи простых компонентов. Б. М. Эйхенбаум считал, что синтаксически Толстой стремился «упростить сказ» и прийти «к непосредственному *заражению*, уйти от стиля притчи к живой, *естественной* речи» [Эйхенбаум 2009: 69].

Значительную роль в организации повествования на протяжении всего творческого пути Толстого играли ключевые слова, причем для произведений Толстого максимально подходит термин *эвристиема*, предложенный в свое время В. П. Григорьевым. За «важным» словом всегда стоит определенная идейная нагрузка, которая в свою очередь должна вызывать у читателя размышления, максимально приближенные к авторским. Подобных эвристем в тексте «Фальшивого купона» немало. Приведем несколько примеров, типичных для толстовского отношения к роли отдельного слова в повествовании. Так, в самом начале произведения, при описании Федора Михайловича Смоковникова, герой характеризуется как *человек неподкупной честности и мрачно либеральный*. Предложенное Толстым метафорическое сочетание *мрачно либеральный* содержит в подтексте информацию о раздражительном нраве Смоковникова-старшего, его доходящей до упрямства непоколебимой убежденности в своих идеях, нежелании и неспособности идти на компромиссы, негативном отношении ко многим традициям, в том числе православным, и т. д. Все это затем последовательно раскрывается на страницах рассказа, но, безусловно, необычное по сочетаемости метафорическое определение сразу привлекает внимание читателя и заставляет сосредоточиться на дальнейших сюжетных конкретизациях этого нестандартного для языка определения. С точки зрения организации повествования в приведенном словосочетании «уже заключены эмбрионально — то движение, та разветвленность, то соединение противоречий, которые будут собраны затем в единый фокус» [Чичерин 1977: 263].

Другим примером может служить частотное в творчестве Толстого прилагательное *комильфотный*, которое писатель употреблял в разных произведениях, используя прием широкого семантического расширения³. В «Фальшивом купоне» одно употребление

³ См. об этом: Романов Д. А. Феномен *comme il faut* // И. И. Срезневский и история славяно-русской филологии: тенденции в науке, образовании и культуре: материалы Международной научной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения акад. И. И. Срезневского. М.;

прилагательного вложено в уста жены продавца фотографических принадлежностей, которая называет Махина *комильфотным молодым человеком*. Другое употребление характеризуется предельной экспрессивностью и принадлежит самому владельцу лавки Евгению Михайловичу, который в раздражении называет свою жену *комильфотной душой*. Для Толстого это прилагательное всегда знаковое и, как уже отмечалось, наделено обязательной отрицательной коннотацией. В «Фальшивом купоне», что уже стало традиционным для творчества Толстого, *комильфотный* — ‘приличный только внешне’, а внутренне, наоборот, — далекий от чести, благородства, понимания других людей и т. д. Употребление этого прилагательного — еще один своеобразный ввод «Фальшивого купона» в контекст всего творчества Толстого. И слово, конечно, эвристически работает на дальнейшую характеристику комильфотных молодых людей — Махина и пошедшего у него на поводу Мити Смоковникова.

К организующим повествование эвристикам относится и глагол *поталкивать*, употребленный как характеристика хозяйственной деятельности Петра Николаевича Свентицкого. Толстой достаточно подробно пишет о его успехах в управлении имением, о хороших доходах, которые он получает, и даже о вполне сносных отношениях с наемными рабочими, однако завершается этот в целом положительный рассказ следующей фразой:

Правда, он не спускал промахов и ошибок рабочих, иногда и сам *поталкивал* их, требовал работы, но зато помещение, харчи были самые хорошие, жалованье всегда было выдано вовремя, и в праздники он подносил водку.

Слово *поталкивал*, являющееся новообразованием Толстого и не зафиксированное толковыми словарями русского языка, в данном случае занимает семантически первостепенное место, поскольку во многом опровергает достижения, успехи Петра Николаевича (ведь они сопряжены хотя и с незначительным, но все-таки притеснением рабочих). Именно этот глагол становится ключевым, эвристемой для понимания

всего того, что случилось со Свентицким после кражи у него лошадей и что привело его к гибели от рук крестьян.

Одной из задач автора в «Фальшивом купоне» было разоблачение ложных представлений о жизни. Особенно волновали Толстого те ложные идеи, которые выдавались за истину и которые всеми таковой считались. Рассказывая о превращении Василия в вора, писатель показывает, как он постепенно отходил от правильной, по мнению Толстого, деревенской психологии к ложным ценностям цивилизованного города:

В деревне все было грубо, серо, бедно, неурядливо, здесь все было тонко, хорошо, чисто, богато, все в порядке... В деревне старики говорят: живи в законе с женой, трудись, лишнее не ешь, не щеголяй, а здесь люди умные, ученые — значит, знают настоящие законы, — живут в свое удовольствие... Он совсем уверился, что нет никаких законов и надо жить в свое удовольствие.

В этом противопоставлении очень важное для Толстого обличение укоренившегося заблуждения «просвещенных» горожан о подлинных законах и смысле жизни.

Рассуждения о нравственных вопросах — важная составляющая любого толстовского текста. Л. Я. Гинзбург точно определила эту особенность как структурную часть повествования: «Поведение человека литература изображала всегда, следовательно, этика всегда была для нее внутренним, структурным началом. Соотношение это представит в литературе в формах бесконечно многообразных. Творчество Толстого — несравненного значения материал для постановки этого теоретического вопроса...» [Гинзбург 2016: 467]. Возмущение Толстого вызывает, например, вера в первичность материального благополучия: жена Ивана Миронова, ставшего конокрадом, как подчеркивается в рассказе, даже гордится своим мужем:

...теперь она была довольна и гордилась мужем, тем, что у него тулуп крытый и у ней самой полушалок и новая шуба.

Подобно тому как у Некрасова в поэме «Кому на Руси жить хорошо» представляются различные картины псевдосчастья русского народа, так и у Толстого в «Фальшивом купоне» разоблачаются многие расхожие истины, приводящие,

Рязань: ИРЯ им. Виноградова РАН, РГУ им. Есенина, 2007. С. 170–171.

с точки зрения писателя, русского человека к бедам. И наиболее страшным нравственным отклонением является оправдание убийства, к которому приходит Степан:

Степан действительно не видел ничего страшного в этом убийстве. Ему на службе пришлось расстреливать солдата, и, как тогда, так и при убийстве Ивана Миронова, он не видел ничего страшного. Убили так убили. Нынче его, завтра меня.

Несмотря на то что «Фальшивый купон», как и все поздние произведения Толстого, отличается отсутствием всякой «специальной художественности», тем не менее в нем есть фрагменты, изображающие поэтические стороны жизни простого народа, красоту российского пейзажа и т. д. Толстой отлично понимал, что в литературном произведении должно быть место эстетике, но она должна быть органичной. Так, рассказывая о жизни изгнанного со службы Василия-дворника, нанявшегося сторожить помещичьи сады, Толстой создает вдохновенно-поэтическую зарисовку летней деревенской жизни:

Жизнь в шалаше, особенно после того, как стала попевать грушовка и из барского гумна караульщики принесли большущие вязанки свежей, из-под молотилки, соломы, была очень приятна Василию. Лежи целый день на свежей, пахучей соломе подле кучек еще более, чем солома, пахучих ярового и зимового яблок, поглядывая, не забрались ли где ребята за яблоками, пошвыстывай и распевай песни. А песни петь Василий был мастер. И голос у него был хороший...

В подобных фрагментах текста, безусловно, сказывается преемственность стиля позднего Толстого по отношению ко всему его предыдущему творчеству. «Тут Толстой словно отдыхает от борьбы с искусством и вольно отдается своему вдохновению» [Эйхенбаум 2009: 70].

Выводы. Организация повествования в рассказе Толстого «Фальшивый купон» отражает главные творческие находки писателя, сделанные на протяжении его длительного творчества. Напрямую рассказ создан в духе канонов «позднего» Толстого: в нем отсутствуют пространные психологические зарисовки, нет философских и публицистических отступлений, язык предельно прост и минимально обогащен выразительными

средствами, используются лапидарные и просто смонтированные синтаксические конструкции. Однако поэтика рассказа выстраивается с привлечением новых для Толстого и перспективных для русской литературы приемов. Большую роль в рассказе играют изменения темпа повествования, характер прочерчивания композиционно-сюжетных линий, не только переплетающихся друг с другом, но и неравномерно хронологически прерываемых. Значимыми для организации текста являются идеологически маркированные компоненты повествования: ключевые слова-эвристиемы, семантически нагруженные художественные детали, проспективные и ретроспективные ходы, эмоциональные характеристики и др. Своим рассказом Толстой заложил традицию свертывания, компрессии большого эпического повествования («перенапряженного, внешне антиэпического искусства» [Чичерин 1977: 268]), которую в XX в. продолжили выдающиеся отечественные писатели, такие как М. А. Шолохов и А. И. Солженицын.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В. В.* О языке Л. Н. Толстого (50–60-е годы) // Л. Н. Толстой. Литературное наследство. Т. 35–36. М.: Изд-во АН СССР, 1939. С. 117–220.
2. *Гинзбург Л. Я.* О психологической прозе. О литературном герое. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2016. 703 с.
3. *Киосе М. И.* С кем дружит метафора? Тропы и другие средства лингвокреативности в дискурсе детской литературы // Язык. Человек. Культура: сб. научных трудов, посвященный юбилею М. Л. Ковшовой. М.: Институт языкознания РАН, 2022. С. 246–253.
4. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. Анализ поэтического текста. СПб.: Азбука, 2015. 704 с.
5. *Николина Н. А., Петрова З. Ю., Фатеева Н. А.* Компаративные конструкции и структура повествования (на материале современной русской прозы) // Русская речь. 2022. № 1. С. 106–118. <http://doi.org/10.31857/S013161170018742-5>.
6. *Романов Д. А.* Ретроспекция как композиционно-стилистический прием в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» // Русский язык в речевом существовании: анализ и интерпретация: материалы XXXIV–XXXVI Международных филологических конференций. Секция «Стилистика». СПб: СПбГУ, 2008. С. 7–16.

7. Толстой Л. Н. Дневники 1895–1910 гг. // Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 20 т. Т. 20. М.: Художественная литература, 1965. 670 с.

8. Чичерин А. В. Толстой // Чичерин А. В. Очерки по истории русского литературного стиля. М.: Художественная литература, 1977. С. 227–271.

9. Шкловский В. Б. Поэзия и проза в кинематографии // Шкловский В. Б. За 40 лет: статьи. М.: Искусство, 1965. С. 95–99.

10. Эйхенбаум Б. М. Лев Толстой // Эйхенбаум Б. М. Работы о Льве Толстом. СПб.: СПбГУ, 2009. С. 30–70.

11. Эйхенбаум Б. М. Лев Толстой: семидесятые годы. Л.: Советский писатель, 1960. 295 с.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. On the language of L. N. Tolstoy (50–60s). *L. N. Tolstoy. Literaturnoe nasledstvo. T. 35–36 = L. N. Tolstoy. Literary heritage. Vol. 35–36*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1939. P. 117–220. (In Russ.)

2. Ginzburg L. Ya. On psychological prose. On the literary hero. Saint Petersburg: ABC: ABC-Atticus, 2016. 703 p. (In Russ.)

3. Kiose M. I. Who is the metaphor's friend? Tropes and other means of linguocreativity in the discourse of children's literature. *Yazyk. Chelovek. Kul'tura: sb. nauch. tr., posvyashchennyi yubileyu M. L. Kovshovoi = Language. Human. Culture. The book devoted to the anniversary of Maria L. Kovshova*. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2022. P. 246–253. (In Russ.)

4. Lotman Yu. M. The structure of a literary text. Analyzing a poetic text. Saint Petersburg: ABC, 2015. 704 p. (In Russ.)

5. Nikolina N. A., Petrova Z. Yu., Fateeva N. A. Comparative constructions and narrative structure (on the material of modern Russian prose). *Russkaya rech' = Russian Speech*. 2022;1:106–118. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S013161170018742-5>.

6. Romanov D. A. Retrospection as a compositional and stylistic device in L. Tolstoy's novel "Anna Karenina". *Russkii yazyk v rechevom sushchestvovanii: Analiz i interpretatsiya: materialy XXXIV–XXXVI Mezhdunarodnykh filologicheskikh konferentsii. Sektsiya "Stilistika" = Russian Language in Speech Existence: Analysis and Interpretation: Proceedings of XXXIV–XXXVI International Philological Conferences. Section "Stylistics"*. Saint Petersburg: St. Petersburg State University, 2008. P. 7–16. (In Russ.)

7. Tolstoy L. N. Diaries of 1895–1910. *Tolstoy L. N. Sobranie sochinenii: v 20 t. T. 20 = Collected Works: in 20 vol. Vol. 20*. Moscow: Fiction, 1965. 670 p. (In Russ.)

8. Chicherin A. V. Tolstoy. *Chicherin A. V. Ocherki po istorii russkogo literaturnogo stilya = Essays on the history of Russian literary style*. Moscow: Fiction, 1977. P. 227–271. (In Russ.)

9. Shklovsky V. B. Poetry and prose in cinematography. *Shklovsky V. B. Za 40 let: stat'i = Over 40 years: articles*. Moscow: Art, 1965. P. 95–99. (In Russ.)

10. Eikhenbaum B. M. Leo Tolstoy. *Eikhenbaum B. M. Raboty o L've Tolstom = Works about Leo Tolstoy*. Saint Petersburg: St. Petersburg State University, 2009. P. 30–70. (In Russ.)

11. Eikhenbaum B. M. Leo Tolstoy: the seventies. Leningrad: Soviet writer, 1960. 295 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор

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

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 15.07.2023.

The article was submitted 10.06.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 15.07.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-60-74>

Лексико-семантические особенности повести В. Г. Короленко «В дурном обществе»

(к 170-летию со дня рождения)

Екатерина Александровна Шумских

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, mamkatya@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7639-928X>

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые лексико-семантические особенности повести Владимира Галактионовича Короленко «В дурном обществе». Отмечаются значимые в тексте лексико-семантические поля «Жизнь», «Дом», «Семья», «Память», связанные с реализацией в поэтике произведения приема антитезы; анализируются смысл заглавия повести, антитеза «порядочное общество» – «дурное общество», определяется роль противопоставления развалин графского замка подземелью старой униатской часовни; показано, что повторная номинация является в повести важным средством художественной выразительности, выполняя различные функции (семантическую, экспрессивно-стилистическую (эмоционально-экспрессивную), эвфемистическую, текстообразующую); рассматриваются некоторые номинативные ряды при повторной номинации, значимые в построении образов Тыбурция, Маруси, Васи и других персонажей, а также в описании развалин замка, подземелья старой часовни и др.; анализируется особая роль такого приема, как лексический повтор, отмечаются функции сравнительных конструкций, раскрывающих особенности характера главного героя. Методы исследования: лингвистическое комментирование, описательный метод, метод семантико-стилистической интерпретации текста, в отдельных случаях используется метод семного (компонентного) анализа языковых единиц.

Ключевые слова: антитеза, семантика заглавия, повторная номинация в тексте, номинативный ряд, лексический повтор, средства художественной выразительности

Для цитирования: Шумских Е. А. Лексико-семантические особенности повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» (к 170-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 60–74. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-60-74>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Lexico-semantic features of V. G. Korolenko's novella "In Bad Company" (to the 170th anniversary of the birth)

Ekaterina A. Shumskikh

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, mamkatya@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7639-928X>

Abstract. The article considers some lexico-semantic features of the novella "In Bad Company" written by Vladimir Galaktionovich Korolenko. The research focuses on such significant lexico-semantic fields as "Life", "Home", "Family" and "Memory" associated with the use of antithesis in the poetics of the work. The article also analyses the meaning of the title of the novella, as well as the antithesis of "decent company" vs "bad company" and determines the role of contrasting the ruins of the count's castle with the vault of the old Uniate chapel. It is shown that repeated naming is an important means of artistic expressiveness in the novella as it performs various functions (semantic, expressive-stylistic (emotional-expressive), euphemistic, text-forming). The paper also considers some nominative series of repeated naming which are significant for the image composition of Tyburtsy, Marusya, Vasya, and other characters, as well as for the description of the castle ruins, the vault of the old chapel, and so on. The crucial role of lexical repetition and the functions of comparative constructions revealing the protagonist's personality traits are highlighted. The research methods included linguistic commentary, descriptive method, and semantic-stylistic text interpretation. In some cases, the research used feature (componential) analysis of linguistic units.

Keywords: antithesis, title semantics, repeated naming in the text, nominative series, lexical repetition, artistic expressiveness means

For citation: Shumskikh E. A. Lexico-semantic features of V. G. Korolenko's novella "In Bad Company" (to the 170th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):60–74. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-60-74>.

Введение. Данная статья посвящена анализу некоторых лексико-семантических особенностей текста повести Владимира Галактионовича Короленко (1853–1921) «В дурном обществе» (1885), многим, к сожалению, более известной как «Дети подземелья», хотя, безусловно, прочтение произведения в сокращенном виде не может дать о нем полного и точного представления. Так сложилось, что в 1886 г. в детском журнале «Родник» был опубликован сокращенный вариант произведения под названием «Дети подземелья», и в дальнейшем повесть многократно переиздавалась именно в таком виде (и продолжает издаваться в настоящее время). По этому поводу В. Г. Короленко писал: ««В дурном обществе»... так и идет в десятках тысяч экземпляров дешевых изданий в сокращенном и обкромсанном виде. А я совершенно не понимаю, почему юношество должно знакомиться с писателем в этом обкромсанном виде, а уже потом получать его в полном...»¹.

Сам Короленко называл это произведение рассказом, но объем текста и ориентация на фактическую достоверность, хроникальный сюжет, наличие нескольких сюжетных линий и система персонажей позволяют считать произведение повестью. Исследователи творчества В. Г. Короленко отмечают, что в повести явственно ощущается влияние Чарльза Диккенса, которым писатель был сильно увлечен в отрочестве.

Цель данной статьи – показать функционирование языковых единиц и некоторых стилистических приемов, важных в семантическом пространстве повести «В дурном обществе», проанализировать концептуально значимые оппозиции, выявленные в тексте произведения, охарактеризовать некоторые средства художественной выразительности.

Анализ. Повесть имеет подзаголовок *Из детских воспоминаний моего приятеля*. При этом неизвестно, сколько лет прошло после события, которым посвящены воспоминания героя, сына городского судьи.

¹ Цит. по кн.: Короленко В. Г. Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. Л.: Художественная литература, 1989. С. 614.

Точка отсчета в воспоминаниях Васи – трагедия в жизни семьи, ставшая причиной отчуждения между мальчиком и отцом:

Мать умерла, когда мне было шесть лет. Отец, весь отдавшись своему горю, как будто совсем забыл о моем существовании².

Между тем «сигналы припоминания», характерные для автобиографической прозы (*помню, помнится* и др.) [Николина 2003: 33], в тексте произведения встречаются редко. Они появляются в речи повествователя, когда чувства и эмоции переполняют его, когда фрагменты текста насыщены коннотативной лексикой. Например, это эпизоды, передающие детское восприятие разрушенного графского замка, который даже на мальчишек-сорванцов *наводил припадки панического ужаса (Я помню, с каким страхом я смотрел всегда на это величавое дряхлое здание...); памятным* оказался для Васи и ненастный осенний вечер, когда Януш неожиданно решил оставить в замке только *добрых христиан* (только католиков и преимущественно бывших слуг или потомков слуг графского рода) и лишить проживания в подвалах тех, кто не соответствовал задуманной сортировке; или, например, эпизоды, пронизанные глубоким сочувствием мальчика к несчастным, издевательство над которыми – обычное *жестокое развлечение скукающих обывателей* городка, вызывающее у них *довольный смех (До сих пор я помню, как весело грохотала улица, когда по ней проходила согнутая, унылая фигура старого Профессора...)*³. Значимы «сигналы припоминания» и в эпизоде объяснения Васи с отцом в последней главе «Кукла», когда так неожиданно

² Здесь и далее текст цит. по: Короленко В. Г. В дурном обществе. *Из детских воспоминаний моего приятеля* // Короленко В. Г. Указ. соч. С. 204–262.

³ Возможно, авторское нарушение сочетаемости – *проходила согнутая, унылая фигура старого Профессора* – подчеркивает маргинальность персонажа, личностные особенности Профессора и своеобразие его существования даже среди других «темных личностей».

появляется в их доме Тыбурций, принесший куклу, исчезновение которой и стало причиной напряженного разговора. Рассказчик замечает:

Я до сих пор *помню* малейшую черту этой сцены;

...я *помню* все детали этой сцены... *помню* даже, как за окном возились воробьи, а с речки доносился мерный плеск весел...

Основные события повести охватывают период от промозглой и слякотной ранней весны с холодными ливнями до поздней осени, когда умирает Маруся, а знакомство Васи с «детьми подземелья» приходится на летнюю пору, когда уже поспели яблоки. По ходу воспоминаний рассказчик иногда обращается и к более ранним событиям и периодам жизни (например, в предысториях героев или в рассказе о прошлом замка), а в главе 3 («Я и мой отец») Вася вспоминает о том времени, когда еще была жива матушка. Эта часть главы, по сути, ответ Васи на повторяющийся горестный вопрос отца: *Ты помнишь матушку?..* Правда, ответ звучит только как внутренний монолог героя, как рассуждения о безвозвратно утраченном счастье домашнего уюта, о неповторимых *розовых снах детства*. Прием экспрессивного повтора (четырежды повторено *Помнил ли я ее? О да, я помнил ее! Я помнил... О да, я ее помнил!..* с некоторым изменением порядка следования компонентов), усиленный в четырех абзацах главы анафорой, подчеркивает в этом эпизоде всё отчаяние шестилетнего ребенка в *первую ночь сиротства* и то *страшное сознание горького одиночества*, которое он постоянно с тех пор ощущает. Может быть, именно собственная боль сделала Васю таким восприимчивым к чужой беде.

В тексте повести особенно значимы лексико-семантические поля «Жизнь», «Дом», «Семья», «Память», связанные в том числе и с реализацией в поэтике произведения приема антитезы. Среди ключевых можно выделить такие противопоставления, как *жизнь — смерть, жизнь — выживание, дом — бездомье*, в том числе *мир дома — уличный мир; семья — сиротство, любовь — ненависть, уважение — презрение*. Однако, наряду с ключевыми, отметим и такие противопоставления: *счастье — горе, надежда — отчаяние, взрослые — дети*, в том

числе *родители — дети, одиночество, отчуждение — значимое для человека общение и ощущение нужности кому-либо; здоровье — болезнь, сытость — голод, свет — тьма, сострадание — равнодушие, честность — продажность, нравственность — безнравственность, развитие личности — духовная деградация, красивое — безобразное* и др. При этом можно сказать, что наряду с традиционными для русской литературы антитезами морально-этического и духовно-нравственного плана в повести выявляются контекстуальные антитетические структуры: противопоставление двух кланов нищих, ставшее своего рода продолжением противопоставления развалин старого панского замка давно заброшенной мещанской униатской часовне с провалившейся крышей, а также противопоставление вольных просторов подземелью, где *среди серых камней* обосновались оставшиеся без дома и где вместо ясного света солнца и свежего воздуха царят угнетающий сумрак и затхлый запах.

Использование автором приема лексического повтора и повторной номинации [Николина 2003: 30–31; Бабенко, Казарин: 2006: 59–61] — интересная особенность языка повести «В дурном обществе». Повтор определяется В. Г. Гаком как «сознательное двукратное, а иногда и многократное формальное или семантическое воспроизведение одних и тех же, подобных или противоположных языковых единиц в той же или измененной последовательности в таких условиях, чтобы их можно было заметить (в составе одного предложения, абзаца или целого текста)» [Гак 1987: 25]. В отношении повести Короленко речь будет идти либо о лексическом повторе слов (в той же или другой форме) при полном семантическом тождестве, либо — при расширении понятия «повтор» от лексического к семантическому — о повторе, основанном на синонимических и антонимических связях единиц или на каком-либо ассоциативном варьировании. Отметим, что в новейших исследованиях повторы в языке художественного текста соотносятся с «теорией регулятивности»⁴ [Петрова 2010]: лексический повтор и повторная

⁴ См.: Болотнова Н. С. Регулятивность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 328–331.

номинация рассматриваются как «типы выдвигания», организующие читательскую деятельность, способные «управлять читательским восприятием и интерпретационной деятельностью... в соответствии с авторской интенцией» [Болотнова 2008].

В известной работе «Языковые преобразования» В. Г. Гак отмечал, что «разные обозначения одного и того же предмета в речи различаются по своей внутренней форме (или смыслу), то есть по тому признаку, который кладется в основу наименования», и, соответственно, одно и то же лицо, например, «может быть названо не только его собственным именем, но и на основании самых различных признаков», т. е. на основе характеристики внешности, возраста, профессиональной деятельности и т. п. [Гак 1998: 524]. В повести В. Г. Короленко это могут быть однословные или описательные средства номинации, составляющие в тексте произведения номинативный ряд как совокупность наименований одного и того же референта.

Так, в первой главе повести и несколько раз в последующих главах повторная номинация и лексический повтор используются для представления места действия: *местечко⁵ Князье-Вено, или Князь-городок — один из мелких городков Юго-Западного края — местечко — город и городок* (многократно на протяжении всего произведения) — *наш городишко — тихий родной город* (в последнем абзаце повести, накануне отъезда Васи и Сони). Хотя в данном номинативном ряду есть слова с исходным экспрессивно-синонимическим значением (с суффиксами субъективной оценки), которым присуща не только номинативная, но и экспрессивно-стилистическая функция, составляющие этой парадигмы в целом можно считать цепочкой семантических эквивалентов.

Справедливо это и в отношении использованных Короленко единиц

⁵ *Местечко* — в царское время тип населенного пункта в западной и юго-западной России, на Украине и в Белоруссии, представлявший собой нечто среднее между деревней и городом посад, который имел меньшее количество населения, чем в городах, и где основным занятием жителей была торговля или какое-то ремесло; а также часто это населенный пункт со значительной долей еврейского населения. Восходит к польскому *miasto* ('город').

с этнокультурным компонентом: *городок — местечко, униатская часовня — униатская каплицца⁶*.

Экспрессивно-стилистическая характеристика уныло-сонного города создается, во-первых, за счет включения в описание единиц с реальной или потенциальной негативной семантикой и с негативной оценкой (*вонь, грязь, серая пыль, лачуги, уныние; серые заборы, пустыри с кучами всякого хлама перемежаются с подслеповатыми, ушедшими в землю хатками* и др.). Во-вторых, в этих зарисовках персонажи и некоторые реалии окружающего мира (одушевленные и неодушевленные предметы) в ряде случаев получают характеристику при помощи одних и тех же имен прилагательных, которые, соответственно, являются то логическими определениями, то эпитетами (при одновременном использовании автором таких тропов, как олицетворение и сравнение): *сонные, заплезащенные пруды — Сонный инвалид... олицетворение безмятежной дремоты, лениво поднимает шлагбаум...; старый, полуразрушенный замок — старый граф — старая кляча; старое, дряхлое здание — старый деревянный мост — мост кряхтит, вздрагивая под колесами, и шатается, точно дряхлый старик; седобородый Януш — седые руины замка* и др.

Название первой главы — «Развалины» — превосходит рассказ о таинственном замке и заброшенной часовне, но здесь же слово *развалина* употреблено в разговорном переносном значении для характеристики графа:

Изредка *старый граф, такая же мрачная развалина, как и замок* на острове, появляется в городе на своей *старой* английской кляче...

Сравнительная конструкция и языковая игра на основе столкновения разных лексико-семантических вариантов многозначного слова усиливают мысль о том, что потомки гордого графа утратили былое величие и богатство, да и проживают они теперь (вернее, ведут *скудное, но всё же*

⁶ *Каплицца, каплицка* [польск. *kaplica*] устар. религ. обл. Небольшая католическая часовня или божница, преимущественно у неправославных христиан (Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. М.: Центрполиграф, 2008. 688 с.).

торжественное существование в презрительно-величавом уединении) не в роскошном замке, а в прозаическом белом здании, выстроенном подальше от города.

При повторной номинации Короленко использует как слова одной лексико-семантической группы и синонимические конструкции, так и единицы разных таксономических классов, перифрастические сочетания и метафорические характеристики. Примером может служить номинация развалин замка и старой часовни. В повести это и составляющие ландшафта городских окрестностей (*старый, полуразрушенный замок — это величавое дряхлое здание — старое замчище⁷ — страшный замок — жалкие останки гордого панского величия и др.; давно заброшенная униатская церковь — родная дочь расстилавшегося в долине собственно обывательского города — мещанская униатская часовня и др.*), и места обитания представителей двух разных сообществ обнищавших людей. В тексте подчеркивается, что замок и часовня теперь *трупы, но старая историческая рознь, разделявшая некогда гордый панский замок и мещанскую униатскую часовню, продолжалась и после их смерти: ее поддерживали копошившиеся в этих дряхлых трупах черви, занимавшие уцелевшие... подвалы. Этими могильными червями умерших зданий были люди...* Нельзя не отметить иносказательную образность и сильный художественный эффект характеристики, созданной на основе развернутой метафоры, причем исходная номинация в тексте (а речь идет о людях) оказывается в позиции по отношению к повторной номинации.

Сначала *старый замок служил даровым убежищем всякому бедняку без малейших ограничений*. Для описания тех, кто по каким-то причинам оказывался *среди развалин*, автор использует причастную форму фразеологизма *выскочить из колеи*

⁷ Вместо нормативного *старый замчище* с существительным муж. рода (замок + суффикс субъективной оценки с увеличительным значением) в тексте использовано согласование по аналогии с существительными ср. рода типа *страшное чудовище — старое замчище*.

с синонимической заменой узуального глагольного компонента (*выбиться — выско-чить*), а также намеренно игнорируя категориальный признак одушевленности при построении субстантивного местоименно-соотносительного сложноподчиненного предложения (определятельное местоимение *всё* + союзное слово *что* вместо нормативного *все* + *кто*):

Всё, что не находило себе места в городе, *всякое выскочившее из колеи существование... — всё это* тянулось на остров... «Живет в замке» — эта фраза стала выражением крайней степени нищеты и гражданского падения...

В прошлом замок долгое время *сидит и презрительно закрывался от часовни густою зеленью или кидал на часовню угрюмые взгляды*, видя в ней неровно себе, но люди, как оказалось, могут в своем противостоянии пойти дальше. После «сортировки» населения замка старым Янушем (повторная номинация события в этом случае способствует формированию явно иронической оценки: *преобразования Януша — разделение среди этого общества — раздоры — отделение овец от козлиц⁸ — переворот, имевший решительно аристократический характер — эта революция*) прежнее единое сообщество (*всякие бедняки, перекатная голь, безродные бродяги, сиротливые старушки и пр.*, на которых маленький Вася сначала смотрел даже с каким-то уважением в силу их причастности к таинственным развалинам замка) разделилось на две далеко не равнозначные в глазах жителей города группы.

С одной стороны, это *однородный, тесно сплоченный аристократический кружок, взявший... монополию признанного нищенства*, это поддерживаемые городом так называемые *аристократические нищие* (как бы комично это ни звучало, даже если иметь в виду не исходное значение слова *аристократический*, а вторичное:

Прил. к аристократия (в 1 знач.). Аристократическое общество...

⁸ Ср.: *отделить овец [агнцев] от козлиц [от козлов]* — устар. книжн. Отделить хорошее от плохого, полезное от вредного. (Мф 25:32).

Свойственный аристократу; изысканный, утонченный. [*Павла Петровича*] уважали за его отличные, аристократические манеры. Тургенев, Отцы и дети...⁹

Януш утверждает, что в замке теперь обитает вполне **порядочное общество** и даже **аристократическое общество**, однако при описании персонажей, представляющих торжествующую партию Януша, подчеркивается их непривлекательный и отталкивающий вид: старики с громадными синими носами; крикливые и безобразные старухи; целая армия красноносых стариков и безобразных мегер и др.

При этом нейтральное описание самого Януша меняется по ходу развития сюжета на саркастическую и сугубо нелицеприятную характеристику: *старый, седебородый Януш — семидесятилетний старик — старый Януш, бывший некогда одним из мелких графских «официалистов»* (одним из мелких чиновников) — *бард замка* (открывшийся Васе «в новом свете» после сортировки нищих) — *старый сплетник* (по мнению отца Васи) — *старый филин из замка* (по мнению Васи) — *проклятая старая гиена* (по мнению Тыбурция)¹⁰.

Новое **демократическое общество** нищих — это горемыки, изгнанные из замка в никуда и, как выяснится позже,

нашедшие приют в подземельях униатской часовни (*Город их не признавал, да они и не просили признания...*).

Сердце рассказчика явно преисполнено сострадания к людям, которых в непогоду лишили привычного угла в подвалах старого замка. Это понятно не только из открытого выражения сочувствия к изгнанникам (*...я не мог забыть холодной жестокости, с которою торжествующие жильцы замка знали своих несчастных сожителей, а при воспоминании о темных личностях, оставшихся без крова, у меня сжималось сердце*), но и из выбора способов номинации персонажей. Уже в эпизоде «отлучения» от подвалов замка для Васи все *подлежащие изгнанию жильцы* — это *несчастные темные личности, испуганные, жалкие и сконфуженные*, которые были *оттерты счастливыми из замка от благ местной филантропии*, и далее рассказчик будет стараться смягчить характеристики этих персонажей, делая некоторые шутивными и прежде всего подчеркивая бедственное положение героев: *бездомные скитальцы — люди, которым голодно и холодно, которые дрожат и мокнут — десятки людей, лишенных тепла и приюта — оборванная и темная толпа несчастливцев — разнообразные фигуры — эти фигуры — несчастные изгнанники*, которые *не нашли в городе своей колеи*¹¹ (а после переселения в подземелья старой каплицы это *дружное сообщество*). Здесь в характеристике персонажей преобладают описательные синонимические средства номинации (в том числе это и синтаксическая синонимия), в составе которых в ряде случаев присутствуют оценочные единицы, а также используются сочетания

⁹ Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1: А–Й / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981. С. 44 (МАС).

¹⁰ Хотя в русском языке *филин* (хищная ночная птица из отряда сов) и *гиена* (хищное млекопитающее, питающееся преимущественно падалью и ведущее ночной образ жизни) — моносеманты (в латинском *гиена* в переносном значении — «жадный и коварный человек»), эти слова обладают негативной коннотацией не только за счет семантических признаков ‘хищник’ и ‘опасность’, но и за счет ассоциаций, связанных с издаваемыми ими неприятными и пугающими человека звуками. Так, у В. И. Даля: «*Филин да ворон зловещие птицы, крик их к несчастью*» (*Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4: Р–V. М.: Русский язык, 1991. С. 534); «*Крик филина — довольно низко звучащее “уху-уху”, прерываемое необыкновенно диким хохотом, — жутко раздается в темноте леса*. С. Огнев. Жизнь леса» (МАС. Т. 4: С–Я. М.: Русский язык, 1984. С. 564); ср. также: *смех гиены, вой гиены*.

¹¹ *Не нашли своей колеи* — авторский фразеологизм, представляющий собой контаминацию узуальных фразеологических единиц *войти [попасть] в колею — выбиться [выйти] из колеи и найти себя / (найти / найдется) место под солнцем* во втором значении (как ‘право на существование’). Интересно отметить, что, когда *изгнанники из замка*, эти *бездомные скитальцы, куда-то схлынули*, писатель, характеризуя обстановку в городе, замечает: *Жизнь города, сонная и однообразная, пошла своего колей... Только несчастные изгнанники не нашли и теперь в городе своей колеи*. Это усиливает мысль об абсолютном отчуждении между жителями города и *демократическими нищими*.

с обобщенными наименованиями (*люди, фигуры*), в том числе с местоименным актуализатором *этом*.

Хотя многое в укладе жизни, в поступках этих несчастных непонятно и даже неприемлемо для повествователя, он явно встает на их защиту еще до знакомства с «детьми подземелья»:

Эти фигуры нисколько не походили на аристократических нищих из замка... Притом, как это встречается нередко, среди этой оборванной и темной толпы несчастливцев встречались лица, которые по уму и талантам могли бы сделать честь избраннейшему обществу замка, но они не ужились в нем и предпочли демократическое общество униатской часовни. Некоторые из этих фигур были отмечены чертами глубокого трагизма...

Именно трагизм существования выходит для Васи на первый план в жизненных историях спившегося чиновника Лавровского, старого Профессора, пана Туркевича и пана Драба. В тексте отмечается, что, *кроме выделявшихся из ряда личностей, окола часовни ютилась еще темная масса жалких оборванцев и что вся эта орда темных бродяг, самые невероятные и подозрительные фигуры, эти жалкие личности* — все они, безусловно, *нищие и воры*, но глава, посвященная им, названа более чем корректно, с определенной долей юмора и снисходительности — «*Проблематические натуры*», т. е. повторная номинация в ряде случаев направлена на смягчение отрицательного денотата и даже на реализацию эвфемистической функции.

Самая замечательная личность из всех проблематических натур, не ужившихся в старом замке, — Тыбурций Драб, и никто, кроме него, по мнению рассказчика, не мог быть руководителем образовавшегося демократического общества, обосновавшегося на горе в подземелье старой каплицы. Но для Януша, захватившего бразды правления в подвалах панского замка, это однозначно дурное общество, как он говорит, встречая Васю в свите пана Туркевича или среди слушателей пана Драба (Плохой, молодой человек, — вы в дурном обществе!.. Жаль, очень жаль сына почтенных родителей, который не щадит семейной чести...).

Таким образом, оппозиция *аристократическое общество — демократическое общество* после целого ряда со- и противопоставлений

двух кланов нищих усиливается в главе 3 за счет закрепления за обитателями подземелья характеристики *дурное общество*. Понятно, что фигуры изгоев из подземелья враждебны миру города, но *проблематические натуры* оказываются отверженными и себе подобными, получив своего рода клеймо *дурное общество* в противоположность *порядочному обществу*.

Словосочетание *дурное общество*¹² присутствует в заглавии и повторяется в тексте 9 раз: впервые в главе 3 и далее в каждой главе и в заключении, что позволяет считать его семантической доминантой, значимой в разных сюжетных линиях. Но имеет ли это словосочетание постоянное, неизменное значение в произведении?

Сначала это чисто информативное представление-оценка обитателей подземелья старой каплицы, когда рассказчик приводит слова Януша и при следующем упоминании даже закавычивает их, подчеркивая, что подобная характеристика — вовсе не его мнение. Далее следует актуализация этой характеристики, основанная уже на личностном отношении Васи к тем или иным персонажам и направленная в определенной степени на отрицание негативной оценки клана нищих из подземелья, в которых с подачи Януша жители городка готовы видеть *дурное общество*. Такая оценка принимается, по сути, и самими членами этого клана, осознающими, что они люди низкого социального статуса (не случайно Валеk при знакомстве с Васей говорит: *Я тебе не компания, правда, Васю слова Валека удивляют, он чистосердечно не понимает, почему они не могут продолжить знакомство и играть вместе*).

События, однако, развиваются так, что Вася становится *на горе своим человеком* (т. е. становится в какой-то мере частью этого общества), получив разрешение от Тыбурция на общение с Валеком и Марусей

¹² Дурной... 1. Плохой, скверный по качеству, вызывающий самую отрицательную оценку (о предметах, явлениях). *Дурной почерк... Дурное питание... // Грубый, неприятный для окружающих (о вкусе, манерах и т. п.). Дурной характер. Дурное воспитание. Дурные манеры.* 2. Плохой, скверный в моральном отношении; предсудительный, безнравственный. *Дурной поступок. Дурные примеры заразительны...* (МАС. Т. 1: А—Й. С. 454).

(*Теперь я мог придти на гору, не стесняясь тем, что члены дурного общества бывали дома; ...я окончательно сжился с дурным обществом, грустная улыбка Маруси стала мне почти так же дорога, как улыбка сестры*). А самое главное – и это парадокс! – герои, представляющие в повести социальное «дно» и бездомье, заботливо *пригрели* Васю, смогли дать ему то, чего после смерти матушки он не имел в родном доме. В подземелье мальчик получает больше внимания и тепла, чем в своей семье. Кроме того, Вася понимает свою нужность друзьям (*тут я был нужен*), но ведь и для него самого этот период жизни оказался нужен и важен, поскольку герой открывает для себя какие-то новые истины, узнает о том, почему его отец пользуется уважением даже у бродяг и воров (представители этого *дурного общества*, оказывается, видят в судьбе одного из самых порядочных и честнейших людей в городе!).

Хотя Вася дрожит при мысли, что отец когда-либо узнает о его знакомстве с *дурным обществом*, изменить этому обществу, изменить *Валеку и Марусе* он не в состоянии. Замечая, что не может припомнить ни одного случая, когда кто-либо в подземелье обратился бы к нему с *каким-нибудь дурным предложением*, рассказчик одновременно признает, что детство и юность – это *великие источники идеализма* и что по прошествии лет, *умудренный прозаическим опытом жизни*, он понимает: там были пороки и гниль. Но все равно в его восприятии на первом плане *глубокое горе и нужда* этих несчастных и то хорошее, доброе, что в них есть.

В последней главе пан Тыбурций в разговоре с отцом Васи скажет: *Малый был в дурном обществе, но, видит бог, он не сделал дурного дела...* И с этим в итоге согласится даже строгий и суровый Васин отец, который, по мнению Тыбурция, *самый лучший из всех судей* и человек, у которого *есть сердце*.

На основе приема «чистого детского зрения» Короленко через образ Васи дает истинную оценку человеческих качеств персонажей, утверждая, что *намного важнее то, каков человек по натуре, по сути своей, а не его социальный статус*. Повествование построено так, что читательское сочувствие вызывают и «дети подземелья», и Тыбурций, и некоторые из

«проблематических» личностей, и, наоборот, негодование вызывают фальшь и непорядочность в поведении старого Януша, а также жестокость и равнодушие жителей города по отношению к голодным и несчастным, по каким-то причинам *выскачившим из колеи*. Становится понятным, что именование общества, обосновавшегося в подземелье, *дурным* – это своего рода предрассудки, что *дурное общество* (в том числе и в заглавии повести) есть характеристика-оценка, которая дана автором обществу в целом – обществу, принимающему страшное социальное неравенство как должное, как норму. *Дурное* – это об обществе, допускающем такое положение дел, когда у людей, в том числе у детей, нет дома и средств к существованию, когда болеют и умирают дети, когда нет возможности противостоять духовной деградации, поскольку нищета – она не только материальная, но и духовная (*Скучно здесь* – не просто так говорит смысленный Валек!), и нет надежды изменить эту жизнь.

Когда Тыбурций предполагает, что Вася со временем станет судьей, подобно отцу, то дает такое объяснение:

Это уж, брат, *так ведется исстари*. Вот видишь: я – Тыбурций, а он – Валек. *Я нищий, и он – нищий. Я*, если уж говорить откровенно, *краду, и он будет красть...* *Эта история ведется исстари*, всякому свое, *suum cuique*; *каждый идет своей дорожкой*, и кто знает ... может быть, хорошо, что *твоя дорога пролегла через нашу...*

Прием антитезы, лексический повтор, синтаксический параллелизм и дериваты *дорожка* в составе преобразованного фразеологизма и *дорога* в переносном значении (как ‘жизненный путь’) усиливают мысль о том, что Валек, вероятнее всего, повторит судьбу Тыбурция (узвальное значение фразеологизма *идти своей дорогой [лутем]* – «Действовать самостоятельно, не поддаваясь чужому влиянию» – отрицается содержанием утверждений пана Драба: у Валека как раз нет возможности выбора жизненного пути, и его, по мнению Тыбурция, ждет не *дорога*, а только *дорожка*, т. е. судьба нищего и вора). Пан Драб просит Васю не забыть слова *философа Тыбурция* в том случае, если во взрослой жизни ему когда-нибудь все-таки придется судить Валека:

...вспомни, что еще в то время, когда вы оба были дураками и играли вместе, — что *уже тогда ты шел по дороге, по которой ходят в штанах и с запасом провизии, а он бежал по своей оборванцем-беситанником и с пустым брюхом...*

Таким образом, мотив дороги, столь характерный для многих произведений Короленко, в повести «В дурном обществе» имеет для героев разное преломление. Васю впереди ожидает явно позитивный, яркий жизненный путь. Последние строки заключения говорят о том, что он и сестра на пороге *крылатой и честной юности*. А что ждет Валека и Тыбурция, которые *совершенно неожиданно исчезли из города?* В заключении упоминается, что *никто не мог сказать, куда они направились теперь, как никто не знал, откуда они пришли в город*. Синтаксический параллелизм при построении этого многочленного сложноподчиненного предложения, антонимия в изыскательных придаточных (*куда направились теперь — откуда пришли в наш город [т. е. раньше]*) и определенная синонимия предикатов, характерная для придаточных со значением реального сравнения (*никто не мог сказать — никто не знал*), способствуют утверждению мысли о том, что круг замкнулся, но за этой «закольцованностью» и только формальной неизвестностью стоит безысходность и (скорее всего) неизбежность повторения Валеком пути всех оказавшихся «на дне». И противостоять подобному не может даже Тыбурций при всей его *поразительной учености*.

С образом Тыбурция Драба связан в произведении весьма разноплановый номинативный ряд (или, по определению С. С. Гусевой, нарративный ряд [Гусева 2015: 71]), поскольку в тексте содержится не только информативно-описательная и ситуативная характеристика героя, но и экспрессивно-оценочная (кстати, при создании образа Тыбурция используется целый ряд книжных слов, что подчеркивает его особое положение в системе персонажей): *веселый оратор городских кабаков, уличный оратор и декламатор*, ввиду своей необъяснимой *феноменальной учености* талантливо развлекающий публику в базарные дни речами Цицерона или целыми главами из Ксенофонта — *гаер, потешавший публику из-за подачи — этот чудак — этот урод* (он действительно некрасив, в его облике

есть что-то обезьянье) — *странный человек* (по мнению Васи) — человек, который *всё знает* (по мнению Валека и Маруси) — *философ Тыбурций* (самохарактеристика персонажа). Но в подземелье Вася увидит Тыбурция другим: это был уже не *гаер*, а сильно уставший за день *хозяин и глава семейства*, отвечающий за всех своих домочадцев; во всей его фигуре *виделось тяжёлое утомление*. Для Васи это словно *взгляд за кулисы на актёра, изнеможенно отдыхавшего после тяжелой роли, которую он разыгрывал на житейской сцене*. Повествователь признает, что *это одно из тех откровений, какими так щедро наделяла его старая униатская каплица*.

Происхождение Драба было покрыто мраком самой таинственной неизвестности (авторское расширение узального состава фразеологизма), что опять же придает ему таинственности и позволяет некоторым городским обывателям предполагать, будто бы у него есть *аристократическое имя* (хотя *наружность пана Тыбурция не имела в себе ни одной аристократической черты*); неизвестно, почему Тыбурций оказался среди нищих (герой говорит, что в прошлом у него *с законом вышла... неожиданная ссора... очень это была крупная ссора*); а *вследствие окружавшей Тыбурция тайны* в городе даже верят, что он обладает колдовским искусством и умеет изгонять с полей зловещих филинов-пугачей.

Создавая психологический портрет пана Драба, автор подчеркивает, что всё в его облике говорило *о бремени вынесенных несчастий*. На его лице *сменялся целый калейдоскоп гримас, но глаза сохраняли постоянно одно выражение... Под ним как будто струилась глубокая неустанная печаль*. И хотя Вася замечает, что он порой не понимает *странные речи странного человека*, мальчик видит, с какой искренней теплотой, с какой любовью относится Тыбурций к Валеку и Марусе (в то время как о родном отце он думает совсем иначе: *никогда этот человек не любил и не полюбит меня так, как Тыбурций любит своих детей*). И если на улицах города многое в представителях *дурного общества* Васю сначала забавляло как интересное *балаганное представление*, то в подземелье, где все эти персонажи были у себя дома, они постепенно открывались ему *в своем настоящем, неприкрашенном виде*.

И в этом смысле образ Тыбурция — боль Короленко за человека, у которого высокие человеческие качества и феноменальные способности оказались в диком противоречии с реальной судьбой изгоя.

Показателем особого единения Васи с новыми друзьями и осознания своей нужности в подземелье служит использование в повествовании притяжательных местоимений. Став в подземелье *своим человеком* и при этом понимая, что *воровать нехорошо* и что *со всем этим соединяется презрение*, Вася, переживая до слез, до боли, замечает, пытается объяснить странную ситуацию самому себе и принять позицию друзей: *я инстинктивно защищал мою привязанность*. И если Марусе и Валеку было хорошо, он *радовался ее радостью и радостью Валека*. И сестра Валека для Васи уже *наша Маруся*, а в Валеке он видит и друга, и брата. Вот почему герой повести готов разделить с «детьми подземелья» все свои игрушки и сладости и решает порадовать девочку куклой сестры, когда осенью болезнь отнимает у Маруси последние силы.

При создании образа Маруси особую роль играют слова-деминутивы¹³, единицы синонимического ряда с доминантой *маленький* (*белокурая головка, грязное личико, маленькие ручонки, крохотная ручонка, крохотная грустная фигурка*), а также слова, в структуре значения которых присутствуют семы ‘болезненность’, ‘отсутствие жизненных сил’, ‘ущербность’, и сравнительные конструкции, подчеркивающие особенности ее внешнего облика и поведения и усиливающие мысль об обреченности девочки: *Это было бледное, крошечное создание, напоминавшее цветок, выросший без лучей солнца*; ей четыре года, но она всё еще плохо ходит, *неуверенно ступая кривыми ножками и шатаясь, как былинка*; ее *головка покачивалась на тонкой шее, как головка полевого колокольчика*. В отличие от сдержанного *солидного* Валека с *манерами взрослого человека*, Маруся принимает *приношения* Васи радостно, *всплескивая ручонками, с огоньком восторга* в глазах. Но смеялась она очень редко, и *смех ее звучал, как*

¹³ Деминутивы — слова с субъективно-оценочным значением, в морфемной структуре которых присутствуют уменьшительные или уменьшительно-ласкательные аффиксы. Термин используется и с написанием *дими́нүтивы*.

самый маленький серебряный колокольчик, которого на десять шагов уже не слышно. Конечно, автор воспоминаний знал, каким будет развитие событий и трагический финал, но и читатели осознают обреченность Маруси. К тому же Вася сравнивает девочку с умершей матушкой (*ее улыбка так напоминала мне мою мать в последние дни*). Маруся не любит подвижные детские игры, где нужно бегать, не понимает азарта веселой игры и может в такой ситуации заплакать (наверное, от осознания своего бессилья).

Повторная номинация при описании подземелья усиливает мысль о тяжелых условиях жизни детей в подвалах, где мало света, а *больше сырости и мрака* (самому Васе тяжело в этом мрачном месте с затхлым воздухом, ему хочется побыстрее оказаться наверху, на воздухе). Причина болезненного состояния Маруси не только в том, что дети часто голодают, но и в том, что они вынуждены подолгу находиться *среди серых камней*. Вася пытается понять *горькую правду* о болезни Маруси и страшную загадку *серого камня*:

Что-то бесформенное, неумолимое, твердое и жестокое, как камень, склонялось над маленькой головкой, высасывая из нее румянец, блеск глаз и живость.

Он даже ощущает *гнетущие взгляды серого камня, невидимый каменный взгляд, пристальный и жадный*, будто *подземелье чутко сторожит свою жертву; страшный серый камень высасывает жизнь из этой странной девочки*, это *что-то неведомо-страшное; серый камень — темное молчаливое чудовище подземелья — продолжал без перерывов свою ужасную работу, высасывая жизнь из маленького тельца*. Сочетания с неопределенным местоимением и тропы, создаваемые на основе единиц с негативной семантикой, а также лексический повтор с целью эффекта градации передают всю силу страшного, неотвратимого воздействия на Марусю *серого камня*, обрекающего девочку на смерть. Пейзажные вкрапления (*осень всё больше вступала в свои права*, но иногда еще возвращаются солнечные дни в преддверии долгой зимы) подчеркивают состояние Маруси. И хотя Сонина кукла (*первая и последняя радость* в недолгой жизни Маруси) *сделала почти чудо*, подняв на некоторое время

ослабевшую девочку на ноги и даже вызвав звонкий смех (*Маруся, которая увядала, как цветок осенью, казалось, вдруг опять ожила*), это только *почти чудо*, немного продлившее жизнь ребенка, и это только *казалось* сердобольному Васе (заметим, что и при создании образа Васи имеет место «переключка» с жизнью природы: **Небо всё чаще заволакивалось тучами... — Между тем и над моей головой стали собираться тучи...** — с обыгрыванием прямого значения в пейзажной зарисовке и обобщенно-переносного фразеологического значения).

Образ Васи, центральный в повести, раскрывается на протяжении всего произведения в двойственном ключе, поскольку во многих эпизодах книги герой показан вне той социальной среды, в которой вырос и где получил определенные морально-нравственные ориентиры (в исследованиях, посвященных творчеству В. Г. Короленко, не раз отмечалось, что его герои не вмещаются в рамки своей среды, «выламываются» из нее), — отсюда и мучительное переосмысление привычных истин, переданное во внутренних монологах юного героя, которому в одиночку приходится понимать трудные и горькие жизненные вопросы, поскольку отец — действительно замечательный человек и неподкупный судья — из-за отчаяния после смерти жены устранился от общения с сыном (*Он слишком любил ее, когда она была жива, не замечая меня из-за своего счастья. Теперь меня закрывало от него тяжелое горе...*).

Вася высказывает сожаление и недоумение по поводу разлада с отцом, замечая, что отец не имел на него *ни малейшего влияния: между нами стоит непреодолимая стена*. И далее: *мало-малу пропасть, нас разделявшая, становилась всё шире и глубже*. Мысль об усилении отчуждения между отцом и сыном выражена предикатом с прилагательными в сравнительной степени с усилительной частицей *всё* и на основе традиционных метафорических конструкций с лексемами *стена* (*перен.* То, что невозможно преодолеть, осилить¹⁴; причём словосочетание *непреодолимая стена* — расхожий плеоназм с дублированием

значения, в данном контексте, возможно, наделенный особым стилистическим заданием) и *пропасть* (*перен.* Глубокое, полностью разделяющее кого-н. расхождение в чем-н.¹⁵; т. е. сема 'значительная степень проявления' изменяется на 'наивысшее, максимальное проявление').

Номинативный ряд единиц, характеризующих Васю, пополняется на протяжении всего произведения и состоит из самохарактеристик героя-повествователя и из тех оценок, которые он получает от других персонажей, принадлежащих к разным социальным слоям, а потому семантическая информация здесь весьма противоречива: *сын почтенных родителей, который не щадит семейной чести* (Януш) — *большой сорванец, бродяга, негодный мальчишка* (общее, по утверждению повествователя, мнение) — *дурной, испорченный мальчишка, с черствым эгоистическим сердцем* (мнение, которое, как считает Вася, сложилось о нем у отца) — *отпетый маленький разбойник* (мнение Сониных нянюшек) — *уличный мальчишка и бродяга — славный хлопец* (мнение Валека) — *порядочный малый, настоящий уличник, хоть и судья — мой маленький друг* (характеристика от пана Тыбурция) и др.

Всего несколько раз повествователь называет себя *ребенком* и *маленьким мальчиком*, каковым на самом деле в ту пору он и являлся. Но подобная номинация имеет место только в эпизодах, в которых рядом с Васей присутствует отец: в главе 3, когда Вася предполагает, что они с отцом — *ребенок и суровый мужчина* — могли бы поддерживать друг друга в их общем горе; и в последней главе, когда Тыбурций возвращает Сонину куклу, а отец после разговора с паном Драбом начинает видеть в Васе *родного сына, родного мальчика*, понимая, как сильно перед ним виноват.

Если продолжить номинативный ряд, связанный с характеристикой-оценкой Васи, то мы могли бы отметить, что он надежный и преданный друг, что, делая какие-то выводы в самых противоречивых жизненных ситуациях, он старается в первую очередь думать не о себе, а о других, проявляя не только

¹⁴ См.: Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/стена> (дата обращения: 10.04.2023).

¹⁵ См.: Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/пропасть> (дата обращения: 10.04.2023).

детскую чистоту восприятия и некоторую наивность в силу возраста, но и интуитивную деликатность и искреннее сострадание.

Отметим также, что номинативный ряд главного героя дополняется в разных частях повести самохарактеристиками на основе сравнительных конструкций (предикативных и непередикативных): *Я рос, как дикое дерево в поле, — никто не окружал меня особенной заботливостью, но никто и не стеснял моей свободы; Я прокрадывался по саду, как молодой волчонок, избегая встречи с отцом...;* когда ворчливые няньки всячески пытаются уберечь Соню от общения с братом (*отпетым разбойником!*), Вася сравнивает себя с *хищным коршуном*, а сестру — с *маленьким цыпленком*; *Я претерпел к упрекам и выносил их, как выносил внезапно налетавший дождь или солнечный зной...* Приведенные примеры, с одной стороны, усиливают мысль об одиночестве мальчика, а с другой — подчеркивают положительные стороны его натуры, его жизнелюбие и доброе чувство юмора.

Сравнительные конструкции, отражающие мировосприятие Васи и основанные на мальчишеском жизненном опыте, придают повествованию особую живость, наглядность и изобразительность. Например, когда в городке появлялись старый граф с дочерью, *ребятишки, как стая птиц, снимались с мягкой уличной пыли и, быстро рассеявшись по дворам, испуганно-любопытными глазами следили за мрачными владельцами страшного замка*. Когда Вася решает изучить часовню на униатской горе, то *сначала, как пугливый зверек*, осматривает ее с разных сторон, задумывая предстоящую *экскурсию*. Когда струхнувшие приятели во время этой *экскурсии* оставляют его одного в старой часовне, Вася признается, что испытывает чувство, которое *нельзя даже назвать страхом: Я был на том свете... Я был один, точно в гробу...* Изгоняемые из подвалов нищие напоминают Васе кротов: *они совались по острову, точно кроты, выгнанные из нор мальчишками, стараясь вновь шмыгнуть в какое-нибудь из отверстий замка*. Сравнивая Марусю с сестрой, Вася подмечает, что *Соня была кругла, как пышка, и урудега, как мячик*, и это сопоставление сильнее подчеркивает болезненность Маруси, девочки из подземелья, ее голодное и горестное детство и обделенность судьбой.

У Васи *детски любопытные глаза*, он прекрасно чувствует и понимает мир природы. Герой в состоянии заметить, что *город утонул в лилово-туманной тени*, но верхушки тополей еще выделяются *червонным золотом* в лучах заката, а *над замком зарисовался тонкий серп луны*. Ему нравится *встречать пробуждение природы*, вставая чуть свет и *прокладывая росистый след в густой, высокой траве сада*. Вася знает по именам многие растения и может полюбоваться каплями росы, которые *падают с верхушек трясунок*, когда он утром пробирается к загородной роще.

Интересно переданы в тексте истоки его бродяжничества (*...с тех пор как умерла моя мать, а суровое лицо отца стало еще зрелее, меня очень редко видели дома*). Когда в домашнем саду всё уже было ему знакомо и приелся *ленивый шепот яблонь и глупый стук ножей на кухне (!)*, когда Васе *стало тесно в доме и в садике*, он смело отправился познавать неизведанное с каким-то *странным предчувствием, предвкушением жизни*. Вася вспоминает:

Впечатление за впечатлением ложились на душу яркими пятнами... Не раз останавливался я с болезненным испугом перед картинами жизни... Я узнал и увидел много такого, что не видели дети значительно старше меня...

Так сын известного в городе человека стал вести жизнь бродяжки, заслужив от Тыбурция уже упоминавшуюся характеристику: *настоящий уличник, хоть и судьба*. При этом читатель верит воспоминаниям Васи и соглашается именно с его точкой зрения.

Понятно, что слог героя-повествователя в художественном тексте приводит нас к вопросу о языке и стиле произведений В. Г. Короленко в целом. И здесь хотелось бы вспомнить исследование Д. А. Завельской «Смысловое и художественное единство текста в произведениях В. Г. Короленко»¹⁶ (теоретические положения работы подкрепляются сравнительным анализом повести «Слепой музыкант» и новеллы «Башня мрака» испанской писательницы Кармен Конде). Д. А. Завельская рассматривает метафоризм на различных уровнях

¹⁶ Завельская Д. А. Смысловое и художественное единство текста в произведениях В. Г. Короленко: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 187 с.

текста (метафору как изобразительную деталь и троп, как развернутый образ, метафору в развитии сюжета, а итог произведения как развитие объемной метафоры), считая метафоризм и парадоксализм яркими особенностями художественного мышления писателя. В повести «В дурном обществе» по-своему обыгрывается семантика заглавия, парадоксально переплетаются мир дома и бездомье, а главный герой характеризуется двойственностью социального поведения. «Диссонансы и противоречия» проявляются в повести и во взаимоотношениях Васи с отцом: как отец не знал собственного сына до разговора с Тыбурцием, так и Вася по-настоящему не знал отца или не придавал значения тому, что было ему об отце известно. И только от новых друзей он узнал, что в его отце видят одного из самых честных и неподкупных людей в городе (*Валек указал мне на моего отца с такой стороны, с какой мне никогда не приходило в голову взглянуть на него: слова Валека задели в моем сердце струну сыновней гордости; мне было приятно слушать похвалу моему отцу, да еще от имени Тыбурция, который «всё знает»...*).

Глава «Кукла», в которой говорится о последних днях жизни Маруси, объяснении Васи с отцом и разговоре отца с Тыбурцием, насыщена коннотативной лексикой, подчеркивающей трагизм ситуации в подземелье, напряженность яростного диалога отца и сына и начало нового периода в их отношениях. Хотя Вася ждал от отца вопроса об унесенной из дома кукле сестры (а это был подарок матери), он замечает: *Эти слова вдруг упали на меня так отчетливо и резко, что я вздрогнул*. Он чувствует на себе *тяжелый, неподвижный, подавляющий взгляд отца*, готового обвинять и судить мальчика, и Вася замечает, что объяснение с отцом — это своего рода столкновение двух сильных характеров (*во мне сказался характер моего отца*). В душе мальчика переплетаются *гнев и любовь (оскорбленное чувство покинутого ребенка, пламенная ненависть к отцу* и, как сказано далее, одновременно огромная к нему любовь, но при этом еще и *жгучая любовь к людям, которые пригнали его в старой часовне*). Вася не выдает друзей, а благополучным исходом объяснения и своим примирением отец и сын обязаны Тыбурцию. (Правда, Васе показалось, что *на мгновение*

в зеленых глазах, в широком и некрасивом лице уличного оратора мелькнула холодная и злорадная насмешка, но это было только на мгновение. Наверное, именно поэтому из всего номинативного ряда Тыбурция Вася использует здесь ту характеристику-оценку, которая связана с улично-балаганским миром, а не с подземельем.)

Рассматривая своеобразие языковой и стилистической манеры В. Г. Короленко, можно отметить, что частотным на протяжении всей повести «В дурном обществе» является использование оценочных единиц, передающих эмоциональное отношение повествователя к предмету сообщения (*крайняя степень нищеты и гражданского падения; безобразные мегеры; изорванные донельзя лохмотья; замок стал мне противен* и др.), а также слов и словосочетаний со значением сильного проявления чувств, эмоций, внутренних установок персонажей, особенно при создании образа Васи и при характеристике отца (*припадки панического ужаса; холодная жестокость; становилось жутко; черты глубокого трагизма; любил страстно; глубокая тоска; глубокая боль; невыразимая мука; суровая печать неизлечимого горя; горькое одиночество; ужас одиночества; нестерпимая душевная мука; острая струя сожаления, доходившая до сердечной боли; клокотавшее в груди бешенство; пламенная ненависть* [хотя, как правило, сочетаемость иная: *пламенная любовь и жгучая ненависть*] и др.), причем часто такие характеристики у Короленко представляют собой метафору или строятся на основе сравнения (*слезы прожигали горячими струями мои щеки; мое сердце загоралось жалостью и сочувствием; дрогнула в моем сердце нота щемящей любви; любовь хлынула целым потоком в мое сердце* и др.). Это, безусловно, связано и с сюжетом произведения, и с личностью повествователя.

Особой частотностью употребления в тексте повести характеризуются слова *любить* и *любовь*. И это понятно, ведь на протяжении произведения герой страдает от того, что смерть матушки лишила его сразу двух родителей и что отец не любит его так, как любит своих детей Тыбурций. И только в последней главе Вася увидит отца рядом с собой: *Теперь передо мной стоял другой человек, но в этом именно человеке я нашел что-то родное, чего тщетно искал*

в нем прежде... (антонимические пары *теперь—прежде* и *искал—нашел* словно подводят итог всему пережитому Васей за это трудное для них с отцом время).

Выводы. Итак, проведенный анализ позволяет утверждать, что контраст — основа поэтики повести В. Г. Короленко «В дурном обществе». Контраст реализуется на разных уровнях словесно-художественной структуры произведения, проявляясь в его сюжетно-композиционной организации, в системе образов, а также в семантическом пространстве текста, где значима система антитез *дом—бездомье*, *семья—сиротство*, *любовь—ненависть*, *жизнь—смерть*, *уважение—презрение*, *сытость—голод* и др., причем составляющие многих антитез — это лексические доминанты повести, т. е. ключевые слова произведения.

Поэтика контраста в повести создается средствами разных языковых уровней, но прежде всего, конечно, единицами лексического яруса на основе лексической антонимии.

Контраст играет роль текстообразующего средства и служит для художественного отражения в произведении противоречий действительности, передачи сложности отношений между отцом и сыном, проявления эмоций и чувств персонажей, а также для характеристики главного героя, показанного в двойственном ключе: *сын судьбы — уличный бродяжка*, ставший *своим в дурном обществе*.

Анализ семантики заглавия и его «семантического радиуса в тексте» [Бабенко, Казарин 2004: 60] связан с такими антитезами, как *дурное общество — порядочное общество*, *дурное общество — аристократическое общество*, а также с противопоставлением мест обитания нищих двух разных кланов; семантический повтор является здесь актуализатором заглавия, причем на протяжении повести меняется значение повторяющейся характеристики *дурное общество*.

Многофункциональными выступают в тексте разного рода повторы: это прямой экспрессивный повтор какой-либо единицы языка (например, многократный повтор слов и словосочетаний при описании жизни в подземелье *среди серых камней: серый камень, каменный взгляд, высасывать* [жизнь, румянец, живость]); повтор

на основании синонимических и антонимических отношений (*старый — дряхлый, часовня — каплица, стена — пропасть* [в отношениях], *аристократическое общество — демократическое общество* и др.); однокорневой повтор (*дорога — дорожка* [как жизненный путь], *замок — замчище, город — городок*, а также *голод — голодна, нищий — нищета* и др.) Будучи средством связи, повторы реализуют прежде всего усиительно-выделительную функцию.

Повторная номинация и лексический повтор — важное средство художественной выразительности в повести. Повторные номинации выполняют в тексте разные функции: семантическую (когда имеет место уточнение денотата или если автору нужно обратить внимание читателей на особенности характера персонажа и важные детали предметного мира), экспрессивно-стилистическую (или эмоционально-экспрессивную), эфемистическую, текстообразующую. Можно отметить контактное и дистантное расположение составляющих разных номинативных рядов в тексте. Сам выбор средств повторной номинации дает Короленко возможность ясно выразить свое отношение к изображаемому и ярче раскрыть образ повествователя, поскольку номинативные ряды часто способствуют актуализации важных для главного героя повести характеристик. Наиболее сложной и разноплановой денотативно-сигнификативной структурой обладают в повести повторные номинации создания образа Тыбурция.

Повторная номинация часто сопровождается у Короленко лексическим повтором, что, безусловно, тоже способ ярко экспрессивного выделения. «Палитра смыслов» на основе повторных номинаций в тексте повести достаточно широка: это и номинация персонажа в разных жизненных ситуациях, со стороны разных героев произведения, различные оценочные характеристики и др. Для создания особого стилистического эффекта прием повторной номинации в ряде эпизодов усиливается приемом градации и особым нагнетанием тропов.

Нельзя не отметить активное использование автором коннотативной лексики и такие особенности повести, как метафоризм и парадоксализм. Однако при этом

некоторые эпизоды произведения характеризуются особой лирической проникновенностью, а сравнительные конструкции и небольшие пейзажные зарисовки способствуют формированию у читателей целостного представления о характере и мировосприятии главного героя повести «В дурном обществе».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверин Б. В.* Личность и творчество В. Г. Короленко // *Короленко В. Г.* Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. Л.: Художественная литература, 1989. С. 5–22.
2. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста: теория и практика. М.: Флинта: Наука, 2004. 496 с.
3. *Болотнова Н. С.* О связи теории регулятивности текста с прагматикой // *Вестник Томского гос. ун-та. Филология.* 2008. № 2(3). С. 24–30.
4. *Валгина Н. С.* Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
5. *Гак В. Г.* Повторная номинация, ее структурно-организующие и стилистические функции в тексте // *Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного: сб. статей.* М.: [б.и.], 1987. С. 24–33.
6. *Гак В. Г.* Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 764 с.
7. *Гусева С. С.* Средства первичной и повторной номинации персонажа (на материале текстов А. П. Чехова) // *Мир русского слова.* 2015. № 3. С. 71–73.
8. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста. М.: Академия, 2003. 256 с.
9. *Петрова Н. Г.* К вопросу о статусе лексического повтора в поэтическом дискурсе с позиций теории регулятивности // *Вестник Томского гос. пед. ун-та.* 2010. Вып. 6(96). С. 39–45.
10. *Шайхудинова Ю. Р.* Дж. Гринвуд и В. Г. Короленко: дети «дна» (на материале романа «Маленький оборвыш» и повести «В дурном обществе») // *Филологический журнал.* 2013. № 20. С. 41–45.

REFERENCES

1. *Averin B. V.* Personality and creativity of V. G. Korolenko. *Korolenko V. G. Sbranie sochinenii: v 5 t. T. 1 = Collected Works: in 5 vol. Vol. 1.* Leningrad: Fiction, 1989. P. 5–22. (In Russ.)
2. *Babenko L. G., Kazarin Yu. V.* Linguistic analysis of a literary text: theory and practice. Moscow: Flinta: Science, 2004. 496 p. (In Russ.)
3. *Bolotnova N. S.* On the connection between text regulativity theory and pragmatics. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filologiya = Tomsk State University Journal of Philology.* 2008;2(3):24–30. (In Russ.)
4. *Valgina N. S.* Theory of the text. Moscow: Logos, 2003. 173 p. (In Russ.)
5. *Gak V. G.* Repeated nomination, its structural-organizing and stylistic functions in the text. *Lingvisticheskie i metodicheskie problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo: sb. statei = Linguistic and methodical problems of teaching Russian as a non-native language: a collection of articles.* Moscow, 1987. P. 24–33. (In Russ.)
6. *Gak V. G.* Linguistic transformations. Moscow: School "Languages of Russian Culture", 1998. 764 p. (In Russ.)
7. *Guseva S. S.* Means of primary and repeated nomination of the character (on the material of A. P. Chekhov's texts). *Mir russkogo slova = The World of Russian Word.* 2015;3:71–73. (In Russ.)
8. *Nikolina N. A.* Philological analysis of the text. Moscow: Academy, 2003. 256p. (In Russ.)
9. *Petrova N. G.* On the status of lexical repetition in poetic discourse from the standpoint of the theory of regulativity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin.* 2010;6:39–45. (In Russ.)
10. *Shaykhudinova Yu. R. J.* Greenwood and V. G. Korolenko: children of the "bottom" (on the material of the novel "Little Rascal" and the story "In a bad society"). *Filologicheskii zhurnal = Journal of Philology.* 2013;20:41–45. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Екатерина Александровна Шумских, кандидат филологических наук, доцент

Ekaterina A. Shumskikh, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 12.04.2023; одобрена после рецензирования 04.06.2023; принята к публикации 15.06.2023.

The article was submitted 12.04.2023; approved after reviewing 04.06.2023; accepted for publication 15.06.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-75-81>

Компаративные конструкции в современной русской прозе: эволюция образа сравнения

Наталья Анатольевна Николина¹, Зоя Юрьевна Петрова²

¹Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, admin@riash.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2644-8964>

²Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская Академия наук, г. Москва, Россия, zoyap@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5390-8029>

Аннотация. Статья посвящена изменениям, которые претерпевают образы сравнения компаративных конструкций – метафор и сравнений – в современных прозаических текстах в сопоставлении с более ранними периодами развития русской литературы. Цель – выявить тенденции развития компаративных конструкций в современной русской прозе. Актуальность исследования определяется необходимостью многоаспектного описания языковых процессов в современной художественной речи, одним из которых является эволюция образа сравнения в компаративных конструкциях. Анализ проводится на материале произведений современных русских прозаиков: Ю. Буйды, В. Залотухи, Е. Водолазкина, А. Иванова, З. Прилепина, А. Иличевского, Т. Кибирова, А. Матвеевой, О. Славниковой, М. Степновой, Д. Рубиной, Г. Яхиной и др.; также привлекаются контексты из Национального корпуса русского языка. В процессе исследования используются описательный, структурно-семантический и сопоставительный методы. Основное внимание в работе уделяется новым элементам в традиционных рядах образов сравнения, обозначающим недавно появившиеся реалии, в том числе связанные с компьютерными технологиями, а также терминам из различных областей науки. Делается вывод, что в современных прозаических текстах ряды образов сравнения расширяются на основании родо-видовых и синонимических отношений. Обновление компаративных конструкций сопровождается частой конкретизацией образов сравнения, при этом возрастает объем компаративной конструкции, которая может включать однословные определения, полупредикативные обороты, придаточные предложения. В результате образ сравнения детализируется и приобретает многоаспектность. Одновременно в современной русской прозе наблюдается тенденция к стилистическому снижению используемых образов сравнения.

Ключевые слова: компаративная конструкция, метафора, сравнение, образ сравнения, современная проза, динамические процессы

Благодарности: Работа выполнена при поддержке гранта РФФ № 23-28-00060 «Динамика компаративных конструкций и типы их взаимодействия в современной русской прозе».

Для цитирования: Николина Н. А., Петрова З. Ю. Компаративные конструкции в современной русской прозе: эволюция образа сравнения // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 75–81. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-75-81>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Comparative constructions in modern Russian prose: the evolution of figurative comparison

Natalia A. Nikolina¹, Zoya Yu. Petrova²

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, admin@riash.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2644-8964>

²Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, zoyap@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5390-8029>

Abstract. The research explores the changes undergone by comparative figurative meaning constructions (metaphorical and similitive) in modern prose texts in comparison with earlier periods of Russian literature development. The article aims to identify trends in the evolution of comparative constructions in modern Russian prose. The need for a multidimensional description of linguistic processes in modern literary speech determines the relevance of the study. One such process is the evolution of figurative comparison in comparative constructions. We analysed the material of the

works by such modern Russian prosaists as Yu. Buyda, V. Zalotukha, Ye. Vodolazkin, A. Ivanov, Z. Prilepin, A. Illichevsky, T. Kibirov, A. Matveyeva, O. Slavnikova, M. Stepnova, D. Rubina, G. Yakhina and others. Additionally, we used contexts obtained from the National Corpus of the Russian Language. The research employed descriptive, structural-semantic, and comparative methods. The main attention is given to the appearance of new elements in the traditional range of comparative metaphorical and similitive constructions. They denote realities which have recently emerged, including those related to computer technology and terms from various fields of science. The article concludes that in modern prose texts, the range of figurative comparative constructions is expanding on the basis of genus-species and synonymic relations. The revival of comparative constructions is accompanied by frequent concretisation of figurative comparisons, which increases the size of such constructions. As a result, they can include one-word definitions, semi-predicative phrases, and subordinate clauses. Thus, the figurative comparison becomes detailed and multidimensional. At the same time, there is a tendency to a stylistic degradation of figurative comparison used in modern Russian prose.

Keywords: comparative construction, metaphor, simile, figurative comparison, modern prose, dynamic processes

Acknowledgements: The work was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 23-28-00060 "Dynamics of comparative constructions and types of their interaction in modern Russian prose".

For citation: Nikolina N. A., Petrova Z. Yu. Comparative constructions in modern Russian prose: the evolution of figurative comparison. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):75–81. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-75-81>.

Введение. Компаративным конструкциям — метафорам и сравнениям разных структурных типов — присуща в современной русской прозе высокая степень динамичности. Их употребление основано на «сложном переплетении устойчивого и изменчивого, старого и вновь возникшего» [Кожевникова 1995: 6]. Динамика компаративных конструкций в современной русской художественной речи во многом связана с «ускорением темпа жизни человека нового времени, интенсивным развитием общества, усложнением системы социальных отношений, бурным развитием науки и техники, быстрой сменой идеологических ориентиров, господствующих философских и литературных направлений»¹.

По сравнению с более ранними периодами развития литературы изменения в современной прозе затрагивают все элементы компаративных конструкций: и образы сравнения, и предметы сравнения, и основания сравнения. Наиболее явными и последовательными изменениями характеризуются образы сравнения. Эти эволюционные процессы в художественных метафорах и сравнениях нельзя считать достаточно изученными. Эволюция тропов рассматривалась в русистике преимущественно на материале поэзии, прежде всего XIX–XX вв. [Кожевникова

1995]². Общая характеристика русской метафорической системы в диахронии представлена в работе Л. В. Балашовой «Русская метафора: Прошлое, настоящее и будущее»³.

В исследовании О. Н. Кондратьевой на большом языковом материале прослежено развитие метафорических моделей в лингвокультурологическом аспекте⁴ начиная с XI в. Компаративные тропы в прозе, в том числе современной, исследуются в разных аспектах⁵, однако при этом,

² См. также: Иванова Н. Н. Демократизация стихотворной речи (современный этап) // Григорьева А. Д., Иванова Н. Н. Язык поэзии XIX–XX вв. Фет. Современная лирика. М.: Наука, 1985. С. 139–230; Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX веков как источник диахронического изучения образных параллелей // Авторская лексикография и история слов: к 50-летию выхода в свет «Словаря языка Пушкина». М.: Азбуковник, 2013. С. 168–174.

³ Балашова Л. В. Русская метафора: прошлое, настоящее и будущее. М.: Языки славянской культуры, 2014. 496 с.

⁴ Кондратьева О. Н. Указ. соч.

⁵ См.: Евтушенко О. В. Техники создания компаративных тропов в современной российской прозе // Метафорическая картина мира современной художественной прозы: сб. научных статей / под общ. ред. З. Ю. Петровой, Н. А. Фатеевой. М.: Аквилон, 2021. С. 69–83; Звездина Ю. В. Динамика развертывания метафорических словесных рядов в современной русской прозе // Там же. С. 84–94; Коробкова Е. С. Механизм сравнений в произведениях Ольги Славниковой // Челябинский гуманитарий. 2010. № 2(11). С. 38–40; Цинковская Ю. В.

¹ Кондратьева О. Н. Динамика метафорических моделей в русской лингвокультуре (XI–XX вв.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2014. С. 11.

как правило, не рассматриваются динамические процессы в этой сфере. Цель нашей работы – выявление тенденций развития компаративных конструкций в современной русской прозе.

Методы и материалы исследования.

В качестве материала для анализа в данной статье были взяты произведения Ю. Буйды, В. Залотухи, Е. Водолазкина, А. Иванова, З. Прилепина, А. Иличевского, Т. Кибирова, А. Матвеевой, О. Славниковой, М. Степновой, Д. Рубиной, Г. Яхиной и других современных прозаиков; кроме того, рассматривались контексты, извлеченные из Национального корпуса русского языка⁶.

В процессе исследования использовались описательный, структурно-семантический и сопоставительный методы.

Анализ. Как показывает анализ материала, в современных прозаических текстах наиболее продуктивными являются такие семантические классы компаративных тропов, как зооморфные, антропоморфные, артефактные, пищевые; менее распространены фитоморфные метафоры и сравнения, а также тропы с образами сравнения, относящимися к семантическим классам «Огонь», «Свет», «Вода», «Атмосферные явления», «Металлы», «Камни» и др. Во всех отмеченных семантических классах в современных текстах появляются новые образы сравнения, которые не встречались ранее в текстах русской прозы. В первую очередь, это наименования новых, недавно появившихся реалий:

– названия предметов бытовой техники:

Ксения погружает лицо в ладони, и голос ее звучит глухо: – Жизнь измельчает человека, как *кухонный комбайн*. – Я глажу ее по плечу (Е. Водолазкин. Оправдание Острова);

...девочка вырвалась, вильнула, врезалась в кого-то еще, в чей-то урчащий, как *стиральная машина*, туго обтянутый живот (О. Славникова. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки);

Антропоцентричные и предметные метафоры в современной русской прозе // Гуманитарный вектор. 2010. № 2(22). С. 155–158.

⁶ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 10.02.2023) (НКРЯ).

– наименования новых блюд или продуктов питания:

П. Н. вбегал на кухню, за ним шагала Ека с невообразимой прической. Волосы у нее были – будто опарыши. Или переваренные макароны. – Что это за *доширак*? – шепнула Геня Гималаева в смуглое ухо Ирак (А. Матвеева. Есть!);

Крупные губы грустят, как сосиска. Похож на *хотдог* (С. Шаргунов. Ура!).

Кроме того, в современной литературе возникает новый класс образов сравнения, связанный с компьютерными технологиями. «В XXI веке, веке технологий и виртуальной реальности, меняется окружение человека, становится более плотным в отношении гаджетов и девайсов, что в целом предопределяет быт человека и его поведение» [Димитриева: 2021: 58]. Тропы с опорными словами этой семантической сферы характеризуют разнотипные предметы сравнения, например:

Мне казалось, что в голове, как в *компьютере*, что-то попискивает и движется: разнородные данные должны были в итоге свестись к одному знаменателю и выразиться некоторой денежной суммой (А. Волос. Недвижимость);

Глеб, филолог по образованию, вспомнил, как у Астафьева в «Оде русскому огороду» бабушка ругала деда, копавшего грядки: «Борзду пройдет – папирёсу! Борзду пройдет – папирёсу». Это и был русский народный *Твиттер*, но только Господу Богу (А. Иванов. Комьонити);

Но на *desktope* нашего мира есть *иконка*, позволяющая им управлять. Такой черный треугольник, по которому можно кликнуть мышью (В. Пелевин. Непобедимое солнце).

В современных прозаических текстах чаще, чем раньше, в качестве образов сравнения используются также научные термины. Это, например, термины физики:

Мораль рождается, когда один человек ставит себя в зависимость от существования другого, подобно тому как *элементарные частицы связывают свои волновые функции*, подчиняясь неизбежности закона природы. <...> Мир без морали – это мир *корпускул*, которым безразличны другие частицы-личности, они лишь сталкиваются между собой, в то время как моральный мир *связывает личности в общую волновую функцию* (А. Иличевский. Чертеж Ньютона);

ЭНТОМОЛОГИИ:

А потом Линдт наконец завис на несколько минут над какой-то неслышанной формулой, больше похожей на сложное насекомое, ошетилившееся десятком хищных *педипальп* и *хелицер* (М. Степнова. Женщины Лазаря);

медицины:

...сами пропорции промышленного города оказались засекречены так, что последствия искажений, подобно *последствиям полиомиелита*, сказывались на структуре города, как реального, так и изображенного, сообщая улицам странные вывихи и заставляя неоправданно вилять, срываясь рогами с проводов, городские неуклюжие троллейбусы (О. Славникова. 2017).

Научные термины, служащие образами сравнения, в ряде случаев приобретают текстообразующий характер и развивают сквозные мотивы произведения. Например, в романе Л. Улицкой «Зеленый шатер» термины из области энтомологии *неотения*, *метаморфоз*, *имаго* образуют метафорический ряд, рисующий процесс взросления человека.

В современной русской прозе в системе образов сравнения заметно расширяется состав видовых обозначений, в результате меняется характер соотношения «род–вид». Так, в семантическом классе «Пресмыкающиеся» наряду с традиционным образом сравнения *змея* появляется метафора *мамба* (*черная мамба*):

Зашла речь про баб. И он мне говорит – ты с Леной поосторожней, я слышал, она *мамба* (Е. Завершнева. Высота);

– Я тебе не помешаю? – раздался за спиной у Василия Ивановича тихий голос ядовитой змеи, не иначе *черной мамбы* (Т. Кибиров. Генерал и его семья).

В семантическом классе «Насекомые», помимо регулярно использовавшегося образа *жука*, начинают встречаться такие видовые обозначения, как *водомерка*, *майский хрущ*, *скарабей* и др. Например, образ сравнения *водомерка* характеризует разные предметы сравнения:

Некоторые из женщин умеют плавать по-собачьи, тогда на ягодицах их вздувается воздух внутри мокрой порозовевшей вискозы, а сами они медленно, как большие *водомерки*, ползают своими телами по воде (А. Эппель. Июль);

Издали он увидел бегущего Коляна, темневшего в серебряной пелене, точно *водомерка* на

зыбкой и светлой поверхности воды (О. Славникова. 2017);

...по течению гуськом летят байдарки, словно *водомерки*, суставчато вымахивая веслами (А. Иличевский. Анархисты).

В семантическом подклассе «Фрукты и ягоды» класса «Растения» также появляются новые видовые наименования, которые служат образами сравнения. Так, голова человека сравнивается с *альмой* (ранее использовались образы *вишни*, *груши*), лицо – с *киви* (ранее встречались образы *яблока*, *дыни*, *арбуза*, *лимона* и др.), губы – с *хурмой* (ранее использовались наименования *персик*, *вишня*, *черешня*, *малина* и др.). Например:

– К ней ездил мужик из Донецка, мне бабла сунул. Башка у него желтая и голая. Башка – как *ягодка альчи*, Серег (С. Шаргунов. Ура!);

Смеялись и обе дамы, у Ирэн личико было смуглое, измятое, точно подгнившее *киви*... (Там же);

...и вдруг прижался к ее губам как будто сушеной, перележалой, прогорклой *хурмой* (М. Вишневецкая. Вот такой гобелен).

Круг видовых наименований – образов сравнения – обновляется и в семантическом классе «Металлы». Например, при характеристике человека в целом наряду с традиционными образами *железа*, *стали*, *булата* появляется *дюралюминий*:

Я осторожно стучу пальчиками, и, вообрази, Сержант, открывает мне дверь не жесткая баба, не военно-спортивная дамочка из *дюралюминия* и отнюдь не эсэсовка, какой она мне казалась в минуты нервической безработицы (В. Рецептер. Узлов, или Обращение к Казанове).

При описании глаз человека ряд устойчивых образов: *металл*, *олово*, *железо*, *сталь*, *свинец* – дополняется новыми элементами *нержавеяйка*, *вольфрам*:

Старуха с блеском *нержавеяйки* в глазах – наш классный руководитель (А. Белозеров. Люди до востребования);

они закричали: давай, выкладывай свою тайну. они сперва ничего не поняли. потом вдруг поняли. их глаза потускнели, как мертвый *вольфрам* в перегоревшей лампочке. он все рассказал: он – одной крови с известным стариком, изображенным на плакате (Г. Бер. Сулико).

Наряду с расширением состава видовых наименований в современной прозе возрастает и число образов, синонимичных традиционным. Так, при наличии

традиционного в литературе образа *пре-смыкающегося* при характеристике человека в современной прозе появляется образ *рептилия*:

Мне не хотелось прокручивать этот кусок, ибо он мерзкий, характеризует этих людей как отвратительных *рептилий* (А. Проханов. Господин Гексоген);

Шла старуха легко, с величавым благородством прямоходящей *рептилии*, древнего человекоподобного завра (М. Елизаров. Библиотекарь);

Сразу скажу, что он мне не понравился: коротко подстриженный, в очках, с прозрачными глазами *рептилии* и тонким, похожим на шель для монет ртом (Ю. Андреева. Многоточие сборки).

Единичные в предшествующий период употребления образы сравнения с течением времени в современной прозе могут становиться регулярными, при этом расширяется охват характеризуемых реалий. Например, частотным становится образ *богомол* в семантическом классе «Насекомые», который представлен в прозе начала XX в. только одним примером; ср.:

Бабаеву показалось, что Качуровский ненавидит роту уже за то, что вся она, как на подбор, из таких маленьких людей, чуть не вдвое ниже его ростом; что он ненавидит небо за то, что оно в грозовых тучах; землю – за то, что по ней нужно так долго идти к дому; свою семью, куда он придет и где будет крикливо и бестолково от маленьких ребят и замучившейся с ними жены, зеленолицей худенькой дамы, похожей на *богомол* (С. Сергеев-Ценский. Бабаев, 1906–1907) –

Рябков скорее напивался сам, делаясь обидчивым и странно рукастым, будто насекомое *богомол* (О. Славникова. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки);

Тут же сидел щуплый, сутулый, похожий на *богомол* человек, свесив на слабой шее длинную рыжеватую голову с лысым лбом и подслеповатыми глазками (А. Проханов. Господин Гексоген);

Плакса с бледными глазами навываке смахивал на нервного *богомол* (М. Петросян. Дом, в котором...);

На дне его таятся два насекомых. *Богомол*: ковш экскаватора вмещает легковой автомобиль. Медведка: дробилка, похожая на бронепоезд, с остистым забралом на рельсовом ходу (А. Иличевский. Гладь).

Другой тенденцией развития компаративных тропов в современной прозе является регулярное использование определенных или придаточных определительных, распространяющих и конкретизирующих образ сравнения, например:

голодные мыльные сумерки с негаснувшей рекой, блестящей, будто *нож с остатками масла, с мягкими сдобными крошками* (О. Славникова. 2017);

Горе забило в ней, как *холодная и сильная рыба в пустом ведре* (А. Иванов. Бронепароходы);

Ветер гнал волну, озлобляя *реку, будто цепную собаку, которая щетинит шерсть на загривке и скалится* (Там же);

Высокий чистый лоб, *две седые пряди, бегущие мерзлыми ручьями* от пробора к вискам, глаза как *ржавая зимняя рябина* (М. Турбин. Выше ноги от земли).

В результате выделяемый образ детализируется, уточняется или приобретает многоаспектность.

Распространение образа сравнения наблюдалось и в прозе XIX – первой половины XX в.; ср.:

Егор Николаевич Бахарев теперь как-то напоминал собой всех: и мать, проводившую сына в рекруты, и *кошку, возвращающуюся после поиска утопленных котят* (Н. Лесков. Некуда);

– Что это вы смотрите *кроликом, у которого вынули половину мозга?* (И. Тургенев. Первая любовь);

В двери с шумом вдавлялся Пэпэш, передрагивая, точно *лошадь, сгоняющая оводов, красной кожей* (А. Белый. Маски).

Однако, по нашим наблюдениям, в современных прозаических текстах явно возрастает объем компаративной конструкции за счет распространителей разных типов. При этом распространители компаративного тропа также могут быть метафорами. Например, в романе А. Иванова «Золото бунта» сложное прилагательное *петушино-красный*, определяя метафору *блин* (солнца), в свою очередь выражает сравнительное значение и служит метафорическим эпитетом: *Петушино-красный блин солнца уже наполовину окунулся в метану вечерней мглы*.

Конкретизация образа сравнения в современной прозе нередко сопровождается его снижением, что обусловлено использованием языковых единиц, характеризующихся

иронической экспрессией. Это, в частности, наблюдается при употреблении компаративных тропов с прецедентными именами; ср.:

Любка, у которой деньги отродясь не водились, лишь недоуменно пожала плечами, с загадочной улыбкой *поистаскавшейся Джоконды* потерла большой палец об указательный (Н. Дежнев в. Год бродячей собаки);

Марине и прежде не раз приходило в голову, что Клубба ведет себя, будто *свихнувшийся Чичиков*, скупающий мертвые души не ради заклада, а ради вечного владения сонмом мертвецов (О. Славникова. Бессмертный. Повесть о настоящем человеке);

Неужели сам не понимаешь, что это нелепо? *Побитый молью Ромео* — это смешно... (С. Романов. Парламент).

Тенденция к снижению образа в целом характерна для современной русской прозы. Оно достигается также регулярным употреблением жаргонной, арготической, просторечной лексики в составе метафор и сравнений. Например, во многих современных текстах последовательно используются образные средства молодежного жаргона:

Пацаны явно *припухли* от моей наглости, потому что не могли *врубиться*, *мозги я отступил* или такой дерзкий (Ш. Идиатуллин. Город Брежнев);

Махаться ведь совсем не хотел (Там же);

Отдыхающие «*муфлоны*» дошли от жары и так хлестали пиво, что вместе с ним, увлекаемы движением мозга, стекли, как в минное поле, в море (А. Иличевский. Ай-Петри);

Более того, если кто-то вдруг начнет спрашивать разрешения, значит, этот человек — лох педальный, фраер ушастый, *муфлон* рогатый, другими словами, чайник (А. Моторов. Преступление доктора Паровозова);

— ...я не знаю этого района! — сказал Венья, улыбаясь. И добавил, без паузы и тоже весело: — Там мочат всех наглухо, эти «*космонавты*» (З. Прилепин. Санька).

Проникает в компаративные конструкции современной прозы и лексика воровского жаргона:

Дед и Наум находятся на самой верхней ступеньке. Причем главный — Дед, он — *бугор*, пахан, начальник, Наум же стоит ниже (В. Залотуха. Свечка).

В связи с усложнением структуры повествования в прозе XX—XXI вв. в тексте

усиливается роль субъектно-речевых планов персонажей, наблюдается их интерференция с речью нарратора, возрастает роль непосредственно-авторского повествования, в котором последовательно используются компаративные конструкции, определяемые точкой зрения персонажа. Например, в романе Х. Побяржиной «Валсарб» выбор образов сравнения мотивируется точкой зрения ребенка:

Мороз и солнце, день чудесный, говорит папа. Солнце — белое и ровное *блюдец*, от него больно глазам, и я смотрю на сугробы, такие блестящие, как *мамины голубые тени для век в прозрачной коробочке*. <...> Черные карандаши деревьев вдали... сверкают *белыми прическами, украшенными блестящей мишурой*.

Регулярная передача точки зрения персонажа часто определяет включение в компаративную конструкцию разговорных, просторечных и жаргонных лексических единиц. Например, в романе Г. Яхиной «Эшелон на Самарканд» такие единицы регулярно встречаются во внутренней речи красноармейца Деева, ср.:

И что ты за трепло такое, дед, хотелось Дееву выругаться. Не ровён час *шлепнут нас, как комаров*, — а ты всё любопытствуешь, интерес свой тешишь!

Современной русской прозе присуще последовательное использование развернутых тропов для передачи оптической, пространственной, временной и оценочной точек зрения персонажа, при этом метафоры и сравнения образуют в тексте оппозиции или служат одним из способов развертывания сквозных мотивов произведения.

Общая для современной прозы тенденция к углублению интертекстуальных и интермедиальных связей произведения находит отражение в регулярном использовании образов сравнения, которые отсылают к предшествующим литературным текстам, живописи и музыке, например:

...домой Василий Иванович, прямо скажем, не торопился, торчал в своем кабинете иногда часов до одиннадцати, а то и до двенадцати, и выходил из штаба дивизии, как тот *император из гроба*, и брел по безлюдному полному поселку (Т. Кибиров. Генерал и его семья);

— Мне хочется понять, — продолжал я, — какое место в вашей картине мира занимают

такие люди, как Топоров... он для меня – человек-тайна, то есть тьма... – Он очень одинок, – сказал Брат Глагол. – *Король Лир*. – И с усмешкой добавил: – А я при нем *шут* (Ю. Буйда. Стален);

Слыша речь Ганны, хочется отойти от нее еще дальше. Просто *Элиза Дулиттл* какая-то. Только вот я – не *профессор Хиггинс* (Е. Водолазкин. Брисбен);

Зависть Веры раскрыла глаза, они были голодные и черные, как у *женщин Модильяни* (А. Матвеева. Завидное чувство Веры Стениной);

И когда налетал внезапный шквал ветра, серебристые эти кроны [олив] рокотали *партитами Баха* (Д. Рубина. Белая голубка Кордовы).

Обновление образов сравнения в компаративных конструкциях в результате способствует актуализации интертекстуальных связей в современных прозаических текстах.

Выводы. Таким образом, для современной русской прозы характерно последовательное обновление образов сравнения компаративных конструкций. Их состав пополняется наименованиями новых реалий, компьютерными и научными терминами. Ряды образов сравнения расширяются на основании родо-видовых и синонимических отношений. Кроме того, в тропах широко используются прецедентные имена, устанавливающие интертекстуальные и интермедиальные связи с литературными произведениями, произведениями живописи и музыки. Обновление компаративных конструкций сопровождается частой конкретизацией образов сравнения, одновременно в современной прозе наблюдается тенденция к их стилистическому снижению, что особенно ярко проявляется в конструкциях с прецедентными именами и в тропах, включающих разговорную,

просторечную, жаргонную лексику. Лексические единицы этих подсистем широко представлены в несобственно-авторском повествовании, роль которого возрастает в прозе XX–XXI вв. Обновленные компаративные конструкции взаимодействуют в современной русской прозе с традиционными образными параллелями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Димитриева О. И.* Компаративные тропы в осмыслении ситуации винопития в романе В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» // *Метафорическая картина мира современной художественной прозы: сб. научных статей / под общ. ред. З. Ю. Петровой, Н. А. Фатеевой.* М.: Аквилон, 2021. С. 55–68.

2. *Кожевникова Н. А.* Эволюция тропов // *Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация.* М.: Наука, 1995. С. 6–79.

REFERENCES

1. *Dimitrieva O. I.* Comparative tropes in the comprehension of the situation of wine drinking in the novel "The Love for Three Zuckerbriens" by V. Pelevin. *Metaforicheskaya kartina mira sovremennoi khudozhestvennoi prozy: sb. nauch. st. / pod obsh. red. Z. Yu. Petrovoi, N. A. Fateevoi = Metaphorical picture of the world of modern fiction prose: a collection of scientific articles / Z. Yu. Petrova, N. A. Fateeva (eds.).* Moscow: Akvilon, 2021. P. 55–68. (In Russ.)

2. *Kozhevnikova N. A.* Evolution of tropes. *Ocherki istorii yazyka russkoi poezii XX veka. Obraznye sredstva poeticheskogo yazyka i ikh transformatsiya = Essays on the history of the language of Russian poetry of the twentieth century. Figurative means of poetic language and their transformation.* Moscow: Science, 1995. P. 6–79. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталья Анатольевна Николина, кандидат филологических наук, профессор

Зоя Юрьевна Петрова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

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

Zoya Yu. Petrova, Candidate of Sciences (Philology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 18.04.2023; принята к публикации 28.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; approved after reviewing 18.04.2023; accepted for publication 28.04.2023.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-82-87>

Процессы семантической декорреляции в словообразовательном гнезде с вершиной *-лаг-/-лож-*

Сергей Борисович Козинец

*Саратовский областной институт развития образования, г. Саратов, Россия,
kozinec74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5127-367X>*

Аннотация. Изучение семантических процессов в словообразовательном гнезде имеет большое значение как для словообразования, так и для лексикологии, поскольку данные трансформации приводят к изменению количественного и качественного состава гнезда (вплоть до его распада), а также к появлению новых лексических единиц, что и обуславливает актуальность темы исследования. Цель – рассмотреть процессы семантической декорреляции в словообразовательном гнезде с вершиной *-лаг-/-лож-*. Методы исследования: синхронно-диахронический анализ, структурно-семантический анализ слова, индуктивный метод, состоящий в изучении конкретных примеров, анализе глагольных гнезд, метод количественной оценки выявленных фактов. Рассмотрены основные причины смыслового распада в гнезде с вершиной *-лаг-/-лож-* и появления новых значений. Делается вывод о продолжающемся семантическом распаде аллофонов *-лаг-* и *-лож-*, в частности об утрате у глаголов с алломорфом *-лаг-* связи с исконным пространственным значением и формировании новых, отвлеченных значений. Установлено, что видовая корреляция глаголов с алломорфами *-лаг-* и *-лож-* была во многом разрушена, что привело к возникновению супплетивных видовых пар с корнями *-лож-/-клад-*.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, связанный корень, радикалоид, история языка, семантическая декорреляция, производное слово, видовая пара

Для цитирования: Козинец С. Б. Процессы семантической декорреляции в словообразовательном гнезде с вершиной *-лаг-/-лож-* // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 82–87. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-82-87>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The processes of semantic decorrelation in the word family with the root *-lag-/-lozh-*

Sergey B. Kozinets

*The Saratov Regional Institute for Education Development, Saratov, Russia, kozinec74@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5127-367X>*

Abstract. Studying semantic processes in word families is relevant. Such research is essential for both word formation and lexicology since these transformations lead to a change in the quantitative and qualitative composition of the family (up to its disintegration), as well as to the emergence of new lexical units. The article aims to consider the processes of semantic decorrelation in the word family with the base *-lag-/-lozh-*. Research methods included synchronic-diachronic analysis, structural-semantic analysis of the word, inductive method consisting in the examination of case studies, analysis of verb families, and quantitative evaluation of the obtained data. The article considers the main causes of the semantic dissimilation in the word family with the root *-lag-/-lozh-* and the emergence of new meanings. The article concludes that the semantic dissimilation of the allophones *-lag-* and *-lozh-* is ongoing. In detail, verbs with the

allomorph *-lag-* lose their connection with the original spatial meaning and form new, abstract meanings. The research reveals that the aspectual correlation of verbs with the allomorphs *-lag-* and *-lozh-* was largely destroyed, which led to the emergence of suppletive aspectual pairs with the roots *-lozh-/-klad-*.

Keywords: word family, bound root, radixoid, language history, semantic decorrelation, derived word, aspectual pair

For citation: Kozinets S. B. The processes of semantic decorrelation in the word family with the root *-lag-/-lozh-*. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;84(5):82–87. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-82-87>.

Введение. В русском языке, как известно, существует большое количество корней с чередованием гласных, однако среди них есть такие, которые входят в эту группу лишь по традиции: чередующимися они не являются, так как имеют разное значение. К ним относятся, например, *-твор-* и *-твор-*, *-равн-* и *-ровн-*.

Корень *-твор-* выделяется только в словах *творь* (чаще используется как оскорбление, имеет достаточно размытую семантику, а значение ‘живое существо’ является в настоящее время малоупотребительным) и *тварный* ‘вещественный, материальный’ (встречается в основном в религиозных и философских текстах и имеет ограниченную сочетаемость). В существительном *утварь* в результате семантической декорреляции произошло опрощение и приставка стала частью корня¹.

Корни *-равн-* и *-ровн-* по происхождению являются вариантами одного корня, но в процессе развития языка их значения разошлись: *-равн-* обозначает ‘одинаковый, равный, сходный’ (*равноправие, уравнение, поравняться, равнина*), а *-ровн-* — ‘ровный, прямой, гладкий’ (*выровнять, заровнять*). Разница в значениях обусловила возникновение омофонов: *равнять с другими* — *ровнять грядки, сравнивать счет* — *сравнивать с землей*.

Если в указанных корнях семантическая декорреляция уже произошла, то в корне с чередованием *-лаг-/-лож-* процесс смыслового расхождения (который начался достаточно давно) еще далек от завершения. В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть основные этапы семантической декорреляции в словообразовательном гнезде с вершиной *-лаг-/-лож-*. Мы

придерживаемся точки зрения, согласно которой «не только свободный корень понимается под вершиной гнезда, но и корень связанный»², что позволяет сохранить целостность гнезда. И. Д. Михайлова предлагает называть гнезда, формируемые радиками, гнездами-ансамблями, поскольку «отсутствие диахронических аллюзий при анализе современных слов с радиками затрудняет узнавание связей и квалификацию их как родственных» [Михайлова 2020: 92]. На наш взгляд, родственные связи слов с радикалом *-лаг-/-лож-* в современном русском языке вполне очевидны.

Анализ. Исконное значение корневого элемента *-лаг-/-лож-* — ‘определенное положение в пространстве’, однако в настоящее время далеко не все производные гнезда так или иначе связаны с этим значением.

В «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова слова со связанными корнями, как известно, разнесены по разным гнездам. Гнезд с корневым элементом *-лаг-/-лож-*, согласно словарю, 22. Их вершинами являются приставочные непроемные глаголы: *в-ложить, вз-ложить, воз-ложить, вы-ложить, до-ложить*¹ (сделать сообщение, доклад), *до-ложить*² (кладя, добавить), *за-ложить, из-ложить, на-ложить, низ-ложить, об-ложить, от-ложить, пере-ложить, по-ложить, под-ложить, пред-ложить, пре-ложить, при-ложить, про-ложить, раз-ложить, с-ложить, у-ложить*³.

Как видим, корень сочетается с большинством русских приставок, следовательно, реализует практически полную глагольную парадигму.

² Иванова А. В. Гнездо с вершиной *-каз-* как системно-структурное образование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. С. 1.

³ Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 1990.

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. С. 40.

Общее количество слов с указанным корнем — 202, т. е. корневое гнездо относится к сильноразвернутым. Кроме того, оно имеет достаточно большую глубину, так как некоторые словообразовательные цепочки состоят из четырех звеньев: *облагать* → *облагаться* → *необлагаемый* → *необлагаемость*; *налагать* → *налог* → *налогоспособный* → *налогоспособность*; *разложить* → *разложимый* → *неразложимый* → *неразложимость*.

Алломорфы корня *-лаг-/-лож-*, как и большинство глагольных корней с чередованием, отличаются прежде всего видовым значением: глаголы с корнем *-лож-* относятся к совершенному виду (кроме *ложиться*): *выложить*, *изложить*, *положить*, *приложить*, *предложить*, *сложить*, а с корнем *-лаг-* — к несовершенному: *излагать*, *полагать*, *прилагать*, *предлагать*, *слагать*. Как известно, такая видовая «специализация» гласных восходит к праславянскому количественному чередованию (по долготе/краткости [ā/ǫ//ǎ/ǔ]), которое использовалось при образовании особых глагольных форм, ставших впоследствии видовыми формами (буква *o* «отражает историческое [o], восходящее к кратким [ǔ] и [ǎ]», а буква *a* «отражает историческое [a], восходящее к долгим [ā] и [ǫ]» [Иванова 1976: 179]). Однако в отличие от корней с чередованием *e/i* (*-бер-/-бир-*, *-дер-/-дир-*, *-пер-/-пир-* и под.), где алломорфы последовательно отражают значение вида, у глаголов с корнем *-лаг-/-лож-* видовая корреляция наблюдается далеко не всегда. Для того чтобы понять причины этого расхождения, необходимо обратиться к истории гнезда.

Исторический анализ корневого гнезда *-лаг-(-лог-)/-лож-* показал, что его развитие шло не только по пути приобретения, но и утраты: значительное количество производных ушло в прошлое, уступив место синонимическим обозначениям: *лагалище* 'вместилище; футляр'⁴, *ложница* 'ложка', *ложнице* 'постель'⁵, *преложник* 'переводчик'⁶.

Остается открытым вопрос о включении в гнездо слов *прилагательное* и *положительный*: с одной стороны, в них структурно

четко выделяется корень (*при-лаг-ательное*, *по-лож-ительный*), с другой — практически утрачена смысловая связь с исконным значением корня. Этимологическое объяснение прилагательного как части речи, которое *прилагается* к существительному, верно лишь отчасти, поскольку слово является калькой с латинского *adjectivum* (< *ad* 'к, на, при' + *jacio* 'класть'). Калькой с латинского является и слово *положительный* (< *positivus* < *positio* 'положение, расположение').

Вершина гнезда — корень праславянского происхождения, исконная форма — **lagati/*ložiti*⁷. В древнерусском языке глагол *лагати* употреблялся в значении 'класть, складывать', его соотносительная форма — *ложити* 'класть' сохранилась до наших дней в диалектах и просторечии.

Слова с алломорфом *-лож-* гораздо более частотны в современном русском языке. Из общего количества лексических единиц — 119 с алломорфом *-лож-* (из них 24 приставочных глагола условной первой степени), 66 — с алломорфом *-лаг-* и 17 — с алломорфом *-лог-*. Приставочные образования с алломорфом *-лаг-* в словаре А. Н. Тихонова даны как производные от глаголов с корнем *-лож-* (всего 18 слов), однако, на наш взгляд, они должны быть помещены на первую ступень, т. е. с точки зрения деривационной (но не грамматической) данные слова находятся в эквивалентной (логически равноправной) оппозиции.

Обращает на себя внимание тот факт, что в современном русском языке только несколько приставочных глаголов с корнем *-лаг-/-лож-* соотносятся (хотя бы в одном из значений) как видовая пара одного глагола: *возложить/возлагать*, *изложить/излагать*, *наложить/налагать*, *низложить/низлагать*, *обложить/облагать*, *переложить/перелагать*, *предложить/предлагать*, *приложить/прилагать*, *проложить/пролагать*, *разложить/разлагать*, *сложить/слагать* — всего 11 видовых пар, т. е. меньше половины из потенциально возможных.

В первичном значении только четыре приставочных глагола образуют видовые пары: *возложить/возлагать* 'торжественно

⁴ Словарь русского языка XI—XVII вв. Вып. 8. М.: Наука, 1981. С. 158. (СРЯ XI—XVII).

⁵ СРЯ XI—XVII. С. 274.

⁶ СРЯ XI—XVII. Вып. 18. М.: Наука, 1992. С. 265.

⁷ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачева. Вып. 14. М.: Наука, 1987. С. 13.

положить (класть) сверху, поверх чего-л.’, *изложить/излагать* ‘сообщить, передать что-л. в связной форме, устно или письменно’, *низложить/низлагать* ‘лишить (лишать) власти; свергнуть (свергать)’, *предложить/предлагать* ‘заявить (заявлять) о своей готовности, желании предоставить что-л., помочь каким-л. образом кому-л.’⁸. Причем пространственное (исконное) значение сохраняется только у одной видовой пары – *возложить/возлагать* (глаголы употребляются в торжественном стиле).

В древнерусском языке (XI–XIV вв.) как видовая пара в прямом – пространственном – значении коррелировали 26 глаголов (т. е. 13 видовых пар): *вложить/влагати*, *възложить/възлагати*, *доложить/дологати*, *наложить/налагати*, *обложить/облагати*, *отложить/отлагати*, *подложить/подлагати*, *положить/полагати*, *предложить/предлагати* (эта пара стоит несколько особняком), *приложить/прилагати*, *проложить/пролагати*, *разложиться/разлагаться*, *сложить/слагати*. Таким образом, мы видим, что у значительной части глаголов в дальнейшем произошло смысловое расхождение: в современном русском языке только глаголы *возложить/возлагать* сохранили видовую корреляцию в пространственном значении.

В течение XVIII–XIX вв. смысловое тождество сохранялось у большинства указанных видовых пар:

Да, возвышенным, потому что высокие чувства и в уста народа *влагают* возвышенные речи (Ф. М. Толстой. Петербургские письма);

Отлагая в сторону родство, я могу сказать, что это один из достойнейших молодых людей (Н. В. Гоголь. Письма);

Он не стал бы, подобно г. Антоновичу, прикрывать свои мнения несвойственными им словами и не стал бы под свои слова *подлагать* несвойственный им смысл (М. Н. Катков. Роман Тургенева и его критики);

Как я видел в Сибири проповедь Филофея митрополита остякам, которых только купали, кресты и рубашки *налагали*, лисиц, куниц и белок обирали (В. Н. Татищев. История российской: в 7 т. Т. 2).

⁸ Толкование лексических значений здесь и далее дано по: Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2006. 1536 с.

Однако уже тогда наблюдается расширение видовой парадигмы за счет всё более частого использования глаголов с корнем *-клад-*:

– Конечно бы ты, сударыня, умерла, – говорил ей Аскалон, *вкладывая* свой меч, – ежели бы мы не ускорили нашей помощью (М. Д. Чулков. Пересмешник, или Славенские сказки);

Весь день продолжал принимать антимиональные капли и *обкладывать* всю левую сторону шпанскими мухами (Д. И. Фонвизин. Из журнала путешествия в Ригу, Бальдон и Митаву);

Ежели другие обедают или ужинают, то он мешает или *раскладывает* карты (Ф. А. Эмин. Адская почта, или Курьер из ада с письмами);

В других лишь единственно товары привезенные *складывают* для отпуска (Екатерина II. Наказ Комиссии о составлении проекта нового Уложения).

Расширяющаяся экспансия производных от глагола *класть* запустила механизм смысловой декорреляции между членами видовой пары глаголов с корнем *-лаг-/-лож-*, которая охватила прежде всего их прямые значения: слова с аллофоном *-лаг-* постепенно перестали употребляться в пространственном значении.

Заметное смысловое расподобление алломорфов *-лаг-/-лож-* в исконном значении произошло во второй половине XIX – начале XX в. В настоящее время мы наблюдаем следующее соотношение между корнями *-лаг-/-лож-* и *-клад-*.

У большинства приставочных глаголов с алломорфом *-лож-* (16 слов) первичное значение указывает на определенное положение в пространстве (помещение, извлечение и т. д.), смысловое направление задается префиксом. В этих глаголах сохранилась исконная семантика воздействия на конкретный предмет: *вложить в конверт*, *возложить к памятнику*, *выложить из сумки*, *доложить поленьев*, *заложить кирпичом*, *наложить каши*, *обложить плиткой*, *отложить в сторону*, *переложить на полку*, *положить на место*, *подложить под голову*, *приложить к ушибу*, *проложить через город*, *разложить на столе*, *сложить в коробку*, *уложить в корзину*.

Лишь у нескольких глаголов в современном языке первичное значение связано с действием, направленным на отвлеченный предмет: *изложить проблему*,

предложить другие варианты, доложить обстановку. Последний глагол — результат распада полисемии: вторичные значения настолько разошлись с исконным, что слова стали омонимами.

Особняком стоит глагол *низложить*, в семантике которого выражаются социальные отношения — ‘лишить власти, низвергнуть’ и ‘развенчать, опровергнуть’:

31 мая собрание *низложило* правительство Меркуловых (В. О. Авченко. Фадеев);

Современный же самиздат не просто снял старые оппозиции «официальное/неофициальное», «советское/антисоветское», но *низложил* сам стиль диссидентов, их язык (Е. Колпинец. Культура не для всех).

У глаголов с алломорфом *-лож-* общее пространственное значение закрепилось в качестве основного, видовая пара при этом образуется супплетивным способом — на базе глаголов с корнем *-клад-*: *положить — класть, вложить — вкладывать, выложить — выкладывать, доложить (песка в раствор) — докладывать, заложить (кирпичом проход) — закладывать, наложить — накладывать, обложить (плиткой) — обкладывать, отложить — откладывать, переложить — перекладывать, подложить — подкладывать, приложить — прикладывать, проложить — прокладывать, разложить (на столе) — раскладывать, сложить (вещи) — складывать, уложить (в чемодан) — укладывать*.

Некоторые глаголы с корнем *-клад-*, включившись в видовую оппозицию, начинают развивать те же переносные значения, что и их корреляты: *вложить/вкладывать* (другой смысл) ‘пронизать, наполнить чем-л.’, *выложить/выкладывать* (начистоту) ‘высказать, сообщить (обычно исчерпывающе, откровенно)’, *отложить/откладывать* (дела) ‘перенести на более поздний срок; отсрочить’, *переложить/перекладывать* (обязанности) ‘освободив кого-л. от чего-л., возложить на другого’ и др.

Глаголы с алломорфом *-лаг-* утратили связь с исконным значением (за исключением слова *возлагать*) и стали специализироваться на обозначении действий, связанных с отвлеченными понятиями. Это глаголы интеллектуальной, речемыслительной или социальной деятельности: *излагать мысли, налагать обязанности (штраф), облагать налогом, полагать что-либо* (считать,

иметь основание), *прилагать усилия, разлагать обстановку, слагать песни*.

Пространственное значение практически не передается по цепи, только в трех отвлеченных существительных наблюдается сохранение семантики производящего глагола в первичном значении: *возложить — возложение (цветов к памятнику), заложить — заложение (фундамента), расположить — расположение (в пространстве)*. В остальных случаях *nomina actionis* усваивают вторичные значения, обозначая не только процесс: *изложить — изложение, обложить — обложение (налогами)*, но и его результат: *вложить — вложение, отложить — отложение (солей), переложить — (фортепианное) переложение, предложить — (поступило) предложение, приложить — приложение (к журналу)*.

Nomina actionis образуются в основном от глаголов с корневым алломорфом *-лож-* (от 14 слов первой ступени гнезда), только три глагола с алломорфом *-лаг-* имеют в своей парадигме существительные с отвлеченным значением действия: *облагать — облагание, разлагать — разлагание, слагать — слагание*.

Существительные со значением лица также не наследуют пространственную семантику глаголов, в образном преломлении она реализуется только в книжном слове *пролагатель* ‘тот, кто первый прокладывает путь к чему-л. новому’ (высок.)⁹, которое, пусть и опосредованно, связано с исходным значением глагола: *Это будут великолепные разведчики, пролагатели новых трасс* (Бр. Стругацкий и Е. Страна багровых туч).

Функцию выражения значений отвлеченного действия, связанного с положением в пространстве, а также *nomina agentis* взяли на себя производные с корнем *-клад-*: *вкладывание, выкладывание, накладывание, перекладывание, прикладывание, прокладывание, раскладывание, складывание, укладывание; накладчик (устар.), обкладчик, подкладчик (устар.), прокладчик, раскладчик, складчик (устар.), укладчик*.

Остальные отглагольные существительные, как и *пролагатель*, относятся к стилистически окрашенной лексике — книжной:

⁹ Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984.

основоположник, советизм *разложенец*, *слагатель* (→ *слагательница*, *стихослагатель*) – или разговорной: *разлагатель*.

В производных с алломорфом *-лог-* семантических трансформаций не наблюдается, они усваивают значение производящего: *заложить* ‘отдать что-л. в залог под ссуду’ – *залог* ‘обеспечение получаемой ссуды путем передачи кредитору какого-л. имущества или каких-л. ценностей’ (*залоговый*, *залогодатель*, *залогодательница*, *залогодержатель*), *налагать* ‘обязывать, предписывать что-л. делать’ – *налог* ‘устанавливаемый государством обязательный сбор, взимаемый с граждан и предприятий’ (*налоговый*, *налогоплательщик*, *налогоплательщица*, *налогообложение*, *налогоспособный*).

Выводы. Синхронно-диахронический анализ гнезда с вершиной *-лаг-/-лож-* позволил установить, что в нем происходило постепенное смысловое расподобление между приставочными глаголами-коррелятами. Одна из основных причин – расширяющаяся экспансия производных от глагола *класть*, которая запустила механизм смысловой декорреляции между членами видовой пары глаголов с корнем *-лаг-/-лож*. Вследствие этого глаголы с алломорфом *-лаг-* утратили связь с исконным пространственным значением и начали специализироваться в наименовании

действий, направленных на отвлеченные предметы. Кроме того, приставочные глаголы с алломорфами *-лаг-* и *-лож-* перестали соотноситься как видовая пара в более чем половине случаев, что привело к возникновению супплетивных видовых пар с корнями *-лож-/-клад-*.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова В. Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
2. *Михайлова И. Д.* Память и понимание: методологический потенциал связанных корней // Национальные коды в языке и литературе. Язык как культурно-историческое достояние народа: сб. статей. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. С. 91–97.

REFERENCES

1. *Ivanova V. F.* Modern Russian language. Graphics and spelling: textbook. Moscow: Education, 1976. 288 p. (In Russ.)
2. *Mikhaylova I. D.* Memory and understanding: the methodological potential of connected roots. *Natsional'nye kody v yazyke i literature. Yazyk kak kul'turno-istoricheskoe dostoyanie naroda: sb. statei = National codes in language and literature. Language as a cultural and historical heritage of the people: collection of articles.* Nizhny Novgorod: Lobachevsky State University, 2020. P. 91–97. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Сергей Борисович Козинец, доктор филологических наук, доцент, профессор

Sergey B. Kozinets, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Professor

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023; принята к публикации 25.03.2023.

The article was submitted 20.01.2023; approved after reviewing 01.03.2023; accepted for publication 25.03.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-88-97>

Знакомый незнакомец

(о союзе *либо* в современном русском языке)

Виктор Николаевич Завьялов

*Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия, victorzoff@list.ru,
<https://orcid.org/0000-001-5087-162X>*

Аннотация. В статье дается разноаспектная характеристика союза *либо*. Актуальность обусловлена отсутствием в русистике системного и полного описания данного союза, хотя он является важным средством выражения разделительных отношений. Обычно *либо* изучался наряду с другими разделительными союзами, а также в сопоставлении с союзом *или*, хотя по частотности является вторым после него. За основу берется монографический метод исследования служебных слов, применяемый Дальневосточной синтаксической школой, при котором каждая такая единица становится центром наблюдения и ее можно рассматривать как организующую единицу окружающего синтаксического контекста. Анализируются конструктивные свойства союза *либо*, связанные с морфолого-синтаксической характеристикой связуемых им словоформ, а также собственно синтаксические, обусловленные особенностями синтаксического окружения, которое группируется вокруг данного союза (обобщающие слова, частицы, порядок слов, интонация и пр.). Установлено, что этот союз ориентирован на отображение реальных альтернатив, поэтому в целом не может выражать предположительные и пояснительные отношения. Дана характеристика прагматических свойств *либо*. Установлено, что он, как и союз *или*, является стилистически нейтральным и его отличие от *или* носит прежде всего семантический характер, хотя определенную роль играют и прагматические факторы. Выясняется этимология *либо*, связанная с адъективной словоформой *любо*, с которой он сохранил прототипическую связь, в результате чего сочиненные им альтернативы акцентируют не только разное, но и противоположное. По итогам исследования делается ключевой вывод о том, что в современном русском языке имеет место онтологически противопоставленная пара союзов *либо* и *или*, которая отражает стремление говорящего подавать альтернативы как совмещаемые или несоммещаемые.

Ключевые слова: союз, этимология, морфология, синтаксис, синтаксическая связь, синтаксические отношения, семантика, прагматика

Для цитирования: Завьялов В. Н. Знакомый незнакомец (о союзе *либо* в современном русском языке) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 88–97. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-88-97>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A familiar stranger

(about the conjunction *libo* (English *or*) in modern Russian)

Viktor N. Zavalov

*The Pacific National University, Khabarovsk, Russia, victorzoff@list.ru,
<https://orcid.org/0000-001-5087-162X>*

Abstract. The article provides a multidimensional characterisation of the conjunction *libo* (English *or*). The research is relevant due to the lack of a systematic and complete description of this conjunction in Russian studies. Nevertheless, it is an important means of expressing disjunctive relations. *Libo* was usually studied together with other disjunctive conjunctions, as well as in comparison with the conjunction *ili* (English *or*) although it is the second most frequent disjunctive conjunction. The research is based on the monographic method of studying function words used by the Far Eastern Syntactic School. Each such word is under scrutiny and can be considered as an organising unit of the surrounding syntactic context. The article analyses the constructional properties of the conjunction *libo* related to the morphological-syntactic characteristics of the word forms it connects. Moreover, the study focuses on the actual syntactic properties dependent on the peculiarities of the syntactic environment around this conjunction (such as generic words, particles, word order, intonation, etc). The research demonstrates that this conjunction is oriented to showing real options, therefore, in general, it cannot express alternative-suppositional and explanatory relations. The article characterises the pragma-stylistic properties of *libo*. It has been established that, like the conjunction *ili*, *libo* is stylistically neutral. Its difference

from *или* is primarily semantic although pragmatic factors are also relevant. The etymology of *либо* is explained. It is associated with the adjectival word form *любо* with which the conjunction retains a prototypical connection. As a result, the alternatives *либо* coordinates emphasise not only the different, but also the opposite. Based on the findings of the study, the key conclusion is that there is an ontologically opposed pair of conjunctions *либо* and *или* in modern Russian. They reflect the speaker's urge to present alternatives as compatible or incompatible.

Keywords: conjunction, etymology, morphology, syntax, syntactic connection, syntactic relations, semantics, pragmatics

For citation: Zavalov V. N. A familiar stranger (about the conjunction *либо* (English *or*) in modern Russian). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;84(5):88–97. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-88-97>.

Введение. Несмотря на то что союз *либо* известен еще по древнерусским памятникам и занимает прочное место в системе как современного русского литературного, так и национального языка в целом, он является относительно мало изученным средством синтаксической связи. В русистике союз *либо* обычно рассматривался наряду с другими разделительными союзами, а также в сопоставлении с союзом *или*, хотя по частотности является вторым после него [Санников 2008; Кручинина 2009] и др.)¹.

По этим причинам до сих пор в должной мере не описаны некоторые категориальные свойства *либо*, в том числе семантико-синтаксические, а также его прагматистические особенности. Не совсем ясна и этимология данного союза, понимание которой позволило бы соотнести диахронные и синхронные аспекты его семантики для более точной ее формулировки.

В настоящей статье проанализированы и обобщены имеющиеся сведения о союзе *либо*. Обращение в ней к союзу *или* является частью инструментария для решения главной задачи: дать разноаспектное, научно обоснованное описание союза *либо*, которое было бы востребовано как в учебно-методической, так и в научной практике.

Методы исследования. Характеристика союза *либо* осуществляется в рамках методологии Дальневосточной синтаксической школы (см.: [Шереметьева 2014]). Согласно ее концепции та или иная служебная единица становится непосредственным «центром наблюдения, и уже от нее протягиваются нити в разные стороны языковой

системы» [Там же: 19]. Это своего рода «монографический» подход, при котором каждое служебное слово рассматривается отдельно, «как сугубо индивидуальное явление, и исследуется во всех аспектах: синтаксическом, семантическом, прагматическом, стилистическом и др.» [Там же].

Подобная методика была разработана и введена в научную практику А. Ф. Прияткиной (см.: [Прияткина 2007: 133–346; 2019: 38–116] и др.), получив реализацию в многочисленных работах представителей Дальневосточной синтаксической школы, в том числе в изданиях лексикографического толка².

В основе описания союзов лежит понятие их конструктивных свойств, проявляющихся через особые синтаксические построения – союзные конструкции, которые характеризуются союзом в определенной позиции и относящимся к нему на определенных принципах взаимоотношений словоформами. Эти признаки «определяют основной формальный тип конструкции, который в свою очередь служит выражением некоторого типового значения» [Прияткина 2019: 41].

Конструктивные свойства союза определяются двумя формальными синтаксическими уровнями: морфолого-синтаксическим и собственно синтаксическим. Первый проявляется через морфологические связи

¹ См. также: Урысон Е. В. Словарная статья союза ИЛИ (...ИЛИ) // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. С. 437–440 (Урысон).

² Словарь служебных слов русского языка / А. Ф. Прияткина, Е. А. Стародумова, Г. Н. Сергеева и др. Владивосток: ДВГУ, 2001. 363 с.; Служебные слова в лексикографическом аспекте: монография / Е. А. Стародумова, Е. С. Шереметьева, В. Н. Завьялов и др. Владивосток: ДВФУ, 2017. 377 с.; Лексикографические портреты служебных слов: монография / Е. А. Стародумова, Е. С. Шереметьева, В. Н. Завьялов и др. Владивосток: ДВФУ, 2022. 322 с. <http://doi.org/10.24866/7444-5325-1>.

словоформ, непосредственно относящихся к союзу. Второй — различными коммуникативными средствами (модальными и дейктическими словами, частицами, коррелятами, конкретизаторами, актуальным членением, интонацией и пр.), входящими в сферу действия союза [Прияткина 2007: 28–38].

На основе данных о конструктивных свойствах союза можно описывать и другие особенности его функционирования, что позволяет получить максимально полное представление о том или ином средстве синтаксической связи.

При описании союза *либо* мы опираемся на следующие общеизвестные сведения о нем. По морфологическому строению это союз одиночный, простой, а по синтаксическим свойствам — повторяющийся (многоместный). Организует сочинительную связь, относится к группе разделительных союзов и союзных средств (наряду с *или*, *ли... ли...*, *не то... не то...*, *то ли... то ли...*, *то... то...* и др.), общим категориальным свойством которых является сообщение об альтернативных предметах, признаках, действиях.

В качестве языкового материала в статье используются факты, извлеченные из «Национального корпуса русского языка» (далее — НКРЯ)³.

Анализ. Конструктивные свойства союза *либо*. Союз *либо* образует конструкции с параллельными членами, где сочиненные словоформы и их синтаксические группы находятся в отношениях синтаксического равенства по отношению друг к другу, т. е. являются рядоположенными.

Морфолого-синтаксический уровень. Оформляет связь словоформ в простом предложении и между частями сложносочиненного предложения.

В простом предложении в качестве членов конструкции могут выступать ряды именных, местоименных и наречных словоформ (1), а также глагольных (инфинитив, причастие, деепричастие, спрягаемые формы) (2):

1) Политтехнолог руководит всеми стадиями выборного процесса того или иного кандидата *либо* партии («Эксперт»); Люди

сразу рождаются *либо* смелыми, *либо* опасливыми (А. Бузулукский); Толик и Костя помогали: то отвертку подадут, то плоскогубцы, то ключ *двенадцать на четырнадцать либо шестнадцать на восемнадцать* (А. Славовский); Мне кажется, *либо* он, *либо* я в плохом для тренировки состоянии (Н. Бестемьянова); Затем загибаем нижнюю кромку, которая по желанию может быть развернута *либо* внутрь, *либо* наружу будущего изделия («Народное творчество»);

2) Правила позволяют брать все это с избытком, чтобы *либо* продавать, *либо* дарить (В. Тучков); Оркестр в основном играет *либо* аккомпанирующую, *либо* связующую роль, причем музыкальное развитие заменяется развитием фактурным («Советское искусство»); Редиска румянилась сочными бочками, *либо* пряча, *либо* высывая наружу белые хвостики корешков (К. Федин); Как правило, изобразительный ряд *либо* иллюстрирует, *либо* контрастирует с музыкальным рядом (Э. Рязанов).

Связь частей сложносочиненного предложения:

Либо ты стараешься стереть воспоминания о ком-то, *либо* кто-то старается стереть воспоминания о тебе («Экран и сцена»); *Либо* прохожий толкнет, чтобы в эту самую дверь еще первой меня пройти, *либо* банки из сумки вывалятся (Н. Старцева).

Ограничения на употребление каких-либо лексем в составе конструкций с *либо* не зафиксированы.

Собственно синтаксический уровень. Словоформы и их синтаксические группы с союзом *либо* могут занимать позиции любых членов предложения. Интонация между ними перечислительная. Количество повторений компонентов синтаксически не регламентировано, в силу того что организуемые *либо* структуры являются открытыми. Порядок их следования свободный, а его выбор обуславливается коммуникативными установками говорящего:

— Если что касалось футбола *либо* хоккея, то он тут знал все (Е. Попов) — ср.: хоккея *либо* футбола;

А что за ним следить, и так известно — он *либо* в библиотеку, *либо* по букинистам... (Л. Чуковская) — ср.: он *либо* по букинистам, *либо* в библиотеку.

При этом одностороннее употребление *либо* встречается реже, чем многостороннее, в то время как у союза *или* такие употребления в целом равноправны.

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.01.2023).

Сочиненные *либо* словоформы взаимодействуют с обобщающими словами, которые, будучи в препозиции, сигнализируют о наличии последующего перечислительного ряда, а в постпозиции – о его исчерпанности:

а) Различие между когнитивными и рассуждающими интеллектуальными агентами связано с их **функциональным назначением**: *либо* получение знаний о среде, *либо* рассуждения о возможных действиях («Информационные технологии»); На диване *либо* молодой офицер с разгоревшимся лицом, *либо* студент, *либо* штатский, – **всё** молодые, красивые, хорошо одетые, с деньгами (А. С е р а ф и м о в и ч).

Обобщающие слова могут иметь семантику подчеркивания необходимости выбора какой-либо из предложенных альтернатив:

Что же касается Ольги, то тут **одно из двух**: *либо* она его заморочила, как всех прочих, *либо* он шатался к ней из-за своего шпионского любопытства (В. Б е л о у с о в а); Снег *либо* налипает на лыжи неподъемным грузом, *либо* проваливается под ними на полметра – **третьего не дано** («Столица»).

Возможны различные интонационные обособления конструкции и отдельных ее компонентов (присоединение, вставка, парцелляция), обозначаемые на письме посредством структурно не обусловленных знаков препинания (тире, скобки, точка, точка с запятой):

– Это передовой плыл; *либо* уж здесь, *либо* недалеко на той стороне (Л. Толстой); Исполнять сочинение предстояло на публике: *либо* на клавирах – соло, *либо* на скрытице – в оркестре (Б. Е в с е е в); Прийти и взять проект – *либо* очень дорого, *либо* невозможно («Эксперт»); Основная масса чугуна – *либо* в ковшах, *либо* в миксерах – идет в два конвертерных цеха, где с помощью кислорода конвертируется в сталь (А. П о п о в); Мораль есть инструмент, технология нравственности, и потому так же безусловна (*либо* мораль, *либо* аморальность) (А. Ка б а к о в); Когда сталкиваешься с чем-то странным, то остается признать *либо* нормальность этого странного. *Либо* – ненормальность и себя, и всего вокруг (М. Б о г а т о в).

Союз *либо* может также употребляться в функции текстовой скрепы – как при одноместном (1), так и при многоместном употреблении (2):

1) Как это ни парадоксально, в ситуации, когда всё – от планов движения поездов до тарифов – формирует МПС, наверное, более разумным и выгодным было бы, чтобы и парком вагонов управляло МПС. *Либо* нужно налаживать нормальную систему взаимоотношений между собственниками подвижного состава. Иначе простой или перегон пустых вагонов станут обычным делом («Дело»).

2) – Единственный смысл этой бумаги, – сказал Ланэ спокойно и нравуучительно, – в том, чтобы она не существовала... <...> Так?

– Так! – сказала мать.

– И предложу ему одно из двух. *Либо* он сейчас же напишет письмо в редакцию одной из наиболее влиятельных европейских газет, где откажется от части своих утверждений, ничего, понятно, не говоря о намеренных... вы понимаете меня, мадам Мезонье? – намеренных фальсификациях, и тогда все дело кончится двумя-тремя полусуждающими и полусочувствующими статьями в пронацистских газетах. *Либо*...

– Он никогда не напишет такого письма, – быстро сказала мать, – у него просто рука не поднимется на это (Ю. Д о м б р о в с к и й).

Возможно также сочетание *либо* с союзами *или*, *а*, *а то* (*и*), выступающими в качестве начального или замыкающего компонента союзного соединения:

Ответ на него для одних очень прост – он *либо* абсолютно положителен *или*, наоборот, совершенно отрицателен («Знание – сила»); Он и прежде не пел по-настоящему, *а либо* горланил, *либо*, вот как теперь, пытался говорить нараспев (М. С е м е н о в а. Волкодав); А тут выйдешь из избы – *либо* забор – вот сейчас, *а то* опять изба... (Ф. К р ю к о в).

Союз взаимодействует с усилительными (или «акцентирующими» [Стародумова 2002]) частицами (*вообще*, *просто*, *даже*, *вовсе*, *совсем*, *исключительно* и др.), которые выделяют одну из сочиненных союзом словоформ, расширяя *или*, наоборот, сужая ее контекстуальную семантику (1), а также с наречными словоформами с семантикой повторяемости или противоположности (*снова*, *опять*, *наоборот* и др.) (2):

1) Вопросам защиты информации, циркулирующей в подобных системах, *либо вообще* не уделяется внимания, *либо* они рассматриваются крайне односторонне и поверхностно («Информационное общество»); Одна внешность. А внутри пух *либо вообще* пустота (Г. Т р о е п о л ь с к и й);

2) Михаил потребовал *либо снова* заняться ремонтом квартиры, *либо* вернуть три миллиона («Столица»); Растения активно вмешиваются в процессы формирования рельефа, разрушая горные породы своими корнями *либо, наоборот*, сдерживая процессы эрозии почвы («Химия и жизнь»).

Вместе с тем с модальными частицами и словами с семантикой неопределенности или неясности (*будто, вроде, наверно, возможно, может быть*) *либо*, в отличие от союза *или*, не коррелирует:

К счастью для Травки, сильный голод заставил ее прекратить свой печальный плач *или, может быть*, призыв к себе нового человека (М. Пришвин) — ср.: **либо, может быть*, призыв к себе нового человека.

Неправомерным является употребление союза *либо* и в широком ирреальном контексте:

Иногда в печке **что-то** взрывалось — *либо* лопались томящиеся в жаре крупички пшеничной каши, *либо* стреляла перекалившаяся сковородка (А. Азольский).

В подобных случаях более точным видится использование союзов *не то... не то... и то ли... то ли...*

Такие же ограничения у *либо* на употребление в значении «приблизительно-количества», свободно реализующееся у союза *или* (см.: [Санников 2008: 197–198]):

— Господин Берг, сколько у вас жен? — Приблизительно пять *или* шесть, — после некоторого раздумья последовал ответ (Ю. Ерофеев) — ср.: *Приблизительно пять *либо* шесть.

Для *либо* нехарактерно представление сочиненных альтернатив как «и то и другое». Случаи, когда говорящий пытается осуществить это, воспринимаются на грани синтаксической нормы:

Они все были в свои незабвенные шестидесятые *либо* диссидентами, *либо* распутниками... *Либо и то и другое...* (Л. Улицкая).

В свою очередь, союз *или* свободно организует подобные построения; ср.:

По моторности Джаксон перекрывал работу трех обычных администраторов. Что его привлекало в сборной? Дружба со мной, *или* теннис, *или и то и другое*? Скорее всего, все вместе (Ш. Тарпищев).

Это пример показателен еще и тем, что демонстрирует способность *или* свободно употребляться в вопросительных высказываниях, в то время как *либо* этим свойством в принципе не обладает, и, даже если ситуация подается говорящим как предположительная или вопросительная, он все равно расположен к отображению определенности:

Что с часами? *Либо* час, *либо* полторого (А. Битов);

— От чего ягода? От головы, живота *либо* от зубов? (Ю. Буйда).

Союз *либо*, в отличие от *или*, не может выражать и отношения абсолютного тождества, а также выступать в функции прагматического маркера в разговорных сочтениях с семантикой пояснительности (*или как его, или как это, или там* и под.)⁴:

Заяц, чуть-чуть постояв, сделал свой первый огромный прыжок, *или*, как охотники говорят, свою скидку, — в одну сторону (М. Пришвин) — ср.: **либо*, как охотники говорят, скидку;

У Брунсвика (*или* как его там?) не было отбоя от покупателей и заказчиков (В. Катаев) — ср.: **либо* как его там?

Вместе с тем союз *либо* обладает семантикой своего рода «сужающего» пояснения:

Названия Дюссельдорф *либо* Бенрат (дворец в Дюссельдорфе. — В. З.), как и можно было ожидать, им явно ни о чем не говорят... (Н. Огнева).

У союза *или* подобного оттенка семантики не чувствуется; ср. применительно к вышеприведенному контексту: **Дюссельдорф или Бенрат*.

Если же говорить в целом, то союз *либо* ориентирован прежде всего на выражение определенности между сочиненными альтернативами и при этом на подчеркивание разницы между ними:

Обывательское сознание всегда думает, что вещи *либо* существуют, *либо* не существуют. На самом же деле вещи настолько непрерывно

⁴ Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. Н. В. Богданова-Багларян. СПб.: Нестор-История, 2021. С. 196–210 (Прагматические маркеры).

текут, что иной раз становится трудным даже просто замечать их раздельное существование (А. Лосев).

Употребление союза *или* в подобном контексте (*вещи или существуют, или не существуют*) нарушает указанные отношения, сглаживая семантику противопоставления.

Прагматилистические свойства союза *либо*. Проблема стилистической дифференциации лексики во многом связана с прагматическими установками говорящего и слушающего, поэтому мы соотносим эти понятия друг с другом⁵.

Вопрос о стилистической квалификации союза *либо* был поставлен еще в XX в. Одни исследователи полагали, что данный союз характеризуется «несколько разговорным характером» [Гвоздев 1973: 143]. Другие отмечали, что он, наоборот, «имеет скорее книжный, чем разговорный характер» [Перетрухин 1979: 140–141]. Такая противоположность во мнениях обусловлена, по-видимому, тем фактом, что собственно в литературный язык *либо* начал проникать относительно недавно. Так, в классических произведениях XIX в., согласно данным НКРЯ, он встречается лишь эпизодически. Вместе с тем этот союз был широко распространен в некоторых говорах, в частности южнорусских. Это нашло свое отражение, например, в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон»:

– А Наталья где же, мамаша? На что она тебе понадобилась? *Либо* старик за ней прислал?; – Надо *либо* к белым, *либо* к красным прислаться. В середке нельзя, – задавят.

Употреблялся *либо* и в уральских говорах, о чем свидетельствуют сказы П. В. Бажова:

Какая коровенка *либо* овечка проберется, – не найдешь ее («Васина гора»); Людей у руды много, а подходящего случая не выходит. *Либо* грудками копошатся, *либо* не те люди («Две ящерки»).

Как средство стилизации народной речи и нарратива описываемой эпохи союз *либо* использовался А. Н. Толстым

в историческом романе «Петр Первый», а также в некоторых других значимых художественных произведениях советской литературы.

В связи с этим могло создаться впечатление о разговорности данного союза или даже о его просторечности. Но не исключено, что по этим же самым причинам другие исследователи видели в стилистике *либо* книжный характер, так как диалектное употребление не учитывалось ими в рамках литературной нормы, а письменное употребление (прежде всего в научном и официально-деловом стилях речи) представлялось доминирующим над разговорным, ибо устную речь в то время (впрочем, как отчасти и сегодня) было очень непросто фиксировать.

В свою очередь, Н. Н. Холодов, изучая сложносочиненные предложения с союзом *либо*, обратил внимание на то обстоятельство, что мнения специалистов о нем не раскрываются на достаточном языковом материале, «чтобы на этой основе, “не гадая”, определить стилистическую принадлежность» данных употреблений [Холодов 1975: 68]. Ученый предположил, что предложения с *либо*, как и с союзом *или*, «стилистически нейтральны» [Там же]. Но эти наблюдения не нашли достаточного развития, и в последующих, даже фундаментальных исследованиях сочинительной связи союз *либо* по-прежнему характеризовался в целом как книжный (см.: [Санников 2008: 198; Кручинина 2009: 175]).

Однако с развитием корпусной лингвистики появилась возможность исследовать этот вопрос более предметно. И данные НКРЯ, локализованные нами в пределах 2000-х гг., наглядно показывают, что союз *либо* активно употребляется в текстах современных художественных произведений как в репликах персонажей (1), так и в повествовательных авторских нарративах (2), тем самым отражая его разговорные возможности:

1) Надо – быстро, и поесть, – сказал Макс, – Зина *либо* дремлет, *либо* читает (Н. Черных); Я не хотела скандала... – Это бывший муж. – А в ванной вы тоже оказались случайно?! Ты *либо* веришь мне, *либо* нет (М. Неволин);

2) Донцов чувствовал, что профессору хочется от воспоминаний перейти к суждениям о нынешних днях, но он ждет *либо*

⁵ Болотнова Н. С. Прагматика текста и ее изучение в коммуникативной стилистике // Русская речевая культура и текст: материалы XII Международной научной конференции. Томск: ЦНТИ, 2022. С. 71–77.

наводящих указаний супруги, *либо* удобного случая (А. Слуцкий); То была реклама *либо* коммунальные счета, по которым Ведерников брезгливо платил (О. Славникова).

Отмечены в НКРЯ и факты использования *либо* в обиходно-бытовых текстах (письмах, объявлениях, записках и пр.):

Ты мгновенно раздражаешься, не приемлешь споров, сам никогда не прибегаешь к помощи логики. Доказать тебе что-либо невозможно. Ты *либо* во что-то веришь, *либо* нет. Повлиять на твоё мнение нереально («Письмо женщины мужчине» (2002)).

В научной литературе также зафиксированы случаи собственно разговорного употребления *либо*:

Если времени свободного не так много, я просто сижу дома / ну *либо* / *либо* читаю / *либо* сижу за компьютером⁶.

В приведенных примерах мы не усматриваем какой-либо «разговорности» *либо*. В контекстах, в которых он употреблен, присутствует прежде всего прагматическая окраска, направленная на подчеркивание разницы между сочиненными альтернативами. Эта же прагматика имеет место и в синтаксических фразеологизмах с семантикой верхнего или нижнего пределов, в структуре которых используется союз *либо* (*либо* пан, *либо* пропал; *либо* всё, *либо* ничего; *либо* так, *либо* этак и др.):

– Кому-кому, а тебе надо ладиться уж только на победу: сам знаешь, *либо* пан, *либо* пропал – перед государем нельзя тебе сплеховать (О. Форш); – *Либо так, либо этак*. – Ну, как хочешь, Ваня, а я так больше не могу (Ю. Домбровский).

Ср. аналогичные предложения-высказывания с союзом *или*:

Но сегодня делать нечего, сегодня у него другого выхода нет. *Или* пан, *или* пропал (В. Распутин); Но тут некоторое «но», весьма значительное «но», так сказать «но», превалирующее надо всем. Я тогда говорю: «*Или так, или этак*» (В. Шшков).

В данных примерах прагматика верхнего и нижнего семантического предела выражена не так явно, как в случаях с союзом *либо*.

Таким образом, можно сделать вывод, что союз *либо* полноценно употребляется во всех стилях речи, а его отличия от союза *или* носят чисто семантический характер, суть которого в разной мере представления различий между сочиненными альтернативами.

Описание конструктивных и прагматических свойств союза *либо* показало, что, обращаясь к нему, говорящий имеет четкое, не осложненное иррациональными факторами понимание альтернатив, требующих вербализации, и особенности семантики *либо* позволяют осуществить его коммуникативные намерения в достаточной мере. Но в чем именно заключаются эти особенности, которые носитель русского языка отчетливо улавливает?

И. Н. Кручина отмечает, что у союза *либо* «преобладает неосложненное собственно разделительное значение» [Кручина 2009: 175], которое в адресно направленной речи «обычно связано с ситуацией ультимативного выбора» [Там же]. В. З. Санников указывает на «чистую» разделительность *либо*, подчеркивая его синонимичность союзу *или* без «существенных расхождений» в значении [Санников 2008: 199]. Е. В. Урысон раскрывает суть вопроса через прагматику предложений-высказываний с *либо*: «В отличие от *или*, союз *либо* во всех употреблениях подчеркивает знание говорящего или субъекта ситуации. Поэтому *либо* возможен только в контексте предикатов знания. Ср.: *Я знаю* <мне известно>, *где он сейчас* – *в Париже либо в Вене* при недопустимости *Я не знаю* <мне неизвестно непонятно>, *где он сейчас* – *в Париже либо в Вене*»⁷.

Однако исчерпывающего ответа на поставленный вопрос в данных определениях, на наш взгляд, все же нет. Обратимся к этимологической стороне проблемы, ибо, как мы полагаем вслед за Т. М. Николаевой, былая семантика языковых единиц, прежде всего элементарных служебных, сохраняется в них в виде «некоторого шлейфа» «скрытой памяти» [Николаева 2008: 116], отчасти определяя и ее современное состояние.

Среди специалистов нет единой точки зрения по поводу этимологии союза *либо*.

⁶ Прагматические маркеры. С. 100.

⁷ Урысон. С. 438.

Элемент *ли* в его структуре, по мнению некоторых, говорит о том, что союз является результатом сращения древнерусского союза *бо* и частицы *ли* по модели образования союза *ибо* (*и + бо*)⁸. Но семантика частицы *ли* содержит в себе «знак неразрешенного вопроса» [Арутюнова 1988: 126], который в той или иной мере должен проявляться в значении производного союза *либо*, однако оно, как известно, предельно конкретное.

По этим причинам мы придерживаемся другой точки зрения на происхождение *либо*. Этот союз восходит к древнерусскому союзу *любо*, соответствующему в своей первооснове краткому прилагательному среднего рода⁹. Как и другие древнерусские разделительные союзы *ли* и *или*, *любо* не имел определенной стилистической окраски и зачастую употреблялся вместе с ними, а также во взаимодействии с союзом *а* «в одних и тех же памятниках»:

Потнеть *ли* на смерть, то вира, *или* пхнеть муж мужа, *любо* к себе, *любо* отъ себе, *любо* по лицу ударить, *или* жердью ударить («Русская Правда»); Хошу главу свою положить, *а любо* испити шеломомъ Дону («Слово о полку Игореве»)¹⁰.

Частотность союза *любо* в древнерусских памятниках была достаточно высокой, однако «в старорусских памятниках его употребление значительно сокращается. Он был вытеснен союзом *либо*... (по-видимому, под влиянием союза *ли* произошло изменение корневого гласного *любо* → *либо*)»¹¹.

Прототипическая связь союза *либо* со словоформой *любо* прослеживается в следующем примере:

Это всего лучше достигается, думаем мы, таким заявлением правительства, что оно отвечает только за такие-то органы, а все прочие периодические издания — *любо* — слушай, *не любо* — не слушай: есть из них и хорошие, и дурные, одни толкуют дело, другие брешут («Русская мысль» (1881)).

Ср.: *либо* слушай, *либо* не слушай.

⁸ Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. 5-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2002. С. 167 (Шанский, Боброва 2002).

⁹ См.: Стеценко А. Н. Исторический синтаксис русского языка. М.: Высшая школа, 1977. С. 191.

¹⁰ Там же. С. 191–192.

¹¹ Там же.

Вместе с тем существует и компромиссное объяснение этимологии *либо*. Не исключено, что сама частица *ли* относится к словоформе *любо* как производная от нее, соотносясь с общеславянским корнем **ljub*, и тогда ее «можно рассматривать как следствие расщепления, вызванного влиянием таких слов, как общеславянские **ibo*, **bo*»¹². При таком подходе обе точки зрения на происхождение *либо* предельно сближаются в историческом (диахронном) плане, а основу **ljub* можно считать определяющей для этимологии и современного употребления данного союза. В этом случае поддается объяснению главная особенность семантики *либо*: наличие в ней оттенка предпочтительности (во взаимодействии с сопоставительностью или уступкой), мотивированного исходной адекативной словоформой *любо*.

Что же касается этимологии *или*, то он действительно представляет собой сращение союза *и* и частицы *ли*¹³, т. е. в его структуре имеются две семы — соединительная и предположительная, что обуславливает в зависимости от контекста и равноценность сочиненных им альтернатив, и их возможную ирреальность, и понимание как «и то и другое», и взаимодействие с союзом *и*. Например:

В Казантипе рыбалка *и* Галка. Он поехал Галку побачить, а потом порыбачить. *Или* наоборот. Сперва порыбачить, а потом побачить. *Или* одновременно — бачить Галку *и* рыбачить. Такой он стервец-удалец! (Ф. Искандер).

Различия между семантикой *либо* и *или* наглядно проявляются в контекстах, в которых они взаимодействуют; ср:

Как мне не хватает Юрия Станиславовича! «Лотковые лавины, — говорил он, стоя у этого окна, — это орудия, направленные на долину. *Либо* ты их, *либо* они тебя». В лавинном деле он был великаном, с его уходом образовался вакуум, который нечем заполнить. Его ученики — *или* теоретики, *или* практики, Оболенский же был *и тем, и другим* (В. Санин).

Союз *либо* в этих предложениях-высказываниях подчеркивает разницу между альтернативами, тогда как в высказываниях

¹² Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1994. С. 479.

¹³ Шанский, Боброва 2002. С. 107.

с союзом *или* они подаются как ситуативно равноценные, несмотря на антонимию сочиненных словоформ.

На эти особенности функционирования союзов *либо* и *или* также обратил внимание Н. Н. Холодов, сделав принципиальный вывод о том, что «предложения с союзом *либо* являются своего рода противительными сравнительно с предложениями, использующими *или*, последние в этом смысле можно назвать сопоставительными (акцентирующими разное, но не противоположное)» [Холодов 1975: 69–70]. Одним из подтверждений этому является позиционное взаимодействие *либо* с союзом *а* (см. примеры выше), отсутствующее у союза *или*.

Понимание этих ключевых особенностей семантики *либо* и *или* позволяет в достаточной мере разграничивать употребление данных союзов в деловом языке, и прежде всего в юридических текстах, в которых, как правило, недопустимо двоякое толкование смысла. Так, союз *либо* следует употреблять в контекстах, в которых совмещение альтернатив недопустимо, а также при детерминированном прагматическими обстоятельствами порядке их следования:

Право пользования животным миром в случаях, предусмотренных абзацами 5 и 6 части первой настоящей статьи, прекращается путем аннулирования лицензии с согласия сторон *либо* через суд (т. е. суд является крайней мерой. — В. 3.) (ФЗ «О животном мире»); Настоящий договор может быть расторгнут *либо* с обоюдного согласия, *либо* в одностороннем порядке при невыполнении обязательств по договору другой стороной с предъявлением требований о возмещении понесенных убытков (т. е. обоюдное согласие сторон является приоритетным. — В. 3.) (Договор).

Союз *или*, в свою очередь, предпочтительнее использовать в контекстах, в которых порядок следования альтернатив не является принципиально значимым, а также допускается возможность их одновременного сосуществования:

Указанные дела подведомственны арбитражным судам независимо от того, какие лица — юридические *или* физические — являются участниками правоотношений, из которых возник спор («Арбитражный и гражданский процесс»).

Кроме того, союз *или* в деловой документации может употребляться в графическом сочетании с союзом *и*, что, в частности, является подтверждением наличия в его структуре, в отличие от союза *либо*, соединительной семы:

Страховая стоимость САТ указывается в заявлении на страхование *и/или* листе осмотра, *и/или* счете, *и/или* договоре страхования (полисе)... (Правила страхования средств автотранспорта).

У союза *либо* такая конструктивная особенность не отмечена.

Выводы. Мы рассмотрели различные аспекты категориальных свойств и функционирования союза *либо*. С одной стороны, он ведет себя как обычный сочинительный союз открытой структуры: организует синтаксические конструкции с рядоположенными членами без ограничений на морфолого-синтаксическую составляющую их словоформ, взаимодействует с обобщающими словами и конкретизаторами, допускает свободный порядок расположения компонентов, которые, в свою очередь, могут коммуникативно обособляться. С другой стороны, это типичный разделительный союз, который, как и другие разделительные союзы, организует сочинительную связь альтернатив предметного, признакового или событийного характера.

Вместе с тем *либо* обладает целым рядом индивидуальных свойств, которые отличают его от других разделительных средств связи, и прежде всего от союза *или*. Это и ограничения на выражение альтернативно-предположительных и пояснительных отношений, и ориентация на отображение исключительно реального положения дел, и сопоставительно-противительный характер отношений между сочиненными альтернативами, обусловленный внутренней семантикой его структуры, прототипически связанной с адъективной словоформой *либо*. При этом союз *либо* является стилистически нейтральным, а его отличие от союза *или* носит, в первую очередь, семантический характер, на который могут влиять определенные прагматические факторы.

Таким образом, *либо* достаточно сложный и вместе с тем гибкий союз, и умение правильно и уместно использовать его в речи является необходимой составляющей

культуры речи языковой личности в целом. Если же посмотреть на проблему глобально, то в современном русском языке имеет место онтологически противопоставленная пара союзов *либо* и *или*, которая отражает стремление говорящего подавать альтернативы как в той или иной мере совмещаемые или несовмещаемые.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 1973. 350 с.
3. Кручинина И. Н. Структура и функции сочинительной связи в русском языке. 2-е изд., испр. М.: URSS, 2009. 209 с.
4. Николаева Т. М. Непарадигматическая лингвистика: (История «блуждающих частиц»). М.: Языки славянской культуры, 2008. 376 с.
5. Петрухин В. Н. Проблемы синтаксиса однородных членов предложения в современном русском языке. Воронеж: ВГУ, 1979. 208 с.
6. Прияткина А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции) // Избранные работы. Владивосток: ДВГУ, 2007. 390 с.
7. Прияткина А. Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2019. 175 с.
8. Санников В. З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М.: Языки славянских культур, 2008. 624 с.
9. Стародумова Е. А. Частицы русского языка (разноаспектное описание). Владивосток: ДВГУ, 2002. 292 с.
10. Холодов Н. Н. Сложносочиненные предложения в современном русском языке: в 2 ч. Ч. 2. Смоленск: СГПИ, 1975. 88 с.

11. Шереметьева Е. С. Описание служебных слов в концепции Дальневосточной синтаксической школы и грамматика конструкций // Вестник АТАПРЯЛ. 2014. № 4. С. 19–21.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Types of linguistic meanings: Assessment. Event. Fact. Moscow: Science, 1988. 341 p. (In Russ.)
2. Gvozdev A. N. Modern Russian literary language: in 2 parts. P. 2. Moscow: Education, 1973. 350 p. (In Russ.)
3. Kruchinina I. N. Structure and functions of the cohesive conjunction in the Russian language. 2nd ed., rev. Moscow: URSS, 2009. 209 p. (In Russ.)
4. Nikolaeva T. M. Non-paradigmatic linguistics: (A history of "wandering particles"). Moscow: Languages of Slavic culture, 2008. 376 p. (In Russ.)
5. Peretrukhin V. N. Problems of syntax of homogeneous sentence members in the modern Russian language. Voronezh: VSU, 1979. 208 p. (In Russ.)
6. Priyatkina A. F. Russian syntax in grammatical aspect (syntactic relations and constructions). *Izbrannye raboty = Selected works*. Vladivostok: DVSU, 2007. 390 p. (In Russ.)
7. Priyatkina A. F. Russian language. Syntax of the compound sentence: textbook. 2nd ed., ster. Moscow: Flinta, 2019. 175 p. (In Russ.)
8. Sannikov V. Z. Russian syntax in the semantic-pragmatic space. Moscow: Languages of Slavic culture, 2008. 624 p. (In Russ.)
9. Starodumova E. A. Particles of the Russian language (multidimensional description). Vladivostok: DVSU, 2002. 292 p. (In Russ.)
10. Kholodov N. N. Compound sentences in the modern Russian language: in 2 parts. P. 2. Smolensk: SGPI, 1975. 88 p. (In Russ.)
11. Sheremet'eva E. S. Description of function words in the concept of the Far Eastern syntactic school and grammar of constructions. *Vestnik ATAPRYAL = Bulletin ATAPRYAL*. 2014;40:19–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Виктор Николаевич Завьялов, доктор филологических наук, профессор

Viktor N. Zavalov, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; одобрена после рецензирования 24.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.

The article was submitted 09.02.2023; approved after reviewing 24.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-98-101>

Рецензия на книгу: Методика развития читательской грамотности «От текста к смыслу» (из опыта работы): учебно-методическое пособие / науч. ред.: Н. Л. Мишати́на, И. В. Муштави́нская. СПб.: КАРО, 2023. 208 с.

Ирина Алексеевна Сотова

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

Для цитирования: Сотова И. А. Рецензия на книгу: Методика развития читательской грамотности «От текста к смыслу» (из опыта работы): учебно-методическое пособие / науч. ред.: Н. Л. Мишати́на, И. В. Муштави́нская. СПб.: КАРО, 2023. 208 с. // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 98–101. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-98-101>.

REVIEW

Book review: Methodology for developing reading literacy "From text to meaning" (from work experience): a guide for learning and teaching / sci. eds.: N. L. Mishatina, I. V. Mushtavinskaya. Saint Petersburg: KARO, 2023. 208 p.

Irina A. Sotova

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

For citation: Sotova I. A. Book review: Methodology for developing reading literacy "From text to meaning" (from work experience): a guide for learning and teaching / sci. eds.: N. L. Mishatina, I. V. Mushtavinskaya. Saint Petersburg: KARO, 2023. 208 p. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2023;84(5):98–101. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-98-101>.

Рецензируемое учебно-методическое пособие посвящено актуальной проблеме формирования читательской грамотности школьников, проблеме, решение которой является одной из приоритетных задач современной теории и практики языкового образования.

Пособие представляет обобщение опыта совместной работы ученых РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического

образования и учителей-предметников гимназий № 171 и № 155 Центрального района г. Санкт-Петербурга по обучению смысловому чтению как метапредметной компетенции. В пособии описаны методика и технологии формирования читательской грамотности, выработанные с опорой на достижения современной науки и прошедшие апробацию.

Среди книг для учителя, посвященных этой проблеме и ориентированных

на широкую аудиторию¹, рецензируемое пособие выделяет подход к обучению с использованием лингвокультурологических задач и метапредметных заданий, в основе которых моделирование концептов русской культуры.

В пособии показано, какие технологии, методы и приемы помогают развивать навыки смыслового чтения. В нем представлен богатый дидактический материал и диагностический инструментарий для развития читательской грамотности.

В главе 1, носящей теоретический характер, раскрывается взаимосвязь и история формирования понятий «смысловое чтение» и «функциональная грамотность».

Несомненный интерес для учителя русского языка и литературы представляет глава 2, жанр которой определен составителями как «методические рекомендации для учителя». Название главы – «Концепт на службе смыслового чтения» – отражает суть предложенного читателю материала.

В теоретическом введении, написанном главой научной школы методической лингвоконцептологии проф. Н. Л. Мишатиной, дается краткое, но емкое обоснование предложенных подходов и решений.

Концепт рассматривается как единица национального сознания, имеющая понятийную, образную, ценностную и языковую составляющие, как средство, с помощью которого в школьную практику вводятся «духовные опоры национальной культуры». Концепт «включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями» (С. 24).

¹ См., например: *Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.* Когда книга учит. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 1991. 256 с.; *Любичева Е. В., Ольховик Н. Г.* От текста к смыслу и от смысла к тексту (Текстовая деятельность учащихся): учеб. пособие. СПб.: Сага; Азбука-классика, 2005. 363 с.; *Читательская грамотность школьника (5–9 классы): книга для учителя / О. М. Александрова, М. А. Аристова, И. П. Васильевых и др.; под ред. И. Н. Добротиной.* М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. 144 с.; *Развитие читательской грамотности учащихся средней школы: уроки речеведения и внеклассного чтения: учеб. пособие / И. Е. Брякова, Г. М. Кулаева, П. А. Якимов.* Оренбург: Оренбургская книга, 2021. 100 с. и др.

Концептуальный анализ слова осуществляется путем поэтапного движения «от расширения знаний о слове (что дает лексический анализ) к расширению знаний о мире и личному отношению к этому миру» (С. 25–26). Этот путь обоснованно определяется Н. Л. Мишатиной как интеллектуально-эмоциональный и событийный, поскольку «концепты не только мыслятся, они переживаются» (Ю. С. Степанов), что задает вектор формирования ценностных ориентаций ученика. Этапы моделирования лингвокультурологического портрета концепта представлены наглядно в табл. 1 (С. 26–27).

Далее в главе изложены авторские технологии освоения концептов русской культуры путем решения лингвокультурологических задач, соединяющих «языковую семантику со знаниями о мире» (Ю. Н. Караулов), апробированные педагогами петербургской гимназии № 171.

Описание технологий освоения концептов русской культуры путем решения лингвокультурологических задач иллюстрируется двумя тематическими группами обучающихся и диагностических заданий, предполагающих работу с текстом. Первый блок заданий направлен на формирование читательской грамотности старших школьников при работе с метапредметными концептами на интегрированных уроках, второй – на формирование навыков смыслового чтения при работе с нравственно-эмоциональными концептами на уроках русского языка.

В методическом комментарии к заданиям особое внимание уделено способам реализации двух основных стратегий – «развитию эмоционально-нравственного словаря учащихся как средства сохранения культурной памяти и раскрытию текстообразующего потенциала концептов культуры» (С. 32).

Представляется оригинальной и методически оправданной форма приведенных в пособии заданий, безусловно отвечающих цели формирования читательской грамотности учащихся.

К примеру, при работе с *метапредметными концептами* на интегрированных уроках ученикам предлагается дополнить недостающие графы таблиц, опознавая метапредметные понятия (названия теоретических методов) по их определениям,

составить логические триады, оформить «Ленту памяти», посвященную ученым, и даже построить фамильное древо преступлений (по «Этюду в багровых тонах» Артура Конан Дойля).

При работе с *нравственно-эмоциональными концептами* на уроках русского языка старшеклассники получают задания подготовить, с опорой на данный словесный материал, небольшой «алфавит чувств», метафорический портрет эмоции; по аналогии образовать метафору чувства; опираясь на языковые метафоры, определить, о каком чувстве идет речь в художественном тексте; разработать интеллект-карты на ту или иную тему, составить кластер. Например: «Прочитайте тексты и предложите свои интерпретации метафорических образов обиды. В поисках оригинальных метафор обратитесь за помощью к Национальному корпусу русского языка» (С. 83).

Формирование навыков смыслового чтения при работе с *нравственно-эмоциональными концептами* осуществляется на широком культурном материале, целенаправленно отобранном для старших подростков, с использованием вопросов, побуждающих к проблемному диалогу, зовущих к размышлению и сопереживанию. Именно такие вопросы позволяют преобразовать новую для ученика информацию в «кванты переживаемого знания». Например, знакомство учащихся с автопортретом мексиканской художницы Фриды Кало «Сломанная колонна» (1944) сопровождается вопросами: «Почему Кало ощущает себя сломанной колонной? Какими художественными средствами создается общая атмосфера картины?» (С. 75).

На наш взгляд, задания на чтение и анализ текстов о происхождении чувств зависти, обиды, страха, тоски и путях их преодоления, размышление над русской и инокультурными концепциями человеческого счастья не только позволяют поставить старшеклассника перед близкой ему проблемой, побуждают самостоятельно размышлять, делать выбор и формулировать свою позицию, но и обладают воспитательной ценностью и несомненным психотерапевтическим потенциалом. Неслучайно диагностические задания в завершении главы осмыслены как «опыт “творческого собирания души”» (В. Н. Топоров).

В главе 3 «Разнообразие методов и приемов стратегии смыслового чтения текстов различной функциональности» представлен опыт использования на предметных уроках различных способов визуализации процесса обработки текстовой информации с целью «1) осмысления сложных научных понятий и категорий; 2) систематизации учебной информации; 3) структурирования и запоминания сложной информации» (С. 123).

Принцип наглядности «Великой дидактики» Я. А. Коменского реализуется в пособии в авторском формате *карт смыслового чтения* при работе с художественными и научно-популярными текстами. Предложенная Т. Бьюзенем технология интеллект-карт (или ментальных карт) применяется в создании карт смыслового чтения текстов различной функциональности и получает методическое воплощение через технологию развития критического мышления, кейс-технологию, авторские приемы и стратегии работы с художественными текстами Н. Н. Сметанниковой на самом разном текстовом материале.

Карты смыслового чтения понимаются как «открытая стратегия смыслового чтения», позволяющая «построить работу на уроке или внеурочном занятии в определенной логике» (С. 119) через «открытие смысла» выделенного ключевого концепта текста с учетом его понятийной, образной и ценностной составляющих» (С. 120). Технология создания карт смыслового чтения, в том числе на основе технологии развития критического мышления, получила в тексте главы подробное описание на примере работы с текстом при изучении разных школьных предметов (литературы, иностранных языков, истории, обществознания, географии, изобразительного искусства, информатики).

Пособие завершается глоссарием, в котором приведены дефиниции основных понятий: карты смыслового чтения, лингвокультурологические задачи, тексты различной функциональности, функциональная грамотность, читательская грамотность.

Знакомство с материалами пособия позволяет утверждать, что представленные в нем технологии развития осмысленного чтения путем решения лингвокультурологических задач и разработки карт

смыслового чтения, практические рекомендации и богатый дидактический материал могут успешно использоваться для «формирования метафизической основы бытия и обретения национально-культурных регуляторов личности» (С. 18).

Недостатки рецензируемого пособия являются продолжением его достоинств. Представляется, что для удобства ориентирования в обилии культурной информации следовало предусмотреть в пособии тематический указатель. Высоко оценивая рецензируемое издание, отметим его эклектичный характер. Глава 2 производит цельное

впечатление, тогда как каждая часть главы 3 отражает индивидуальный стиль учителя-практика в применении стратегий обучения осмысленному чтению.

Полагаем, что учебно-методическое пособие «Методика развития читательской грамотности “От текста к смыслу” (из опыта работы)» под научной редакцией д. п. н. Н. Л. Мишатиной, к. п. н. И. В. Муштавинской, несомненно, войдет в круг методических изданий, материалы которых помогают учителю делать уроки русского языка и метапредметные уроки интересными, полезными, лично значимыми.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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

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

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; принята к публикации 17.05.2023.

The article was submitted 03.04.2023; accepted for publication 17.05.2023.



ХРОНИКА CHRONICLE

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-102-104>

Международная научно-практическая конференция «Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка»

Алевтина Дмитриевна Дейкина¹, Владислав Дмитриевич Янченко², Ольга Николаевна Левушкина³, Анатолий Юрьевич Устинов⁴, Людмила Юрьевна Комиссарова⁵, Светлана Сергеевна Фролкова⁶

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} *Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

¹ *adeykina@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3691-4675>*

² *v.d.yanchenko@gmail.com*

³ *levushkinaon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>*

⁴ *ustan0902@rambler.ru*

⁵ *lyukom@mail.ru*

⁶ *ss.pavluchenko@mpgu.su*

Для цитирования: Дейкина А. Д., Янченко В. Д., Левушкина О. Н., Устинов А. Ю., Комиссарова Л. Ю., Фролкова С. С. Международная научно-практическая конференция «Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка» // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 102–104. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-102-104>.

International research-to-practice conference "Text, speech, culture, speech behaviour in Russian language teaching methodology"

Alevtina D. Deykina¹, Vladislav D. Yanchenko², Olga N. Levushkina³, Anatoly Yu. Ustinov⁴, Lyudmila Yu. Komissarova⁵, Svetlana S. Frolkova⁶

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

¹ *adeykina@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3691-4675>*

² *v.d.yanchenko@gmail.com*

³ *levushkinaon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>*

⁴ *ustan0902@rambler.ru*

⁵ *lyukom@mail.ru*

⁶ *ss.pavluchenko@mpgu.su*

For citation: Deykina A. D., Yanchenko V. D., Levushkina O. N., Ustinov A. Yu., Komissarova L. Yu., Frolkova S. S. International research-to-practice conference "Text, speech, culture, speech behaviour in Russian language teaching methodology". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(5):102–104. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-102-104>.

24 и 25 марта 2023 года в Институте филологии МПГУ прошла Международная научно-практическая конференция «Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка». Известные ученые, преподаватели, аспиранты и студенты высших и средних учебных заведений (более 100 человек) из 25 городов России,

а также из Китая, Германии, Испании, Казахстана и Узбекистана приняли участие в очном и дистанционном обсуждении наиболее актуальных проблем обучения русскому языку.

В приветственных словах директора Института филологии МПГУ профессора Е. Г. Чернышевой, заместителя директора

Института филологии МПГУ профессора И. С. Урюпина, Почетного профессора МПГУ А. Д. Дейкиной, заведующего кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ В. Д. Янченко, обращенных к участникам мероприятия, была подчеркнута ценность научных идей, обсуждаемых на дискуссионных площадках конференции и обозначающих широкую перспективу развития методики преподавания русского языка. Был отмечен большой вклад в развитие отечественного образования и методики преподавания русского языка научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка», лидером которой является Почетный профессор МПГУ А. Д. Дейкина.

Мероприятия конференции были разделены на четыре смысловых концентрa, объединенных обсуждаемыми базовыми проблемами: «Текст, речевая культура, речевое поведение в обучении русскому языку: от аксиоматики – к синергетике» (1-й концентр), «Методическая стратегия воспитания культурного носителя русского языка» (2-й концентр), «Развивающие технологии текстовой деятельности и формирования речевой культуры учащихся» (3-й концентр), «Текстовая деятельность, речевая культура и речевое поведение в поликультурном образовательном пространстве» (4-й концентр). В каждом концентре звучал ключевой импульс-доклад, задающий палитру обсуждаемых вопросов и точек зрения. В следующих докладах каждого концентрa выступающие представляли конструктивные возможности решения проблем, поставленных в импульс-докладе.

При обсуждении проблем первого концентрa с фундаментальным импульс-докладом «Текст–культура–речь: синтез учебного процесса по русскому языку» выступила Почетный профессор МПГУ А. Д. Дейкина (г. Москва). С конструктивными докладами в развитие ключевых идей концентрa выступили А. П. Еремеева (г. Москва), Н. И. Демидова (г. Рязань), Н. Л. Мишатина (г. Санкт-Петербург), Е. С. Богданова (г. Рязань).

Во втором концентре ключевые идеи были заданы в докладе «Воспитание текстом: когнитивная и творческая мотивация

при использовании лингвокультурологической характеристики текста» О. Н. Левушкиной (г. Москва). Спектр возможностей процесса воспитания в обучении русскому языку, прежде всего на основе работы с текстом, был показан в докладах выступающих: О. А. Скрыбиной (г. Рязань), З. И. Курцовой (г. Москва), Л. П. Луновой (г. Самара), Т. Г. Иргашевой (г. Абакан), Т. М. Пахновой (г. Москва), Е. В. Макаровой (г. Москва), З. Ф. Юсуповой (г. Казань), В. Ю. Макаровой (г. Москва), Ю. А. Белкиной (г. Самара) и др.

При обсуждении идей третьего концентрa с импульс-докладом «Обучение будущих учителей русского языка технологиям текстовой деятельности с учетом дидактической функции текстов» выступила Е. А. Рябухина (г. Пермь). Конструктивные идеи в развитие темы концентрa были представлены в выступлениях Э. В. Криворотовой (г. Москва), О. В. Алексеевой (г. Воронеж), И. А. Сотовой (г. Иваново), Л. Н. Горобец (г. Армавир), Т. Н. Сокольниковой (г. Санкт-Петербург), В. И. Земзеревой (г. Москва), Н. А. Абрамовой (г. Москва) и др.

Основное смысловое поле четвертого концентрa было связано с обучением текстовой деятельности и речевой культуре в поликультурном образовательном пространстве. Ключевые импульсы для обсуждения проблем были заданы в докладе «Новые средства текстовой деятельности в развитии межкультурной компетенции у учащихся-инофонов» Н. А. Исаевой (г. Калуга). Возможности реализации методических концепций данного направления были представлены в докладах В. Т. Маркова (г. Москва), Т. Б. Михеевой (г. Ростовна-Дону), А. Ю. Устинова (г. Москва), Н. Н. Романовой (г. Москва), В. И. Бычкова (г. Чебоксары), Н. В. Медведевой (г. Пермь) и др.

В рамках конференции работали дискуссионные площадки, на которых молодые ученые, практикующие учителя-словесники, педагоги дополнительного образования, аспиранты и студенты вузов России и зарубежья обсуждали практические вопросы реализации текстовой деятельности, формирования речевой культуры и речевого поведения обучающихся на уроках русского языка.

Во второй день в рамках конференции состоялась Ассамблея «Методическое наследие А. В. Текучева (к 120-летию со дня рождения)». Актуализация и обсуждение исследований известных ученых-методистов — это часть системной работы, которую проводит кафедра методики преподавания русского языка Института филологии МПГУ с целью сохранения и популяризации научного наследия в области лингвометодики.

Научное мероприятие объединило ученых, осмысливших методическое наследие первого академика АПН СССР в области методики преподавания русского языка Алексея Васильевича Текучева. Прозвучало более 20 докладов, в которых был представлен и жизненный путь ученого, и современный взгляд на научные исследования А. В. Текучева. Почетный профессор МПГУ А. Д. Дейкина дала оценку хрестоматии по методике русского языка А. В. Текучева, И. В. Текучева (внучка академика А. В. Текучева) рассказала о классическом учебнике академика А. В. Текучева «Методика русского языка в средней школе», Л. Ю. Комиссарова описала жизненный

путь выдающегося ученого. В докладах учеников и единомышленников А. В. Текучева (А. П. Еремеевой, В. Д. Янченко, Т. М. Воительевой, О. А. Скрябиной, Э. В. Кривоатовой, А. Ю. Устинова, О. В. Гордиенко, О. М. Александровой, И. Н. Добротиной, Ю. Н. Гостевой, И. П. Васильевых, Л. К. Лыжовой, Т. М. Фалиной) прозвучала интерпретация методических идей А. В. Текучева в контексте нового времени.

Международная научно-практическая конференция «Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка» и Ассамблея «Методическое наследие А. В. Текучева (к 120-летию со дня рождения)» показали, что проблемы обучения текстовой деятельности, формирования речевой культуры и речевого поведения обучающихся являются чрезвычайно актуальными для современной методической науки и изучение методического наследия ученых, внесших неоценимый вклад в развитие методики обучения русскому языку, — это база для осмысления современных педагогических трендов в теории и практике обучения русскому языку.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, профессор

Владислав Дмитриевич Янченко, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка

Ольга Николаевна Левушкина, доктор педагогических наук, доцент

Анатолий Юрьевич Устинов, доктор педагогических наук, доцент

Людмила Юрьевна Комиссарова, кандидат педагогических наук, доцент

Светлана Сергеевна Фролова, старший преподаватель

Alevtina D. Deykina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Vladislav D. Yanchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Methods of Teaching the Russian Language

Olga N. Levushkina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Anatoly Yu. Ustinov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Lyudmila Yu. Komissarova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Svetlana S. Frolova, Senior Lecturer

Статья поступила в редакцию 26.05.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 26.05.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Татьяна Александровна Острикова
(к юбилею ученого)
Tatiana Alexandrovna Ostriкова
(to the anniversary of the scientist's birth)

Татьяна Александровна Острикова — доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова.

Т. А. Острикова родилась 20 июля 1953 г. в г. Минусинске Красноярского края в семье служащих. В 1974 г. окончила филологический факультет Абаканского государственного педагогического института (АГПИ). В 1984 г. Т. А. Острикова была направлена в целевую аспирантуру при кафедре методики преподавания русского языка МГПИ им. В. И. Ленина.

В 1986 г. Т. А. Острикова защитила кандидатскую диссертацию «Обучение учащихся 4–6 классов морфемному и словообразовательному разбору на основе различения производных и непроизводных слов» (научный руководитель — М. Т. Баранов). Научным консультантом ее докторской диссертации «Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников» стала А. Д. Дейкина.

С 25 ноября 1976 г. Т. А. Острикова — преподаватель кафедры русского языка АГПИ, который был преобразован в Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова. С 28 июня 2007 г. — профессор кафедры русского языка и методики преподавания (ныне кафедра русской филологии и журналистики).

Более 40 лет Т. А. Острикова вела все лингвометодические дисциплины, руководила педагогической практикой будущих учителей русского языка и литературы. Обеспечила открытие в ХГУ им. Н. Ф. Катанова аспирантуры по методике русского языка, руководитель программы аспирантуры по специальности «5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, общее образование)». Все аспиранты Т. А. Остриковой, в том числе защитившиеся (Н. В. Кудряшова, Ю. С. Вохмина,



Н. Л. Чудаева, Н. Т. Соян), успешно работают в школах и вузах Сибири.

Т. А. Острикова — автор более 150 трудов, в числе которых монографии «Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников» (2006), «Орфография в школе: полувековой опыт обучения» (2008) и учебные пособия «Творческий практикум по методике русского языка» (2000), «Методика изучения узкого орфографического правила» (2004), «Теория и практика методики обучения русскому языку: непрерывный курс» (2009), «Методика изучения орфографии, пунктуации и иных разделов русского языка: история, теория и практика диктанта» (2016), «Визуально-графическая подготовка учителя-словесника» (2021) и др. Т. А. Острикова — постоянный автор журнала «Русский язык в школе». Она является инициатором создания, соавтором, составителем и редактором коллективных монографий «Языковые и неязыковые диктанты в школе и вузе (вопросы истории, теории и практики)» (2018), «Теория и практика вербальных диктантов по русскому языку» (2018) и трех библиографических справочников о методистах-русистах и филологах (2013–2015). Все научно-методические труды созданы Т. А. Остриковой в рамках авторской концепции открытого учебно-научного комплекта по методике преподавания русского языка, необходимого потенциальным и реальным учителям русского языка как родного и государственного.

Коллеги и студенты высоко ценят профессионализм, научный кругозор и креативное мышление Татьяны Александровны Остриковой, ее оптимизм, открытость и от души желают ей здоровья и новых творческих успехов на поприще любимой науки.

Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова
Редакция журнала «Русский язык в школе»

Ксения Павловна Смолина
(1935–2023)
Ksenia Pavlovna Smolina
(1935–2023)

12 июня 2023 года в Москве на 89-м году ушла из жизни Ксения Павловна Смолина, доктор филологических наук, профессор, член РОПРЯЛ. К. П. Смолина окончила филологический факультет МГУ, аспирантуру и докторантуру Института русского языка АН СССР и стала специалистом в области исторической лексикологии, диалектологии, стилистики. Более 30 лет, с 1958 по 1992 г., она работала в отделе грамматики и лексикологии ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН. В этот период были опубликованы такие работы, как «Словарь современного русского народного говора (д. Деулино Рязанского района Рязанской обл.)» (1969), монографии «Типы синонимических отношений в русском литературном языке второй половины XVIII века» (1977) и «Лексика имущественной сферы в русском языке XI–XVII вв.» (1990). Из-под пера К. П. Смолиной вышло более 70 научных работ.

Накопленный в ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН научно-исследовательский опыт К. П. Смолина реализовала в Московском педагогическом государственном университете, где работала профессором кафедры общего языкознания с 1992 по 2019 г. Научные интересы К. П. Смолиной носили разносторонний характер: живой интерес к изучению памятников древнерусской письменности не мешал ей заниматься скрупулезным исследованием лексико-семантических процессов, протекавших в русском языке в конце XX – начале XXI в. Ею разработаны оригинальные курсы по стилистике и истории русского литературного языка. Студенты МПГУ навсегда запомнили яркие, нестандартные лекции К. П. Смолиной, многие под ее влиянием увлеклись историей русской письменной культуры.

Под научным руководством К. П. Смолиной успешно защищены кандидатские



и докторские диссертации. Она долгие годы являлась членом диссертационных советов в МПГУ и в Литературном институте им. А. М. Горького. К. П. Смолина была видным представителем историко-лингвистической и компаративистской школы И. Г. Добродомова и последователем идей Московской фонологической школы.

К. П. Смолина успешно занималась общественно-просветительской деятельностью: выступала на радиостанциях «Мир», «Говорит Москва», являлась членом Президиума «Всероссийского Женского Союза – Надежда России»; принимала участие в подготовке Федерального закона от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»; постоянно участвовала в слушаниях по проблемам русского языка в Государственной Думе, во всероссийских и международных конгрессах, симпозиумах, конференциях, мероприятиях РОПРЯЛ, где выступала с яркими, страстными докладами в защиту чистоты русского языка.

Все, кто был знаком с К. П. Смолиной, отмечали ее удивительные человеческие качества: открытость, деликатность, мудрость, природный дар общения и убеждения, готовность поддержать и дать необходимый совет. Это всегда привлекало к ней коллег, учеников и друзей.

Светлая память об этом выдающемся ученом-русисте с принципиальной патристической позицией навсегда сохранится в сердцах тех, кто имел счастье работать с Ксенией Павловной Смолиной в одном коллективе и учиться у нее.

Кафедра общего языкознания МПГУ
Кафедра электронных
СМИ и новых медиа КубГУ

О ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВЕ ОБЩЕНИЯ

...слово дано человеку не для самоудовлетворения, а для воплощения и передачи той мысли, того чувства, той доли истины или вдохновения, которым он обладает – другим людям. И это до такой степени органически связано с самой сущностью слова, что замкнутое, непереданное, неразделенное, – оно глохнет и умалывается... Слово – это не игрушечный шар, летящий по ветру. Это орудие работы: он должен подымать за собой известную тяжесть. И только по тому, сколько он захватывает и подымает за собой чужого настроения, – мы оцениваем его значение и силу.

Поэтому автор должен постоянно чувствовать других и оглядываться (не в самую минуту творчества) на то, – может ли его мысль, чувство, образ – встать перед читателем и сделаться его мыслью, его образом и его чувством. И вырабатывать свое слово так, чтобы оно могло делать эту работу...

(Короленко В. Г. Из письма к начинающей писательнице от 14 апреля 1904 г. //

Короленко В. Г. Избранные письма: в 3 т. Т. 3. М.: ГИХЛ, 1936. С. 168–169)

...Язык, по самой природе своей, есть орудие общения. Литература – расцвет языка, его наибольшая полнота, – есть великое общественное дело. <...> Кроме того, что я чувствую, у художника должен быть вопрос, – как меня почувствуют. Слово не игрушка, а великое орудие жизни...

(Короленко В. Г. Запись в дневнике от 14 апреля 1904 г. // Там же. С.169–170)

О ЛЮБВИ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ

...Мне страшно подумать, что моим детям был бы непонятен мой язык, а за ним – и мои понятия, мечты, стремления, моя любовь к своей бедной природе, к своему родному народу, к своей соломенной деревне, к своей стране, которой, хорошо ли, плохо ли, служишь сам. В детях – хочется видеть продолжение себя, продолжение того, о чем мечтал и думал с тех пор, как начал мечтать и думать – и для них хочется своего родного счастья, которое манило самого тебя, а если – горя, то опять такого, какое знаешь, поймешь и разделишь сам! А тут miss с английским языком и манерами.

(Короленко В. Г. Из письма к Е. С. Короленко от 19/31 июля 1893 г. //

Короленко В. Г. Избранные письма: в 3 т. Т. 1. М.: ГИХЛ, 1932. С. 79)

О КРАТКОСТИ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА

Я, когда оглядываю свою законченную работу, всегда думаю: «а что тут без особенного ущерба можно выкинуть». И никогда еще не раскаивался и не жалел о сокращениях. «Необходимо, чтобы слов было меньше, чем мыслей и картин», – превосходное правило, и если одна и та же основная тема укладывается в очерк и в повесть, то очерк всегда будет лучше повести, а уж роман из того же материала на верное никуда не годится.

(Короленко В. Г. Из письма к С. Н. Миловскому-Елеонскому от 6 мая 1893 г. //

Короленко В. Г. О литературе. М.: Гослитиздат, 1957. С. 495–496)

О РАБОТЕ ПИСАТЕЛЯ НАД ЯЗЫКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Мне надо, чтобы каждое слово, каждая фраза попадала в тон, к месту, чтобы в каждой отдельной фразе, по возможности даже взятой отдельно от других – слышалось отражение главного мотива, центральное, так сказать, настроение. Иногда это мне дается сразу, с одного размаха, иногда подолгу не могу выждать соответственного настроения.

(Короленко В. Г. Из письма к В. А. Гольцеву от 9 ноября 1887 г. //

Короленко В. Г. Избранные письма: в 3 т. Т. 3. С. 24–25)

(К статье Е. А. Шумских)