

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2024. Т. 85. № 3



А. С. Пушкин о русском языке

Как материал словесности, язык славяно-русской имеет неоспоримое превосходство пред всеми европейскими: судьба его была чрезвычайно счастлива. В XI веке древний греческий язык вдруг открыл ему свой лексикон, сокровищницу гармонии, даровал ему законы обдуманной своей грамматики, свои прекрасные обороты, величественное течение речи; словом, усыновил его, избавя таким образом от медленных усовершенствований времени. Сам по себе уже звучный и выразительный, отселе заимлет он гибкость и правильность. Простонародное наречие необходимо должно было отделиться от книжного; но впоследствии они сблизились, *и такова стихия, данная нам для сообщения наших мыслей...*

(1825)

(Пушкин А. С. О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова

// Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 7:

Критика и публицистика. Л.: Наука, 1978. С. 20)

Может ли письменный язык быть совершенно подобным разговорному? Нет, так же, как разговорный язык никогда не может быть совершенно подобным письменному. Не одни местоимения *сей* и *оний*¹, но и причастия вообще и множество слов необходимых обыкновенно избегаются в разговоре. Мы не говорим: карета, скачущая по мосту, слуга, метущий комнату, мы говорим: которая скачет, который метет и пр., – заменяя выразительную краткость причастия вялым оборотом. Из того еще не следует, что в русском языке причастие должно быть уничтожено. Чем богаче язык выражениями и оборотами, тем лучше для искусного писателя. Письменный язык оживляется поминутно выражениями, рождающимися в разговоре, но не должен отрекаться от приобретенного им в течение веков. Писать единственно языком разговорным – значит не знать языка... (1836)

(Пушкин А. С. Письмо к издателю // Пушкин А. С. Собрание сочинений:

в 10 т. Т. 6: Критика и публицистика.

М.: Художественная литература, 1976. С. 198–199)

(К статье Н. А. Николиной, З. Ю. Петровой)

¹ Впрочем, мы говорим: в сию минуту, сей час, по сию пору и проч. (Прим. Пушкина.)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 85

3

2024

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Анастасия Евгеньевна Куманьева, канд. пед. наук, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Редактор

Елена Александровна Фролова, канд. филол. наук, доцент, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Переводчик

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

Редактор перевода

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

Редакционный совет

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

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

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

Светлана Вениаминовна Иванова, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

Юлия Николаевна Гостева, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, ФГБНУ «Институт стратегии развития 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, 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 250 экз. Формат 70x100¹/₁₆. Печ. л. 8. Бумага офсетная. Заказ

Дата выхода номера в свет 15.05.2024. 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/>; e-mail: admin@riash.ru

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

Оформить подписку на журнал можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс ПЗ896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информсистема», ООО «ИВИС».

Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: <https://www.riash.ru>

© ООО «Наш язык», 2024

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 85

3

2024

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, Moscow, Russia

Leonid P. Krysin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Reseda F. Mukhametshina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Sergei S. Oganessian, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, State Councillor of the Russian Federation of the First Rank, Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia

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

Ilidkó Pálóshi, PhD, Senior Lecturer, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

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

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

Stella N. Tseitlin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Herzen 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, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Researcher Fellow, Institute for Strategy of Education Development, 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 250 ex. Format 70x100¹/₁₆ Printed sheet 8. Offset paper. Order

Release date of the issue 15.05.2024. 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/>; e-mail: 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", 2024

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Богданова Е. С.</i> Гипертекстовое путешествие как метод работы над концептосферой и речью старшеклассников на уроках русского языка	7
<i>Исаева Н. А., Овчинникова А. В., Тимашиова А. С.</i> Новые способы организации образовательного пространства урока: цифровой краеведческий сторителлинг	17
<i>Миронова К. В.</i> Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста	26
Шутан М. И. Будущее время в пушкинской лирике как предмет школьного анализа	38

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Николина Н. А., Петрова З. Ю.</i> Пушкин и его тексты в зеркале метафор и сравнений современной русской прозы (к 225-летию со дня рождения)	47
<i>Геймбух Е. Ю.</i> Свое и чужое в «Затесах» В. П. Астафьева (к 100-летию со дня рождения)	55
<i>Павлов С. Г.</i> Лингвистическая герменевтика образа Маргариты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»	63

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Тивьяева И. В.</i> Современная лингвосомиотика: проблемы и тренды	74
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Барандеев А. В.</i> Этимологии подмосковного гидронима <i>Осетр</i>	84
<i>Буцева Т. Н., Зеленин А. В.</i> Устойчивые сочетания с компонентом <i>война</i> в современном медиадискурсе	90

ХРОНИКА

<i>Абрамова Е. А., Ковальчук Е. В., Кузнецова Е. А.</i> и др. XV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»	104
<i>Антонова Л. Г.</i> Вторая всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения»)	108

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Bogdanova E. S.</i> Hypertext journey as a method for working on secondary school students' conceptual sphere and speech in Russian language lessons	7
<i>Isaeva N. A., Ovchinnikova A. V., Timashova A. S.</i> New ways to organize the educational space of a lesson: digital local history storytelling	17
<i>Mironova K. V.</i> Enhancing understanding of A. S. Pushkin's lyrics during testing and teaching activities using educational hypertext	26
<i>Shutan M. I.</i> Future tense in Pushkin's lyrics as a subject for analysis at school	38

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Nikolina N. A., Petrova Z. Yu.</i> Pushkin and his texts in the mirror of metaphors and similes of modern Russian prose (to the 225th anniversary of the birth)	47
<i>Gejmbukh E. Yu.</i> The own and the alien in V. P. Astafyev's "Notches" ("Zatesi") (to the 100th anniversary of the birth)	55
<i>Pavlov S. G.</i> Linguistic hermeneutics of the image of Margarita in M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita"	63

LINGUISTICS

<i>Tivyaeva I. V.</i> Current studies in linguistic semiotics: issues and trends	74
--	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Barandeev A. V.</i> Etymologies of the Moscow Oblast hydronym <i>Osetr</i>	84
<i>Butseva T. N., Zelenin A. V.</i> Set phrases with the component <i>war</i> in modern media discourse	90

CHRONICLE

<i>Abramova E. A., Kovalchuk E. V., Kuznetsova E. A.</i> et al. 15th International scientific conference "Linguistic categories and units: the syntagmatic aspect"	104
<i>Antonova L. G.</i> The second all-Russian scientific and methodological conference "Topical issues of studying language and literature at school and university" ("Lebedev readings") ..	108



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-7-16>

Гипертекстовое путешествие как метод работы над концептосферой и речью старшеклассников на уроках русского языка

Елена Святославовна Богданова

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

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме методического оснащения урока русского языка, построенного в русле лингвоконцептоцентрического подхода. Автор ставит цель – обосновать целесообразность и способ применения метода гипертекстового путешествия в практике языкового образования старшеклассников. Понимая под гипертекстом нелинейный текст с гиперссылками, автор указывает на его дидактическое назначение – создать условия для получения обучающимися дополнительной информации, аудиовизуальных материалов, способствующие пониманию лингвоконцепта(ов) исходного текста. Анализ научно-методического и филологического опыта, текстов разных жанров, творческих работ учащихся, проведение эмпирического исследования позволили разработать модель гипертекстового путешествия: лингвоконцепт – основной (исходный) текст – справочные материалы, характеризующие смысловые поля слова-понятия (комментарии, словарные статьи) – афоризмы, пословицы – концептуально (тематически, идейно, аксиологически) близкие тексты – произведения аудиовизуальных видов искусств – собственный текст (концептоцентрическое эссе). В работе описывается дидактический материал – гипертекст, основу которого составляют фрагменты художественных (прозаических и стихотворных) и нехудожественных текстов, объединенных идейно, аксиологически и тематически (концептуально), характеризующихся лингвистической ценностью и философичностью, которые подвергаются интерпретационному, филологическому, концептуальному анализу. Уделено внимание технике составления гипертекста. Определена этапность в реализации метода гипертекстового путешествия на уроке: от представления концепта до написания концептоцентрического эссе. Апробация, проведенная на примере гипертекстового путешествия «Искусство», показала, что данный метод заметно обогащает смысловую базу школьников, помогает им структурировать систему знаний об искусстве, дает материал для собственных творческих работ, учит использовать прочитанное в качестве аргумента в тексте-рассуждении, способствует развитию речи и, как следствие, обогащению концептосферы школьников.

Ключевые слова: лингвоконцепт, концептосфера, гипертекст, гипертекстовое путешествие, интерпретационный анализ текста, концептуальный анализ текста, развитие концептосферы школьника, методы обучения, урок одного слова

Для цитирования: Богданова Е. С. Гипертекстовое путешествие как метод работы над концептосферой и речью старшеклассников на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 7–16. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-7-16>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Hypertext journey as a method for working on secondary school students' conceptual sphere and speech in Russian language lessons

Elena S. Bogdanova

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

Abstract. The article discusses the current issue of methodological support for a Russian language lesson designed in line with the linguoconceptocentric approach. The research aims to justify the feasibility and the way of employing the hypertext journey method in the language education of secondary school students. Understanding hypertext as a non-linear text with hyperlinks, the author indicates its didactic purpose, i. e. to create conditions for students to receive additional information, audiovisual materials that contribute to the understanding of the linguistic concept(s) of the source text. Based on the analysis of scientific, methodological, and philological experience, texts of different genres, students' creative works in conjunction with empirical research, a hypertext journey model was developed. It is as follows: a linguistic concept – the main (source) text – reference materials characterising the semantic fields of the word-concept (such as comments, dictionary entries) – aphorisms, proverbs – conceptually (thematically, ideologically, axiologically) related texts – works of audiovisual arts – own text (a conceptocentric essay). The paper describes didactic material, i. e. hypertext. It is comprised of fragments of literary (prose and poetic) and non-fiction texts united ideologically, axiologically, and thematically (conceptually). Such texts are characterised by linguistic importance and philosophicality which are subjected to interpretive, philological, and conceptual analysis. Attention is given to the technique of hypertext composition. The research determines the stages in following the hypertext journey method in the classroom: from presenting a concept to writing a conceptocentric essay. Testing carried out on the example of the hypertext journey 'Art' shows that this method significantly enhances schoolchildren's semantic basis. Moreover, it helps them structure their art knowledge system, provides material for students' own creative works, teaches them to use what they read as an argument in an argumentative text, and promotes speech development. As a result, this method enriches schoolchildren's conceptual sphere.

Keywords: linguistic concept, conceptual sphere, hypertext, hypertext journey, interpretive text analysis, conceptual text analysis, school students' conceptual sphere development, teaching methods, one-word lesson

For citation: Bogdanova E. S. Hypertext journey as a method for working on secondary school students' conceptual sphere and speech in Russian language lessons *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2024;85(3):7–16. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-7-16>.

Введение. Развитие методики обучения русскому языку в XXI в. ознаменовано становлением *методической лингвоконцептологии* – «теории и практики обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка» [Мишатина 2022б: 7]. Новое методическое направление, опирающееся на представления великих ученых прошлого (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский и др.) о неразрывной связи языка, культуры и истории народа, фокусируется на формировании языковой личности ребенка посредством усвоения отдельных лингвоконцептов и концептуария родной культуры в целом. Обоснованная в трудах Н. Л. Мишатиной [Мишатина 2020; Мишатина 2022а; Мишатина 2022б], А. Д. Дейкиной [Дейкина 2019] и получившая свое развитие

в работах их последователей (Е. С. Богданова, Н. И. Демидова, О. Н. Левушкина, Л. И. Новикова, Т. Ф. Новикова, Л. П. Сычугова, Л. А. Ходякова, И. А. Шерстобитова, М. И. Шутан и др.) новая концепция на современном этапе развития нуждается в расширении методического обеспечения. Важными представляются вопросы отбора дидактического материала, разработки типологии уроков и систем упражнений, обоснования методов и приемов обучения.

Термин *концептосфера* применяется по отношению к национальному языку, сознанию и лингвокультуре (русская концептосфера, концептосфера носителей русского языка), дискурсу (концептосфера рекламы), произведению (концептосфера романа «Обломов») и личности (концептосфера А. П. Чехова, концептосфера ребенка). Понимая под концептосферой

«совокупность концептов нации», образованную «всеми потенциями концептов носителей языка», Д. С. Лихачев подчеркивал, что «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации — ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство... она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно» [Лихачев 1993: 153]. Если же говорить о концептосфере личности, то под ней следует понимать, как указывали З. Д. Попова и И. А. Стернин, «область мыслительных образов... представляющих собой структурированное знание людей, их информационную базу» [Попова, Стернин 2002: 13]. В коллективном или индивидуальном создании концепты «бытуют в виде мыслительных картинок, схем, фреймов, сценариев» [Там же: 12], во внешней (нементальной) сфере они воплощаются в виде образа или языкового знака (лингвоконцепта). Следовательно, концептосфера личности тогда богата, когда человек широко и глубоко освоил духовный опыт нации и ее язык.

В течение жизни система концептов, отраженных в сознании личности, увеличивается в своем объеме, причем один из путей обогащения концептосферы — мыслительная деятельность, осуществляющаяся на основе ментальных операций с уже известными концептами. И если концептосфера есть структурированное знание, то напрашивается важный в методическом аспекте вывод: обогащение концептосферы школьников осуществляется по модели «от узнавания к осмыслению и усвоению». Побуждать учащихся к открытию нового в смысловом, ассоциативном, символическом поле концепта, его репрезентации в культуре, искусстве и языке, к рассуждению и размышлению о концепте на уроке, установлению связи между ментальным образованием и словом — значит обогащать концептосферу школьников. Поскольку методическая лингвоконцептология как отрасль научно-методического знания находится сегодня в стадии поиска методического обеспечения реализации нового (лингвоконцептоцентрического) подхода к обучению русскому языку, вопрос о методах, позволяющих развивать и обогащать концептосферу школьников, является актуальным. Данная работа посвящена

одному из таких методов — гипертекстовому путешествию, а цель статьи — обосновать целесообразность и способ его применения в практике языкового образования старшеклассников.

Методы и материалы исследования. *Гипертекстовое путешествие* относится к новым методам работы над словом (именем концепта) и его функционированием в текстах разных стилей и жанров. Для его обоснования рассмотрим само понятие «гипертекст», дадим определение гипертекстовому путешествию как методу обучения и, используя моделирование, построим систему работы над одним из лингвоконцептов, а также опишем результаты ее внедрения в практику (эмпирическое исследование).

Материалами исследования стали как труды современных ученых: теоретико-методические (Н. Л. Мишатиной, Т. Ф. Новиковой и др.), лингвистические (И. А. Стернина, З. Д. Поповой и др.), так и тексты произведений различных жанров и творческие работы школьников.

Обсуждение. В «Словаре культуры XX века» В. П. Руднев в рамках словарной статьи «Гипертекст» рассматривает понятие «гипертекстовое путешествие» как чтение гипертекста, а в качестве примера гипертекста называет словарь¹. Мы же под понятием «гипертекст» будем иметь в виду текст с гиперссылками, которые позволяют читающему получить дополнительную информацию, аудиовизуальные материалы, способствующие пониманию концепта(ов) исходного текста. Как метод обучения гипертекстовое путешествие есть работа с нелинейным текстом, включающим материалы, которые связаны гиперссылками. Гипертекстовое путешествие подразумевает также обращение к *сверхтексту* — специально подобранному множеству текстов, объединенных тематически и концептуально, «что позволяет рассматривать их как некое целостно-единое словесно-концептуальное (“сверхсемантическое”) образование» [Лошаков 2008: 100]. Таким образом, *гипертекстовое путешествие* — это метод обучения, при котором осуществляется обоснованный образовательно-воспитательными

¹ Руднев В. П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1999. С. 69.

задачами переход от текста к тексту для 1) выявления их близких, взаимно дополняющих друг друга или различных смыслов; 2) наблюдения за бытованием в них слов-понятий; 3) определения духовно-нравственного потенциала лингвоконцепта и текста; 4) сопоставления концептуальных полей, авторских ассоциаций, смысловых приращений; 5) систематизации знаний и представлений. Основное методическое назначение метода гипертекстового путешествия – развитие концептосферы учащихся.

Модель гипертекстового путешествия представляет собой поэтапное движение по маршруту: лингвоконцепт – основной (исходный) текст – справочные материалы, характеризующие смысловые поля слова-понятия (комментарии, словарные статьи) – афоризмы, пословицы – концептуально (тематически, идейно, аксиологически) близкие тексты – произведения аудиовизуальных видов искусств – собственный текст (концептоцентрическое эссе).

Старт путешествию задает вопрос, адресованный себе и нацеливающий на анализ собственного опыта о лингвоконцепте: *Что я знаю о ...?* Этот же вопрос будет звучать в конце путешествия, и сопоставление ответов позволит увидеть, насколько обогатится благодаря уроку представление обучающихся о лингвокультурном концепте.

Гипертекстовое путешествие как метод обучения реализуется на основе тщательно отобранного **дидактического материала**, к которому относится следующее:

- перечень изучаемых лингвоконцептов (концептуарий), составленный с учетом этапа обучения и – главное – их аксиологического потенциала и снабженный описанием основных характеристик концепта (портрет слова – имени концепта);
- словарные статьи;
- подборка фразеологизмов, пословиц, афоризмов;
- фрагменты художественных (прозаических и стихотворных) и нехудожественных текстов, объединенных идейно, аксиологически и тематически (концептуально), отличающихся лингвистической ценностью и философичностью;
- фрагменты музыкальных произведений, видеозаписи, репродукции картин

и изображения (фото), так или иначе связанные с изучаемыми лингвоконцептами.

Подготовка дидактического материала к уроку начинается с выбора концепта и основного текста. Его методическая интерпретация включает анализ концептуальных полей, определение специфики репрезентации в них изучаемого концепта, выявление потенциальных трудностей, с которыми столкнутся обучающиеся. На этой основе и в соответствии с целью урока разрабатываются задания для учащихся. Далее к тексту создаются гиперссылки (при отсутствии технических возможностей это могут быть знаки, отправляющие читателя к затекстовым комментариям, заметкам на полях, текстам, предложенным на отдельных распечатанных страницах в качестве дополнительных материалов и т. д.). Если технические условия позволяют применять на уроке для работы электронные носители, то гиперссылки помогут быстро и легко переходить от текста к тексту. Как вариант, можно предложить размещение на слайдах или распечатанных материалах QR-кодов страниц интернет-сайтов с нужной информацией. При работе с основным текстом в привязанные файлы можно поместить глоссарий (слова, нуждающиеся в уточнении), задания к отдельным фрагментам текста (например, касающиеся работы со словарными статьями), иллюстративный материал, социокультурный комментарий. Таким образом, гипертекст как дидактический материал представляет нелинейное (неплошное) единство текстов, специально подобранных и скомпонованных так, чтобы их вертикальные и горизонтальные структуры, пересекаясь содержательно, ценностно и ассоциативно, позволяли всесторонне рассмотреть изучаемое явление. В нашем случае элементом, сцепляющим разные тексты и позволяющим говорить об их относительной целостности, служит лингвоконцепт.

Работа над основным текстом организуется поэтапно и включает следующие направления:

- интерпретационный анализ текста (выявление и уточнение важных смыслов, анализ замысла автора, способов его реализации, затекстового фона, подтекста);
- лингвистический анализ (разбор использованных языковых средств);

- концептуальный анализ (выявление лингвоконцепта(ов), его(их) языкового воплощения, анализ ценностно-смысловых, культурных, исторических, ассоциативных, символических, оценочных компонентов значения).

Задания по иным текстам, снабженные гиперссылками, позволяют расширить концептуальные поля и, как следствие, обогатить опыт ребенка, его концептосферу. Задания могут выглядеть следующим образом:

Сравните два текста: чем близки и чем различаются представления (отношение, ассоциации, оценки) авторов? Как изменилось ваше понимание ... после знакомства со вторым текстом? Что нового вы узнали? Как пример из второго текста подтверждает (опровергает) идеи, выраженные в первом? Какие новые способы выражения понятия «...» (его оценки, характеристики) вы обнаружили в новом тексте? Как второй текст помогает понять первый?

Привлечение иллюстративного материала и поиск ответов на вопросы делает более наглядным представление о том, что отражено в тексте(ах):

Какое полотно наиболее точно отражает содержание текста? Сравните описание ... в тексте и изображение ...

Используется сопоставление текста и словословия, текста и афоризма. Методически ценным будет и сравнение вариантов одного и того же текста, написанных самим автором в разное время (например, стихотворение М. И. Цветаевой «Генералам двенадцатого года»: в первом авторском варианте представлена лексема *героя*, прямо объективирующая концепт, тогда как в основном, т. е. опубликованном, варианте концепт дан имплицитно), или двух переводов одного текста. Так, например, в переводах стихотворения Р. Киплинга «Заповедь», выполненных С. Я. Маршаком и М. Л. Лозинским, по-разному выражаются в словесной ткани концепты «Воля», «Мечтанье», «Страсть», «Спокойствие» и др.

Таким образом, на уроке(ах) учащиеся совершают путешествие по предложенным текстам, причем каждая новая встреча на этом пути дает новый поворот в развитии мысли относительно изучаемого лингвоконцепта, а сами тексты становятся источником речевой деятельности школьников.

Поэтому итогом гипертекстового путешествия — его конечной точкой, финишем — становится написание *сочинения в жанре концептоцентрического эссе* [Мишатина 2011] или *сочинение-рассуждение* с приведением аргументов, основанных на прочитанном.

Форма организации учебного времени и пространства, которая органически соответствует методу гипертекстового путешествия, — это урок одного слова [Новикова 2018]. Однако в отличие от модели, предложенной Т. Ф. Новиковой и предполагающей обращение к одному тексту, урок с использованием гипертекстового путешествия включает работу над связанными текстами и сопутствующими им справочными, аудиовизуальными и иными материалами. Этапы урока одного слова, которые ученый называет «Страничка этимологии», «Лексикографическая страничка», «Историко-культурологическая страничка», «Литературная страничка» (с оформлением выставки книг и обзорной экскурсией в форме презентации), могут иметь место при организации урока, на котором применяется гипертекстовое путешествие.

Рассмотрим, как используется метод гипертекстового путешествия на примере лингвоконцепта «Искусство» (X класс). Гипертекст «Искусство» в схематичном виде представлен на рис. 1 (см. с. 12).

Работа строится поэтапно (2 урока / 2 часа внеурочной деятельности и домашнее задание): урок 1 — этапы 1–3, урок 2 — этапы 4–6, домашнее задание — этапы 7, 8.

1-й этап. Анализ афоризмов с пропущенным словом:

... есть такая потребность для человека, как есть и пить. Потребность красоты и творчества, воплощающего ее, — неразлучна с человеком, и без нее человек, может быть, не захотел бы жить на свете (Ф. М. Достоевский);

... создает хороших людей, формирует человеческую душу (К. Г. Паустовский);

... одно из средств различения доброго от злого, одно из средств узнавания хорошего. ... есть заражение чувствами других людей (Л. Н. Толстой);

Если наука есть память ума, то ... есть память чувств (В. А. Солоухин).

Учащимся предлагается вставить пропущенное слово, записать понравившийся афоризм, устно пояснить свое понимание

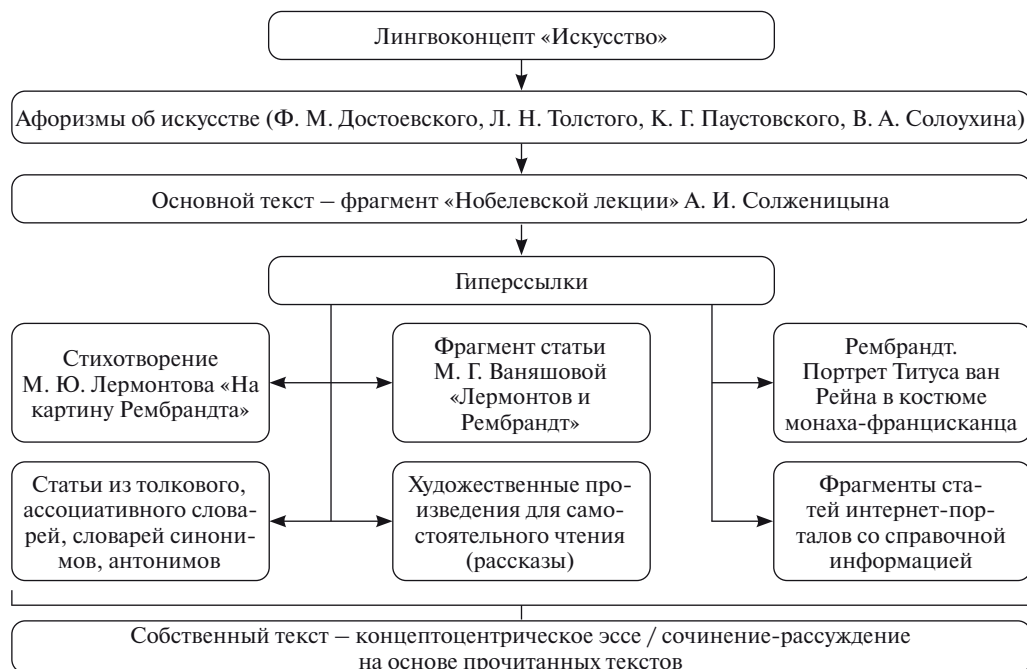


Рис. 1. Гипертекст «Искусство» на уроке русского языка
 Fig. 1. Hypertext "Art" in the Russian language lesson

высказывания и ответить на вопрос: «Что я знаю об искусстве?» (тезисно на черновик, который сохраняется).

2-й этап. Работа с электронными словарями и справочными материалами. При наличии технических условий целесообразно воспользоваться функционалом «Портрет слова» в Национальном корпусе русского языка². Гиперссылки выведут учащихся на словари, помогающие уточнить значение, происхождение слова *искусство*, синонимы (*умение, мастерство, художество*) и антонимы (*ремесло, неумение, самодеятельность*) к нему; материалы интернет-источников составят основу таблицы «Виды искусства» (пространственные, временные, пространственно-временные). Для выполнения этой работы дается, например, такое задание:

Составьте схему «Виды искусства». Пользуйтесь материалами сайта «Дзен», представленными Софьей Тимец³; прилагается гиперссылка.

Подбор ассоциаций к слову. Этап завершается поиском кратких ответов на вопрос: «Какой вид искусства больше других вас привлекает и почему?»

3-й этап. Работа над фрагментом «Нобелевской лекции» А. И. Солженицына. Предлагается задание и два QR-кода (или гиперссылки):

Прочитайте текст Александра Исаевича Солженицына – фрагмент из его «Нобелевской лекции». Как присуждают и вручают Нобелевскую премию, вы можете узнать, пройдя по первому QR-коду. Полный текст «Нобелевской лекции» А. И. Солженицына вы найдете по второму QR-коду.



² Портрет слова [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/word/main?ysclid=lqi78-r6j8j649276184> (дата обращения: 23.12.2023).

³ Тимец С. В. Виды искусства [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/XFV5WdeH-GQCug0-D> (дата обращения: 13.11.2023).

Гиперссылки или QR-коды знакомят с традициями нобелевских лекций и выведут на текст указанной речи. Для анализа берется фрагмент частей 1 и 2 лекции А. И. Солженицына, предлагаются вопросы и задания (для обоснования ответов даются гиперссылки на информационные источники):

О чем говорится в первом предложении? Согласны ли вы с писателем? Слово *Рук* написано с заглавной буквы. На какое происхождение искусства намекает автор? Какие функции искусства названы автором? В чем состоит, по мнению автора, противопоставление искусства и политической речи, публицистики? Что такое «триединство Истины, Добра и Красоты»? Почему эти слова написаны с заглавной буквы? Что о роли Красоты (= искусства) говорит автор в предложении «Если вершины этих трех деревьев сходятся, как утверждали исследователи, но слишком явные, слишком прямые поросли Истины и Добра задавлены, срублены, не пропускаются, — то может быть причудливые, непредсказуемые, неожиданные поросли Красоты пробьются и взвоятся в то же самое место, и так выполнят работу за всех трех?»

4-й этап. Анализ репродукции картины Рембрандта «Портрет Титуса ван Рейна в костюме монаха-францисканца» («Молодой монах-капуцин в высоком капюшоне») и стихотворения М. Ю. Лермонтова «На картину Рембрандта», написанного под воздействием картины. Учащиеся наблюдают над тем, как поэт описал образ, представленный на картине (поиск эпитетов, эмотивной лексики, анализ обращения, риторических вопросов и др.), задаются вопросами:

Как поэт описал образ, представленный на картине? Чем он его привлек? Какие предположения делает поэт? Чем полотно привлекло внимание М. Ю. Лермонтова?

Определяют, какие предположения делает поэт. Далее, воспользовавшись гиперссылкой, находят в статье «Лермонтов и Рембрандт» М. Г. Ваяншовой⁴ ответ на этот вопрос:

⁴ Ваяншова М. Г. Лермонтов и Рембрандт. Порыв страстей и вдохновений // Журнал PostKlau [Электронный ресурс]. URL: http://www.postklau.ru/publ/margarita_vanjashova_perekrestok_iskusstv/margarita_vanjashova/m_vanjashova_lermontov_i_rembRANDT_poriv_strastey_i_vdohnov

Пройдите по гиперссылке, найдите в статье «Лермонтов и Рембрандт» Маргариты Георгиевны Ваяншовой ответ на этот вопрос. Что из этой статьи вы узнали о Лермонтове как человеке искусства?

5-й этап. Ставится задача соотнести тексты А. И. Солженицына и М. Ю. Лермонтова:

Может ли пример стихотворения М. Ю. Лермонтова подтвердить слова А. И. Солженицына о том, что искусство побуждает нас накапливать духовный опыт?

Обобщение данных анализа текстов — ответы на вопросы «Что узнали об искусстве?»; «О чем задумались?»; «Почему искусство занимает значительное место в нашей жизни?». Сопоставление ответов с теми, которые были даны в начале занятия.

6-й этап. Составление интеллектуальной карты «Искусство»: предлагается в середине листа написать заглавное слово, далее располагать ветви 1-го, 2-го и других уровней, на которых размещать свои представления, ассоциации, идеи об искусстве (определение искусства, его виды, функции, признаки, фамилии творцов, названия произведений об искусстве и любимых произведений искусства). При составлении карты учащиеся обращаются к прочитанным текстам. Эта работа интегрирует знания об искусстве с опытом собственного осмысления данного феномена.

7-й этап. Подготовка к сочинению на основе прочитанного (домашнее задание). Возможны варианты.

Вариант 1. Сочинение-рассуждение «Какое искусство называют настоящим?» на основе прочитанного, предполагающее построение аргументации с приведением примеров из освоенных текстов. Для желающих расширить читательский опыт дается дополнительный список произведений об искусстве:

- К. Г. Паустовский «Корзина с еловыми шишками» (о процессе создания произведения искусства, о влиянии искусства на человека);
- К. Г. Паустовский «Скрипучие половицы» (о человеке искусства Петре Ильиче Чайковском, о цели творчества, о процессе

создания произведения искусства, о влиянии искусства на человека);

- К. Г. Паустовский «Струна» (о силе искусства, об искусстве на фронте);

- В. Г. Короленко «Слепой музыкант» (об искусстве как смысле жизни, о целевой силе искусства);

- Н. А. Тэффи «Кишмиш» (об очищающем влиянии духовной музыки на ребенка) и др.

Рекомендуется прочитать выбранное произведение и осмыслить, как в нем представлена тема искусства (какой именно

вид искусства описывается, что хотел сказать о нем автор, какую функцию искусства представил), подготовиться использовать один из рассказов как аргумент в сочинении.

Вариант 2. Концептоцентрическое эссе «Искусство». Предлагается задание перечитать проанализированные на занятиях тексты и отобрать из них материал для будущего эссе.

8-й этап. Домашняя работа.

Написание сочинения на выбранную тему по предложенному плану (табл. 1).

Таблица 1

Планы сочинений

Table 1

Essay plans

Сочинение-рассуждение «Какое искусство называют настоящим?»	Концептоцентрическое эссе «Искусство»
<p>1-я часть — ответ на поставленный вопрос.</p> <p>2-я часть — обоснование собственной позиции на основе одного из текстов, проанализированных на уроке (фрагмента «Нобелевской лекции» А. И. Солженицына, текста статьи М. Г. Ваяншовой «Лермонтов и Рембрандт», стихотворения М. Ю. Лермонтова «На картину Рембрандта»).</p> <p>3-я часть — обоснование собственной позиции на основе одного из рассказов.</p> <p>4-я часть — вывод</p>	<p>1-я часть — ответ на вопрос «Что такое “искусство”?» (по материалам словарей).</p> <p>2-я часть — сообщение о дополнительных смысловых значениях слова (символических, ассоциативных и др.), о сочетаемости слова (по материалам Национального корпуса русского языка).</p> <p>3-я часть — обоснование понимания концепта «Искусство» (на основе одного из прочитанных на уроке или самостоятельно текстов).</p> <p>4-я часть — вывод</p>

Результаты. Приведенная здесь модель занятий с применением гипертекстового путешествия апробирована на практике (2023 г., г. Рязань, МАОУ «Лицей 4», X класс, 32 ученика). Сочинение «Какое искусство называют настоящим?» предлагалось написать в форме домашнего задания дважды: до и после занятия (констатирующая и контрольная части эмпирического исследования). Сопоставление данных, полученных эмпирическим путем, позволило получить следующие результаты. Характеризуя феномен искусства, школьники осознают следующие его функции и специфические черты: способность влиять на эмоции, чувства, душевное состояние человека (78 % испытуемых), развитие человека и формирование его характера (32 %), побуждение к творчеству (25 %). Учащиеся указывали, что в произведение, которое можно отнести к «настоящему искусству», автор вкладывает душу (32 %), что оно создается не ради выгоды (25 %),

не теряет значения со временем (21 %). Эти идеи имели место в сочинениях констатирующего и контрольного этапов и были выражены примерно в равной степени. После проведенного гипертекстового путешествия выявлены следующие изменения.

1. Учащиеся стали лучше осознавать преобразующую силу искусства («делает мир лучше», «меняет отношение к жизни, судьбу» и т. п.), его роль в объединении людей, способность давать ответы на жизненные вопросы, связь с чувством любви к миру, к близким — наличие этих смыслов отмечено в работах значительного числа учащихся (по сравнению с констатирующим этапом их число выросло в два раза).

2. На завершающем этапе в работах учащихся появились новые смыслы: искусство вечно; его трудно описать; искусство связано со свободой и неопровержимой истиной, оно противостоит лжи; отражает духовный опыт; связывает поколения; делает имя автора бессмертным; дает смысл

жизни; имеет божественное происхождение; помогает понять себя и людей; переносит в прошлое или в другой мир; поддерживает дух воинов, ведет к победе; противопоставлено ремеслу и др. В 16 % работ представлен краткий анализ триединства Истины, Добра и Красоты и его отражения в искусстве.

3. Если в первой работе учащиеся практически не давали определение искусства, то во второй к этому топосу прибегло 50 % испытуемых («искусство — способ духовной самореализации», «искусство имеет место тогда, когда творческий замысел воплощается в жизнь»).

4. В текстах второй работы появились афоризмы (как правило, в заключении).

5. Если на первом этапе в 32 % работ были приведены примеры, не обосновывающие заявленный тезис (дана констатация типа «Роман “Война и мир” Л. Н. Толстого — это произведение настоящего искусства», «В рассказе “Гранатовый браслет” Желтков пишет Вере Николаевне предсмертную записку, в которой просит послушать сонату Бетховена» и т. п., но нет обоснования), то после проведенного занятия таких работ не выявлено.

6. Значительно уменьшилось (примерно на 25 %) число работ, в которых преобладают штампы и бессмысленные клише («Искусство каждый определит по-своему», «Искусство — неотъемлемая часть нашей жизни» и т. п.).

7. Практически все работы заключительного этапа содержали ссылки на два произведения искусства (литературы). При этом если на первом этапе пишущие в основном обращались к художественным текстам школьной программы («Война и мир» Л. Н. Толстого, «Гранатовый браслет» А. И. Куприна, «Пророк», «Моцарт и Сальери» А. С. Пушкина и др.), то после проведенного занятия в 32 % работ был анализ прочитанного фрагмента «Нобелевской лекции» А. И. Солженицына (публицистический текст филолого-философской направленности), а сам спектр художественных произведений заметно расширился. Однако отметим, что чаще учащиеся отдавали предпочтение текстам небольшого объема (стихотворение М. Ю. Лермонтова, рассказы К. Г. Паустовского).

8. Отмечалось разнообразие лексического строя работы № 2 по сравнению с начальным вариантом: шире использовались синонимическая замена и ассоциативно связанные лексемы.

Таким образом, проведенная работа показала, что занятие с применением гипертекстового путешествия побуждает старшеклассников к мыслительности, обогащает их представление о концепте, вследствие чего созданные ими тексты приобретают смысловую полноту. Соответственно обогащается и речевая сторона сочинений: если школьники знают, о чем писать, то на поиски смыслов тратят меньше усилий и сосредотачиваются на воплощении идей в слове. При этом отметим, что знакомство с разными текстами на одну тему обогащает речь новыми оборотами и словами-синонимами: учащиеся включают фразы из прочитанных текстов в свои работы. Расширяется читательский кругозор и развивается умение использовать прочитанное в качестве аргумента в тексте-рассуждении.

Заключение. Применение метода гипертекстового путешествия соответствует двум центральным идеям методической лингвоконцептологии: 1) интеллектуализации языкового образования (учащиеся анализируют языковую материю и идейное содержание текстов глубокой философской направленности), 2) филологизации языкового образования (работа над речевым развитием соотносится с принципом глубины освоения концептосферы русского языка и культуры). Гипертекстовое путешествие активизирует речемыслительную деятельность школьников, пробуждает познавательный интерес, обогащает представление учащихся о ключевых национальных лингвоконцептах, т. е. развивает их концептосферу. Метод гипертекстового путешествия может успешно применяться при подготовке к итоговой аттестации школьников в IX классе (сочинение на основе слова-понятия), к итоговому сочинению по литературе в XI классе. К перспективам исследования отнесем создание концептуария, в который войдут систематизированные по годам обучения лингвоконцепты и их краткие описания, а также возможные перечни текстов, в которых презентуется представленный концепт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52, № 1. С. 147–165.
3. Лошаков А. Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 66. С. 100–109.
4. Мишатина Н. Л. Концептоцентрическое эссе: обретение системы личностных смыслов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 350–354.
5. Мишатина 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>.
6. Мишатина Н. Л. Методическая лингво-концептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. 304 с. <http://doi.org/10.25807/9785947774436> [Мишатина 2022a].
7. Мишатина Н. Л. Методическая лингво-концептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 7–16. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16> [Мишатина 2022b].
8. 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. № 5. С. 1106–1110.
9. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж: Воронежский МИОН, 2002. 151 с.

REFERENCES

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

2. Likhachev D. S. Conceptosphere of the Russian language. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka* = *The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*. 1993;52(1):147–165. (In Russ.)

3. Loshakov A. G. Supertext: the problem of integrity, principles of modelling. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008;(66):100–109. (In Russ.)

4. Mishatina N. L. Conceptcentric essay: acquiring a system of personal meanings. *Aktualnye problemi filologii i pedagogicheskoi lingvistiki* = *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2011;(13):350–354. (In Russ.)

5. 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>.

6. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. Saint-Petersburg: Knizhyi dom, 2022. 304 p. (In Russ.) <http://doi.org/10.25807/9785947774436> [Mishatina 2022a].

7. 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].

8. Novikova T. F. On the way to metasubject: integrated «One-word lessons». *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii. Materialy VI Kongressa ROPRYAL (g. 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. P. 1106–1110. (In Russ.)

9. Popova Z. D., Sternin I. A. Language and national consciousness. Issues of theory and methodology. Voronezh: Voronezh Interregional Institute of Social Sciences. 2002. 151 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Святославовна Богданова, доктор педагогических наук, доцент, профессор

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

Статья поступила в редакцию 13.11.2023; одобрена после рецензирования 24.12.2023; принята к публикации 20.01.2024.

The article was submitted 13.11.2023; approved after reviewing 24.12.2023; accepted for publication 20.01.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-17-25>

Новые способы организации образовательного пространства урока: цифровой краеведческий сторителлинг

Нина Александровна Исаева¹, Алина Владимировна Овчинникова²,
Александра Сергеевна Тимашова³

^{1, 2, 3} Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия

¹ isaeva178@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1422-004X>

² OvchinnikovaAV@studklg.ru

³ timashovaas@studklg.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема трансформации форм и способов обучения в контексте основных трендов филологического образования на основе использования цифровых инструментов. Цель статьи – показать, как организуется современное образовательное пространство урока с помощью технологии цифрового сторителлинга, положенного в основу разработки инновационного филологического проекта, актуализирующего в преддверии юбилея А. С. Пушкина сведения о биографии великого поэта, содержании и языке его произведений с акцентом на имени Пушкина в реалиях города Калуги и Калужской области. Методами исследования являются анализ основных форм и технологий обучения при постановке проблемы, моделирование урока на основе проектной деятельности, систематизация и обобщение. В качестве основного результата предлагается методическое описание проекта «Похищенная невеста», включающее его основные этапы: разработку сюжета истории; составление заданий в ходе прохождения квеста; определение формата взаимодействия школьников с учителем и обучающей средой; выбор мультимедийных средств и цифровых ресурсов, с помощью которых история визуализируется. Благодаря использованию разных видов модальности (визуальной, аудиальной, кинестетической), интерактивности, наличию интересного сюжета и знакомых персонажей разработанный проект позволяет не только повысить мотивацию школьников к изучению русского языка, литературы, истории, информационных технологий, но и пробудить интерес к изучению родного края, развить внимание к объектам в городском пространстве, а через них еще раз обратиться к личности и творчеству великого русского поэта. Таким образом, цифровой краеведческий сторителлинг представляет новый способ организации образовательного пространства урока, соответствующий современным требованиям к формированию проектного мышления и проектных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: филологическое образование, цифровые технологии, сторителлинг, междисциплинарный проект, произведения А. С. Пушкина, краеведение

Для цитирования: Исаева Н. А., Овчинникова А. В., Тимашова А. С. Новые способы организации образовательного пространства урока: цифровой краеведческий сторителлинг // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 17–25. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-17-25>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

New ways to organize the educational space of a lesson: digital local history storytelling

Nina A. Isaeva¹, Alina V. Ovchinnikova², Alexandra S. Timashova³

^{1, 2, 3} Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

¹ isaeva178@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1422-004X>

² OvchinnikovaAV@studklg.ru

³ timashovaas@studklg.ru

Abstract. The article discusses the burning issue of transforming teaching methods and modes in the context of the main trends in philological education based on the use of digital tools. The article aims to show how the modern educational space of a lesson is organised employing digital storytelling. This technique was used as a basis for developing an innovative philological project foregrounding A. S. Pushkin's biographical information, the content and language of his

works on the eve of the great poet's jubilee. The major focus is on Pushkin's name in the realities of Kaluga and Kaluga Oblast. Research methods include analysis of the main teaching modes and technologies in problem statement in conjunction with modelling a lesson based on project work, systematisation, and generalisation. As the main result, we propose a methodological description of the Abducted Bride project, including its main stages. They are as follows: constructing the plot of the story; designing assignments during the quest; determining the format of interaction between schoolchildren and the teacher and the learning environment; selecting multimedia and digital resources to visualise the story. Due to the extensive use of different types of information (visual, auditory, practical), interactivity, an interesting plot, and familiar characters, the developed project enabled us to increase the school students' motivation for learning the Russian language, literature, history, information technology. Moreover, it also aroused interest in studying their birthplace, made the schoolchildren pay attention to objects in urban space. Through such landmarks, the school students once again turned to the great Russian poet's personality and work. Thus, digital local history storytelling is a new way of organising the educational space of a lesson. This technique meets the modern requirements for the formation of students' project thinking and project competencies.

Keywords: philological education, digital technologies, storytelling, interdisciplinary project, A. S. Pushkin's works, local history

For citation: Isaeva N. A., Ovchinnikova A. V., Timashova A. S. New ways to organize the educational space of a lesson: digital local history storytelling. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2024;85(3):17–25. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-17-25>.

Введение. Глобальные изменения в образовательной политике, формирование единого образовательного и воспитательного пространства подготовки педагога определяют новые форматы проектирования и содержания образовательных программ, учебников и пособий для всех уровней образования. Использование компетентного подхода при этом претерпевает серьезные изменения, что связано, с одной стороны, с сохранением традиций отечественного образования и лучших практик подготовки учителей, с усилением фундаментальности в содержании дисциплин и курсов предметной направленности, а с другой – с ориентацией на формирование проектного мышления и проектных компетенций будущего педагога, его готовности к выполнению профессиональных задач в меняющихся условиях, в ситуациях, требующих инновационных подходов¹.

В этих условиях актуализируются последние тренды и в филологическом образовании, которые объединяют российских ученых и методистов-концептологов, проводящих

культуроориентированные исследования в области концепта (методическая лингво-концептология школы Н. Л. Мишатиной, аксиологическая лингвометодика школы А. Д. Дейкиной, идеи метапредметности (О. Е. Дроздова), трансдисциплинарности (Н. Л. Мишатиная) и межпредметной интеграции (М. И. Шутан, О. М. Крайник), что связано с качественно новыми подходами к разработке уроков и внеурочных мероприятий в технологиях проектной деятельности.

Реализацией таких технологий выступают различные способы работы с концептами (лингвокультурологический портрет слова и концептоцентрическое эссе (Н. Л. Мишатиная), метафорический портрет эмоций (Ю. В. Малкова), ассоциативный портрет слова (О. Н. Левушкина) и др.), новые формы совместной деятельности школьников, внедрение перспективных цифровых решений, что является мировой тенденцией модернизации образовательных систем и перехода к персонализированному, в основе которых лежат модели проектного управления, повышающие эффективность образовательного процесса в целом².

Одним из направлений в решении задачи создания единого образовательного пространства является использование педагогического дизайна урока, где максимально задействуются разные модальности (визуальная, аудиальная, кинестетическая), а также методы семантического кодирования

¹ <Письмо> Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/?ysclid=lu9hfz0gok707817856> (дата обращения: 26.03.2024).

² Там же.

(донесения информации), к которым относятся аналогии, метафоры, сторителлинг и другие, связывающие новую информацию со смысловым полем ученика.

Наиболее эффективным средством педагогического дизайна выступают цифровые технологии (виртуальная и дополненная реальность, облачные технологии, использование искусственного интеллекта), смешанное обучение, т. е. сочетание онлайн- и офлайн-технологий, перевернутое обучение, геймификация и др., которые предполагают изменение способов организации учебной работы в целом. Технологии виртуальной и дополненной реальности, визуализируя и достраивая необходимые элементы, выступающие в качестве материала для творчества и проявления креативности, вносят в поле зрения ученика информацию, которая воспринимается как часть окружающего мира. Это существенно обогащает учебный процесс, делает его наглядным, интерактивным, интересным³.

Одним из новых средств цифровых технологий выступает цифровой сторителлинг, который, в отличие от традиционного «рассказывания историй», характеризуется использованием мультимедийных ресурсов во время повествования.

Сторителлинг является одной из форм геймификации образования, позволяя сделать процесс обучения познавательным, интригующим, с элементами новизны и оригинальности. Если традиционный сторителлинг, помогающий овладеть предметным содержанием через занимательный сюжет, стал довольно привычным способом организации процесса обучения, цифровой сторителлинг как способ передачи информации, предполагающий рассказывание истории с применением различных медиакомпонентов, таких как цифровые изображения, схемы, тексты, аудио- и видеоэффекты,

выступает инновационным средством формирования новой образовательной среды [Назарова 2018].

На данный момент в методике нет единого понимания цифрового сторителлинга. Его рассматривают как один из методов обучения [Исаева, Куприянова 2022], [Грушевская 2017]; как педагогическую технологию [Азевич 2021], [Маняйкина 2015]; как современную педагогическую технику [Назарова 2018].

Несмотря на понятийную неоднородность, полагаем, что цифровой сторителлинг выступает одной из самых эффективных современных педагогических практик, поскольку:

- 1) способствует максимальному вовлечению учеников в образовательный процесс;
- 2) представляет учебный материал в наиболее доступном и наглядном формате, с опорой на фантазию и творчество школьников;
- 3) рассматривается как средство повышения мотивации учеников к изучению предмета в целом;
- 4) позволяет реализовывать межпредметные связи;
- 5) допускает возможность комбинировать разные формы работы на уроке и во внеурочной деятельности;
- 6) задействует разные модальности и медиакомпоненты цифровых технологий, в том числе виртуальной и дополненной реальности, смешанного обучения;
- 7) может быть использован в качестве основы проектной деятельности.

При работе в формате цифрового сторителлинга у учащихся активно развиваются коммуникативные (взаимодействие друг с другом и с учителем), познавательные (критическое мышление, аналитические способности, креативное мышление) и информационные (умения работы с мультимедийным материалом, разными источниками информации) компетенции, что делает его вполне успешным инструментом развития метапредметных умений-действий.

Существует несколько классификаций цифрового сторителлинга. Так, Бернард Росс Робин в своей работе «The Educational Uses of Digital Storytelling» выделяет *истории о конкретных личностях, рассказы на основе исторических событий и истории,*

³ Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-min-prosveshchenija-rossii-ot-18052020-n-r-44-ob-ut-verzhdenii/?ysclid=lu9h6glzp9194181561> (дата обращения: 26.03.2024).

созданные с целью ознакомления слушателей с достижениями науки [Robin 2011].

А. И. Азевич, Д. Т. Рудакова группируют цифровые истории на основе их жанровой принадлежности: *биографии, короткие рассказы, сказки, мифы* и т. д. [Азевич 2021: 21]

В. И. Токтарова, Д. А. Семенова предлагают классификацию на основе разных каналов восприятия и применения цифровых инструментов: 1) *визуальный сторителлинг* (сюжет представлен с помощью графической информации: изображений, схем, графиков, а также видеоматериалов); 2) *аудиосторителлинг* (история представлена в формате аудиозаписи, например подкаста); 3) *трансмедийный сторителлинг* (история, созданная с использованием множества информационных каналов и платформ); 4) *аналитический сторителлинг* (рассказ, в основе которого лежит работа с анализом статистических данных, результатов эксперимента и др., визуализируется с помощью графиков, схем, диаграмм и т. д.); 5) *иммерсивный сторителлинг* (история, для визуализации которой применяются технологии виртуальной и дополненной реальности, а также искусственный интеллект) [Токтарова 2023: 60].

Наиболее эффективным сегодня представляется трансмедийный сторителлинг, где история, сопровождаемая «остановками» и «паузами» в развитии действия, создается с использованием различных аудиовизуальных средств, в том числе обучающих платформ, существующих в открытом доступе в сети «Интернет» (например, LearningApps).

Результаты. Технология цифрового (трансмедийного) сторителлинга была положена нами в разработку инновационного филологического проекта «Похищенная невеста», носящего междисциплинарный, культуросообразный, национально и территориально ориентированный характер, в основе которого выдуманный сюжет о главной героине — пушкинской избраннице Наталье Гончаровой, имеющей отношение к Калужскому краю, где в Полотняном Заводе находилось ее родовое имение.

Выбор такого проекта является не случайным. Имя Александра Сергеевича Пушкина, величайшего русского поэта и писателя, национального символа России, формирует самосознание русского человека,

его национальную идентичность. Своим талантом Пушкин оказал огромное влияние на становление русской нации и формирование национальной картины мира, отразив в своих произведениях миропонимание русского человека, особенности его характера, свойства русской души и главные ценностные ориентиры. В преддверии юбилея поэта, 225-летия со дня рождения, в 2024 г. этот проект приобретает особую значимость, позволяя посмотреть на жизненный и творческий путь нашего литературного гения глазами его героев, включившись в новую образовательную реальность, о которой мы говорим сегодня.

Цель данного проекта — актуализация биографических сведений об А. С. Пушкине, о содержании и языке его произведений с акцентом на имени Пушкина в реалиях города Калуги и области. Расширение межпредметного пространства происходит за счет включения в рассказ исторических данных, краеведческих экскурсов, лингвистических заданий и вставок «попутного» характера, вовлекающих учеников в создание истории.

Проект был разработан для учащихся VII–IX классов, которым представляется важным показать сопряжение «дальнего» плана действия, исторического прошлого и современных реалий, в которых живут сегодняшние подростки. Особенно актуально это для тех мест, где нередко бывают ученики, но не всегда замечают то, что их окружает. При этом имя Пушкина часто встречается в нашей повседневной жизни: по всей стране воздвигнуто множество монументов А. С. Пушкину, героям его произведений установлены памятники, в его честь названы музеи, школы, библиотеки, университеты, улицы, парки, скверы, в том числе и в Калуге и Калужской области. Интерес и внимание к творчеству А. С. Пушкина, почитание его личности, безусловно, оказывает влияние на формирование чувства патриотизма и этнического самосознания каждого школьника.

Полагаем, что реализация данного проекта возможна прежде всего на заключительных, итоговых уроках смешанного формата в конце года (русский язык и литература, русский язык и информатика), во внеурочной деятельности, когда отмечаются события, связанные с личностью

и творчеством А. С. Пушкина (День лицеиста, празднование Дня рождения поэта, интерактивные тематические экскурсии в музеях-усадебках и др.).

Методическая основа проекта. Создание проекта проходило в несколько этапов: 1) разработка сюжета истории; 2) составление заданий в ходе прохождения квеста; 3) определение формата взаимодействия школьников с учителем и обучающей средой; 4) выбор мультимедийных средств, с помощью которых история будет визуализирована.

В соответствии с методикой сторителлинга при разработке сюжета было выделено главное действующее лицо — Александр Сергеевич Пушкин, мотиватором выступает похищенная невеста — Наталья Николаевна Гончарова, а обстоятельствами — различные ситуации, где ученикам требуется проявить познавательную активность, выполнить необходимые задания, чтобы помочь А. С. Пушкину вернуть под венец свою невесту. Создатели данного проекта (из числа авторов настоящей статьи) апробировали его на занятиях по методике преподавания русского языка, а также в ходе педагогической практики, что позволило убедиться в эффективности подобного подхода в условиях новой образовательной среды.

Сюжет сторителлинга

Введение

В истории выделяются классические этапы развития сюжета: завязка, кульминация, развязка, эпилог. В повествовании также происходит смена места и времени действия, определяемая виртуальным перемещением А. С. Пушкина в XXI в. В связи с этим были приняты условные обозначения: *время I* (XIX в.), *время II* (XXI в.) и *место I* (Москва), *место II* (Калуга). В сюжете заложено виртуальное расширение пространства. Так, путешествуя вместе с ребятами по Калуге, главный герой в один момент перемещается за ее пределы и продолжает свои поиски по Калужской области.

Вначале действие происходит в Москве (место I) в первой половине XIX в., 18 февраля 1831 г. (время I) — день венчания А. С. Пушкина и Н. Н. Гончаровой.

Основной сюжет

Александр Сергеевич, испытывающий дурные предчувствия по поводу предстоящего события, направляется вместе со своим другом Денисом Давыдовым в церковь. На своем пути молодые люди встречают цыганку, и Пушкин просит ее погадать на судьбу. Цыганка сулит Александру Сергеевичу трудности при проведении свадебной церемонии.

Пушкин взволнован. Вместе с Денисом Давыдовым поэт спешит в храм, где должно состояться венчание. У Никитинских ворот его встречает безутешная Наталья Ивановна, мать Н. Н. Гончаровой, и сообщает ему, что ее дочь похитил колдун. Всех присутствующих охватывает паника, но предсказательница вызывается помочь А. С. Пушкину и дает ему особый амулет, который переносит его на 200 лет в будущее, на Калужскую землю.

Переместившись в 2024 г. (время II), Александр Сергеевич оказывается в Калуге (место II). Здесь он встречает школьников, которые будут помогать ему преодолевать трудности, чтобы найти и победить злодея. Испытания для А. С. Пушкина представляются в виде заданий, которые просят выполнить герои его произведений (кот ученый и золотая рыбка, памятники которым поставлены у различных локаций города — Калужского государственного университета, фонтана городского парка культуры и отдыха) и «ожившие» монументы самого Александра Сергеевича (памятники и бюсты А. С. Пушкина). Часть заданий выполняется в местах, названных в честь поэта (библиотека им. А. С. Пушкина, Пушкинский сквер).

С помощью волшебного амулета великий русский поэт и его помощники (ученики) перемещаются по различным объектам современного города Калуги в поисках невесты. Здесь они находят шкатулку Натальи Николаевны, когда-то подаренную ей Пушкиным. Балерина в шкатулке сообщает, что колдун наложил на нее заклятье, не позволяющее ей рассказать, куда направился чародей. «Расколдовав» балерину, ребята вместе с поэтом спешат на поиски похищенной невесты.

По мере выполнения заданий в различных местах города раскрываются детали сюжета: личность злого колдуна (Черномора),

мотив похищения Н. Н. Гончаровой (принудительный брак со злодеем), эмоциональное состояние невесты (испуг, гнев, паника, отчаяние).

Черномор, огорченный отказом Натальи Николаевны выйти за него замуж, уносит ее за пределы Калуги, в усадьбу Гончаровых, надеясь, что та, одумавшись, даст свое согласие на свадьбу. Используя заветный амулет, Пушкин вместе со своими помощниками оказывается в Полотняном Заводе, но будущей жены на месте не застаёт. Не желая мириться со своей участью, Наталья Николаевна предприняла попытку сбежать, за что злодей увез ее в Боровск.

Последние локации выбраны с точки зрения биографической значимости: в Полотняном Заводе Наталья Николаевна жила до замужества, а в Боровском районе установлен памятник Арине Родионовне Яковлевой — няне поэта.

В Боровске колдун покупает фрак, а затем отправляется вместе с Н. Н. Гончаровой в Обнинск, где планирует заключить с ней брак. В скором времени с помощью волшебного амулета в Обнинск перемещается и А. С. Пушкин. Поэт видит перед собой ужасную картину: церемония бракосочетания началась, и его милая Наталья Николаевна стоит перед священником в слезах рядом с Черномором. Желая спасти любимую, Александр Сергеевич бросается в беседку, но его останавливают стражники — слуги злого колдуна.

Амулет в руках А. С. Пушкина неожиданно переносит его к Дому ученых. Кот ученый, сидящий поблизости, открывает тайну силы Черномора: «Вся сила колдуна таится в посохе... Уронит посох Черномор — читай с ребятами заклятье». Александр Сергеевич возвращается в беседку, где происходит решающая битва, в которую вступают и школьники: они «ломают» своими знаниями посох злодея, читая волшебные строки — строки из произведений А. С. Пушкина. Черномор отпускает Наталью Николаевну и возвращается обратно на страницы книги.

Заключение

А. С. Пушкин вместе с Н. Н. Гончаровой возвращаются в свое время (время I), где их встречают близкие. Александр Сергеевич сердечно благодарит цыганку за амулет и своих новых друзей (учеников) за помощь.

Задания, сопровождающие основное действие

Данный проект можно назвать междисциплинарным. Отобранный в ходе

разработки заданий материал имеет литературную основу: все задания базируются на текстах произведений А. С. Пушкина. Существенным моментом в процессе отбора являлось соответствие текстового фрагмента локации, где присутствовал главный герой. Так, у фонтана «Золотая рыбка» школьники работают с лексикой, взятой из «Сказки о рыбаке и рыбке», а встречающий их у главного корпуса Калужского государственного университета «Кот ученый» просит участников игры ответить на вопрос по тексту вступления из поэмы «Руслан и Людмила».

Сами задания могут успешно применяться с целью расширения и систематизации знаний, полученных на уроках русского языка. В ряде предлагаемых испытаний школьникам необходимо активизировать знания по лексике: «Ваша задача — определить, архаизмом или историзмом является выделенное слово». При возникновении трудностей школьники пользуются толковыми словарями и лингвистическими справками, что способствует развитию метапредметных умений работы с информацией, расширению словарного запаса. Лингвистические задания направлены также на определение синтаксической роли слов в предложении, актуализацию знаний в области морфемики и словообразования, например при выполнении словообразовательного разбора слова *благословил*, которое нередко вызывает сложности и в правописании.

Ребятам предлагаются для ознакомления факты из истории развития русского литературного языка («История появления буквы Ё и роль Е. Р. Дашковой в этом процессе»). Связь с историческими реалиями укрепляется благодаря включению фактов из биографии А. С. Пушкина: зарождение дружбы с В. И. Далем; посещение А. С. Пушкиным Полотняного Завода; количество вызовов на дуэль. Биографические сведения перемежаются с краеведческими. Так, путешествуя вместе с А. С. Пушкиным, ученики лучше узнают не только Калугу, но и другие города Калужской области. Например, переместившись в Мещовск Александр Сергеевич произносит: «О городке об этом слышал, как не слышать... Это и для Стрешневой край родной, и Лопухина отсюда родом».

Следом за этим дается справка о том, каких именно исторических личностей А. С. Пушкин имеет в виду: речь о царицах из династии Романовых, рожденных на Мещовской земле.

Разработка мультимедийного контента проекта

На последнем этапе происходила оцифровка проекта. Для этого была использована программа для создания презентаций Microsoft PowerPoint, позволившая совместить графический материал со звуковыми и анимационными эффектами. Так, каждый слайд сопровождается определенной мелодией в зависимости от локации, где находится герой. Например, когда Пушкин оказывается в библиотеке, мы слышим спокойную плавную мелодию, а во время финальной схватки с главным злодеем ритм мелодии ускоряется, она становится тревожной, взволнованной. На некоторых «участках пути» можно услышать произведения М. И. Глинки, И. Штрауса и В. А. Моцарта (одного из любимых композиторов А. С. Пушкина). Отдельные слайды сопровождают фоновые звуки: пение птиц в парке, журчание воды в фонтане, шум машин на улице и др. Это способствует лучшему погружению в атмосферу истории в целом.

Перед перемещением в другое место на слайде всплывает карта (рис. 1), чтобы учащиеся понимали, где именно в городе или области оно расположено и лучше понимали, как происходит сюжетное действие.

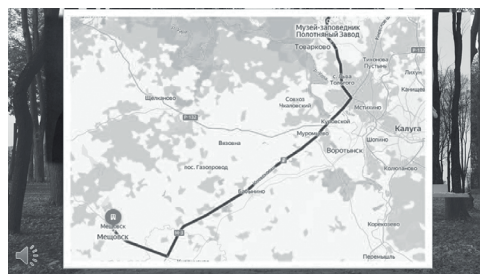


Рис. 1. Карта с указанием маршрута путешествия

Fig. 1. A map showing the route of the trip

Благодаря тому, что для изображения локаций нами были использованы реальные фотографии, у учащихся появляется интерес к истории, так как места, по которым путешествует Пушкин, им хорошо знакомы. Это и сквер им. Пушкина, где

установлен бюст поэту (рис. 2), и главный корпус Калужского университета, где расположен памятник ученому коту (рис. 3).



Рис. 2. Сквер им. Пушкина в Калуге
(бюст поэту)

Fig. 2. Pushkin Square in Kaluga (bust to the poet)

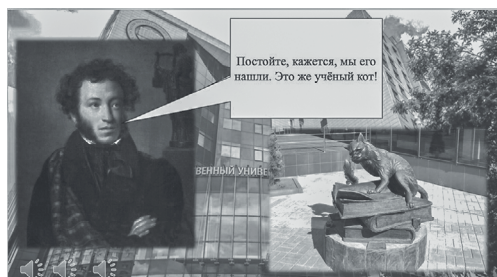


Рис. 3. Скульптура «Учёный кот» у Калужского университета

Fig. 3. Sculpture «Scientist Cat» at Kaluga University

Реплики героев представлены в виде диалогов в прямоугольных выносках, подобных выноскам в комиксах; по щелчку мыши одна реплика сменяется другой с помощью анимации. Анимация используется и для демонстрации правильного ответа после выполнения задания учащимися.

Некоторые задания являются интерактивными, например кроссворд и филворд, созданные на базе платформы LearningApps, в которых спрятались герои произведений А. С. Пушкина (рис. 4 на с. 24).

Для активизации творческого потенциала учащихся и их вовлечения в образовательный процесс в конце путешествия предлагается выполнить небольшое проектное задание на выбор:

1. По каким местам родного края вы провели бы А. С. Пушкина? Составьте ваш приблизительный маршрут. Дополните словесное описание локаций иллюстрациями, а также видеороликами с выбранных мест.

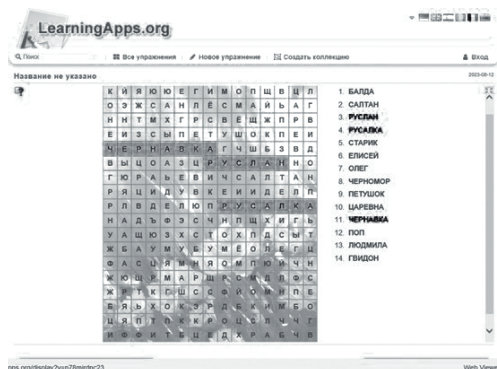


Рис. 4. Задание на базе платформы LearningApps (материал взят из открытых источников в Интернете)

Fig. 4. Task based on the LearningApps platform (material taken from open sources on the Internet)

2. Попади волшебный амулет цыганки в ваши руки, в какое произведение вы бы предпочли переместиться? Напишите небольшой рассказ о своем виртуальном путешествии, иллюстрируйте его с помощью презентации.

3. Девочкам: от лица Н. Н. Гончаровой опишите утренние сборы перед свадьбой. Подберите иллюстрации свадебных церемоний на картинах известных художников или с помощью 3D-моделирования продемонстрируйте созданные вами наряды.

Мальчикам: перевоплотитесь в колдунов, последовательно опишите один из возможных планов похищения Натальи Николаевны, который мог бы возникнуть у Черномора. По каким местам вы хотели бы проложить свой маршрут. Организуйте виртуальное путешествие.

4. Поработайте в группах: выберите историческую личность/героя произведения, которая(ый) путешествует по вашему городу. Маршрут его путешествия представьте в виде презентации PowerPoint / видеоролика-экскурсии / комикса.

Таким образом, ученики на основе приобретенного опыта получают возможность придумать свой сторителлинг, в том числе и в цифровом формате, выступив в роли авторов новых выдуманных историй, где соединяются знания, фантазия и творчество.

Выводы. Таким образом, филологический проект, основанный на новой педагогической технологии цифрового сторителлинга, представляет качественно новый подход к организации образовательного процесса в школе.

Вовлеченность учащихся в образовательные практики через цифровые инструменты дополненной реальности, элементы геймификации, творчества и различных активностей, подключающих эмоциональный интеллект, формируют проектное мышление и креативные способности личности.

Благодаря высокому уровню визуализации, наличию интересного сюжета и знакомых персонажей, цифровой краеведческий сторителлинг не только выявляет междисциплинарный характер знаний, но и актуализирует в процессе обучения различные объекты городского пространства, связанные с личностью и творчеством А. С. Пушкина, помогает ученикам стать своего рода «сотворцами» его произведений в новом формате.

Имя А. С. Пушкина, его произведения, факты жизни и творчества сопровождают нас повсюду, не только в школе, университете, но и в повседневной жизни, определяют менталитет русского человека и формируют у подрастающего поколения чувства национальной идентичности и гордости за культуру родной страны, что в преддверии юбилея поэта становится особенно важным и приобретает особый ценностный смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азевич А. И., Рудакова Д. Т. Технологии цифрового сторителлинга в обучении школьников: учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2021, 104 с.
2. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 38–44. <https://doi.org/10.26170/po17-06-05>.
3. Исаева Н. А., Куприянова Ю. В. Возможности сторителлинга на уроках русского языка как иностранного // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 501–505.
4. Маняйкина Н. В., Надточева Е. С. Цифровое повествование: от теории к практике // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 60–64.
5. Назарова О. С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная техника //

Гуманитарная информатика. 2018. № 15. С. 15–28. <https://doi.org/10.17223/23046082/15/2>.

6. Токтарова В. И., Семенова Д. А. Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 57–67. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.005>.

7. Robin R. Bernard. The Educational Uses of Digital Storytelling // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference / ed. by C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin et al. AACE. 2006. P. 709–716 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learn-techlib.org/primary/p/22129/> (дата обращения: 20.03.2024).

REFERENCES

1. Azevich A. I., Rudakova D. T. Digital storytelling technologies in schoolchildren's education: study guide. Moscow: MPSU, 2021. 104 p. (In Russ.)

2. Grushevskaya V. Yu. Application of the method of digital storytelling in project activities of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2017;6:38–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po17-06-05>.

3. Isaeva N. A., Kupriyanova Yu. V. The possibilities of storytelling at the lessons of Russian as a foreign language. *Slavyanskaya kul'tura: istoki, traditsii,*

vzaimodeystvie. XXIII Kirillo-Mefodievskie chteniya. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Slavic culture: origins, traditions, interaction. 23rd Cyril and Methodius Readings. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2022. P. 501–505. (In Russ.)

4. Manyaykina N. V., Nadtocheva E. S. Digital storytelling: from theory to practice. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015;10:60–64. (In Russ.)

5. Nazarova O. S. Digital storytelling as a modern educational technique. *Gumanitarnaya informatika = Humanitarian informatics*. 2018;15:15–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/23046082/15/2>.

6. Toktarova V. I., Semenova D. A. Digital educational storytelling: opportunities and prospects. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2023;1:57–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.005>.

7. Robin B. The educational uses of digital storytelling. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Ed. by C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin et al. AACE. 2006. P. 709–716 [Electronic resource]. (In Engl.) <https://www.learn-techlib.org/primary/p/22129/>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Нина Александровна Исаева, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного

Алина Владимировна Овчинникова, студент бакалавриата V курса

Александра Сергеевна Тимашова, студент бакалавриата V курса

Nina A. Isaeva, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language

Alina V. Ovchinnikova, undergraduate student of the 5th course

Alexandra S. Timashova, undergraduate student of the 5th course

Статья поступила в редакцию 08.02.2024; одобрена после рецензирования 12.03.2024; принята к публикации 21.03.2024.

The article was submitted 08.02.2024; approved after reviewing 12.03.2024; accepted for publication 21.03.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>

Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста

Ксения Вадимовна Миронова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия, kseniamir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

Аннотация. Поэзия А. С. Пушкина сопровождает российских учащихся на протяжении практически всего периода обучения в школе. Однако приходится констатировать, что для многих современных подростков пройденные по программе стихотворения остаются чуждыми и малопонятными. Живя в эпоху цифровых технологий, школьники нередко переносят поверхностные стратегии работы с информацией на чтение лирических произведений, требующих эмоциональной и когнитивной вовлеченности в лирическое повествование. Хотя к настоящему времени накоплено богатое научное и учебно-методическое наследие в сфере изучения поэзии Пушкина со школьниками, ощущается нехватка научно обоснованного инструментария, работа с которым, с одной стороны, направляла бы подростка на путь вдумчивого чтения, глубокого осмысления текста, с другой стороны, давала бы педагогу возможность оценить уровень понимания стихов учащимися. Цель исследования – определить условия повышения эффективности процесса изучения стихотворений Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста. На основе психодидактического подхода и процессуально-результативной модели понимания лирической поэзии разработано несколько онлайн-вариантов проверочно-обучающей методики по лирике Пушкина, содержащих ряд гиперссылок. Показано, что работа с учебным гипертекстом может помочь подростку не только более точно понять отдельные слова и поэтические образы, но и познакомиться с мнениями других школьников о том или ином смысловом аспекте произведения, а затем, опираясь на них, обосновать собственную позицию. На конкретных примерах представлены способы построения заданий, которые соответствуют трем этапам взаимодействия читателя со стихотворением: синкретическому (непосредственный отклик), аналитическому (многомерный анализ), синтетическому (интерпретационный синтез).

Ключевые слова: лирика А. С. Пушкина, подростки, проверочно-обучающая работа, учебный гипертекст, психодидактический подход, творческое взаимодействие

Для цитирования: Миронова К. В. Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 26–37. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Enhancing understanding of A. S. Pushkin's lyrics during testing and teaching activities using educational hypertext

Ksenia Vadimovna Mironova

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, kseniamir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

Abstract. A. S. Pushkin's poetry accompanies Russian students throughout almost the entire period of schooling. However, it has to be admitted that for many modern teenagers the poems covered in the syllabus remain alien and incomprehensible. Living in the era of digital technologies, schoolchildren often transfer superficial information handling strategies to reading lyric works that require emotional and cognitive involvement in the lyric narrative. Although rich scientific, educational, and methodological heritage has been accumulated in the field of studying Pushkin's poetry with schoolchildren, there is a lack of scientifically grounded tools. Working with them, on the one hand, teenagers would be guided on the path of thoughtful reading and a profound understanding of the text. On the other hand, such tools would give teachers an opportunity to assess the level of understanding poetry by students. The study aims to determine the conditions for enhancing the effectiveness of studying Pushkin's poems during testing and teaching activities

using educational hypertext. Based on the psychodidactic approach and the process-result model of understanding lyric poetry, several online versions (containing a number of hyperlinks) of the testing and teaching methodology for studying Pushkin's lyrics were developed. The article shows that working with educational hypertext can help teenagers not only understand individual words and poetic images more accurately, but also familiarise themselves with other school students' opinions about various semantic aspects of the work, and then, based on them, justify their own viewpoints. Ways of designing assignments within the considered methodology are presented on specific examples. The tasks correspond to the three stages of the reader's interaction with a poem: syncretic (immediate response), analytical (multidimensional analysis), synthetic (interpretive synthesis).

Keywords: A. S. Pushkin's lyric poetry, teenagers, testing and teaching work, educational hypertext, psychodidactic approach, creative interaction

For citation: Mironova K. V. Enhancing understanding of A. S. Pushkin's lyrics during testing and teaching activities using educational hypertext. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):26–37. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>.

Введение. Уже более ста лет назад прозвучал скандальный призыв футуристов «сбросить» А. С. Пушкина с «парохода современности». Однако и сегодня, в эпоху быстро развивающихся информационных технологий, творчество Пушкина не теряет своей актуальности, поэт по-прежнему воспринимается как «солнце русской поэзии», в его произведениях исследователи продолжают выявлять новые смыслы. В то же время приходится констатировать, что для многих современных российских подростков стихотворения Пушкина, как и стихи большинства других авторов из школьной программы, остаются чуждыми и малопонятными.

Сложившаяся ситуация, с одной стороны, обусловлена объективной трудностью лирического рода литературы, для которого характерны смысловая многоплановость, метафоричность, лаконизм высказывания, деформированность стихотворного синтаксиса, сочетание предельной субъективности с объективностью [Лотман 1996; Гинзбург 1997]. С другой стороны, к такому положению дел приводит преобладание дидактизма, когда изучение лирики носит репродуктивный характер и учащиеся выступают в качестве достаточно пассивных объектов педагогического воздействия, чьи главные задачи — запомнить и воспроизвести пройденный материал [Миронова 2021; Sigvardsson 2020]. При этом, как отмечает В. П. Зинченко, у школьников может появиться «опасная иллюзия полного понимания», которая препятствует творческому осмыслению произведения [Зинченко 1997: 45]. По словам Андрея Белого, «Пушкин самый трудный поэт для понимания; в то же время

он внешне доступен. Легко скользить на поверхности его поэзии и думать, что понимаешь Пушкина. Легко скользить и пролететь в пустоту» [Белый 1994: 351]. Подобное иллюзорное всепонимание базируется на антирефлексивной установке, когда школьников «...стараятся “обучать” готовому пониманию, а отнюдь не рефлексивной готовности» [Богин 1991: 41].

Серьезной проблемой является также то, что в современную эпоху информационной перегрузки у многих подростков, часто использующих цифровые устройства, формируется потребительский подход к чтению, при котором они не взаимодействуют с текстом, а поверхностно с ним знакомятся. Кроме того, учащиеся склонны совмещать различные медиаактивности, даже когда выполняют учебные задания, что способствует развитию «клипового» мышления, рассеянности внимания [Солдатова и др. 2020]. В результате, как подчеркивают Т. В. Борзова и Л. А. Мосунова, осмысление произведения подменяется воспроизведением информации о нем, причем нередко ошибочным [Борзова, Мосунова 2020]. Наиболее очевидными данные проблемы становятся, когда подростки переносят скоростные читательские стратегии на чтение лирических произведений, требующих вдумчивого подхода, эмоциональной и когнитивной вовлеченности в лирическое повествование. Однако применительно к изучению поэзии Пушкина было бы неверно видеть только негативные стороны в том богатом опыте работы с цифровым текстом, который накапливается у современных школьников к средним классам. Вопрос заключается в том, как правильно реализовывать возможности,

открываемые цифровыми технологиями, и имеющиеся у подростков навыки работы с этими технологиями.

Плодотворным представляется включение в процесс чтения и анализа стихотворений учебного гипертекста, благодаря которому ученик может не только более точно понять отдельные слова и поэтические образы, но и познакомиться с мнениями других читателей о том или ином смысловом аспекте произведения, а затем, опираясь на них, обосновать собственное мнение.

Согласно широкому толкованию, под гипертекстом понимается любой текст, включающий отсылки к другим текстам. Однако в данной статье мы будем говорить только об электронном гипертексте и рассматривать один из его видов – учебный гипертекст, «в котором создается гибкий механизм ссылок, позволяющий связывать информационные компоненты различной модальности (вербальной, иллюстративной, графической, анимационной, звуковой и т. д.) в едином функциональном контексте» [Исаева 2014: 153]. В структуре гипертекста выделяют два базовых элемента: 1) минимально значимая информационная единица (гнездо, узел, текстовый блок, гипотекст); 2) гипертекстовая ссылка, или гиперссылка, служащая средством когезии (связности) и когерентности (целостности) [Стройков 2019: 288–289]. Гиперссылки технически обеспечивают «возможность перехода к соответствующему смысловому элементу (текстовому фрагменту, фразе, слову), т. е. возможность вызывать его для прочтения» [Субботин 1993: 40]. При этом они «одновременно выполняют и функцию выражения идей автора, и функцию привлечения внимания читателя» [Бурукина 2020: 185]. Однако количество гиперссылок должно быть умеренным, так как иначе внимание к ним снижается, увеличивается число пропусков даже тех из них, которые содержат наиболее ценные сведения [Fitzsimmons et al. 2019].

Учебный гипертекст отличается специальным моделированием представленной в нем информации для организации и управления деятельностью учащихся. К числу его свойств относятся коммуникативность, интерактивность, вариативность учебных заданий, открытость для внеаудиторной

работы, а также для совместной деятельности и рефлексии [Войскупский 2017: 15]. Хотя современные учащиеся проводят много времени, просматривая гипертексты, зачастую они не владеют эффективными стратегиями работы с ними [Васильева 2023: 26]. Наиболее полно возможности, заложенные в учебном гипертексте, школьник может реализовать, когда занимает активную позицию исследователя, проводя навигацию по нелинейно организованному материалу, углубляя свое понимание при переходе по гиперссылкам и ознакомлении с их содержанием, что позволяет получить новые сведения, иллюстрирующие, поясняющие и дополняющие основной текст [Hahnel et al. 2023]. Помимо необходимости специального обучения работе с учебным гипертекстом важно, чтобы само его построение и содержание направляли учащихся на вдумчивое взаимодействие с изучаемым материалом.

Несмотря на то что ученые признают потенциал, заложенный в интеграции электронного гипертекста в процесс освоения художественных произведений, в частности лирических [Aituganova et al. 2023; Indriyani, Sudimantara 2023], в настоящее время ощущается нехватка научных исследований, посвященных изучению особенностей применения гипертекста в школьной практике при анализе поэтических текстов.

Цель работы – определить условия повышения эффективности процесса изучения стихотворений А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста.

Задачи: 1) выделить и обосновать ключевые условия повышения эффективности процесса изучения поэзии Пушкина в эпоху цифровизации; 2) на основе процессуально-результативной модели понимания лирической поэзии разработать онлайн-варианты проверочно-обучающей методики по лирике Пушкина, содержащие ряд гиперссылок; 3) на материале конкретных заданий описать структуру созданной методики; 4) провести первичную апробацию разработанных вариантов.

Методы исследования – анализ, проектирование, описание, теоретическое обобщение, разведывательный эксперимент.

Результаты и обсуждение. В общем виде изучение лирики на уроках русского языка

и литературы включает следующие основные составляющие: прохождение нового материала в классе, домашняя работа, закрепление и проверка уровня усвоения. Как справедливо считается, они тесно взаимосвязаны, и недоработка на предшествующем этапе ведет к ухудшению качества последующего. Предполагается, что проверка помогает выявить оставшиеся пробелы и, соответственно, подсказывает учителю, каким аспектам требуется в дальнейшем уделить больше внимания. Однако зачастую настоящей проверки не проводится: школьникам дается задание выучить наизусть текст стихотворения, запомнить несколько фраз о нем и его авторе, а затем изложить это на уроке. В результате у педагога отсутствует объективное представление об уровне понимания учащимися пройденных стихов. Есть мнение, что проверочные работы несовместимы с изучением лирики, поскольку могут отбить желание читать стихи. Однако мы считаем, что ни обсуждение стихотворений, ни грамотно организованная проверка не только не снижают у подростков мотивацию к чтению лирики, но, напротив, могут способствовать ее укреплению, внутреннему приближению школьников к изучаемому материалу.

Прежде всего, для успешной организации деятельности на уроке необходимо, чтобы у самого педагога была установка на творческое взаимодействие [Миронова 2023], способствующее личностному и познавательному развитию учащихся, раскрытию их творческого потенциала. Такая установка в наибольшей степени отвечает психодидактическому подходу, на который опирается наше исследование. Согласно данному подходу, усвоение знаний, формирование умений и навыков рассматриваются в качестве средств для полноценного развития ученика, а не как цели обучения [Панов 2019]. Актуальность обращения к психодидактике, интегрирующей психологические, дидактические, методические и предметные знания, обусловлена тем, что она раскрывает теоретические основы образования в соответствии с законами общей и педагогической психологии [Рахимов 2008], помогает выстроить учебный процесс с учетом закономерностей психического развития учащихся и направлена на формирование у человека

способности к самообразованию, самостоятельному пополнению имеющихся у него знаний, в том числе в ходе работы в цифровом пространстве.

Установка на творческое взаимодействие проявляется, во-первых, в реализации представления о понимании как открытии (а не как усвоении и воспроизведении), когда учитель помогает школьнику включиться в процесс осмысления стихотворений с привлечением собственного опыта учащегося. При этом педагог осознает необходимость анализа лирических произведений, так как, если разговор о них ограничивается эмоциональным откликом, в лучшем случае удастся воспитать читателя восприимчивого, но не глубокого.

Во-вторых, данная установка проявляется в нацеленности педагога не столько на собственную вербальную активность, сколько на активность учащихся. Для этого вместо «вопросно-ответных сессий» важно проводить именно обсуждение стихов, когда школьники выступают как активные субъекты — полноправные участники процесса открытия заложенных в произведениях смыслов, размышляющие, задающие вопросы и высказывающие свое мнение с опорой на поэтический текст. Соответственно, установка на творческое взаимодействие проявляется также в организации не беглого, а вдумчивого изучения лирики, базирующегося на представлении о том, что главным является не количество прочитанного, а качество прочувствованного и продуманного. В этом смысле более плодотворным может стать подробное обсуждение на уроке одного стихотворения А. С. Пушкина, дающее возможность всмотреться и вчувствоваться в текст, нежели поверхностное «пробегание» по целому ряду произведений, объединенных общей темой или проблематикой. В последнем случае школьник неизбежно ставится в позицию воспринимающего готовое знание, без проведения собственной исследовательской работы, которая требуется для становления настоящего читателя.

В связи с этим наиболее адекватной диагностикой уровня понимания стихов будет та, которая позволяет вовлечь школьника в исследовательскую работу и увидеть, как

он ее проводит. Это означает, что диагностический инструментарий должен выполнять не только проверочную функцию оценивания, но и обучающую функцию повышения уровня понимания школьниками стихотворений. Такая проверочно-обучающая методика, опирающаяся на психодидактический подход и установку на творческое взаимодействие, включает все вышерассмотренные звенья и необходима в современной ситуации доминирования формального отношения к изучаемым произведениям и поверхностного чтения.

Ранее нами были разработаны концептуальные основы, спецификация и первые пробные варианты проверочно-обучающей методики [Миронова 2020], затем на основе анализа полученных результатов мы приступили к ее существенной доработке. Далее мы создали несколько онлайн-вариантов данной методики по поэзии А. С. Пушкина, в которые включили ряд гиперссылок. Следует отметить, что, как справедливо пишет А. Е. Войскунский, требуются «стандартизация и маркирование предназначенных для употребления в учебной практике гипертекстовых структур» [Войскунский 2017: 15]. Это означает, что не только содержание, но и количество включаемых нами гиперссылок изначально являются контролируемыми: учащемуся дается возможность перейти по той или иной ссылке и ознакомиться с открывающимся контентом, после чего он должен вернуться к основному материалу, поскольку открываемый текст не содержит новых ссылок. Соответственно, школьник не может отвлечься от заданной работы, в отличие от распространенного бесконтрольного перемещения по гиперссылкам в онлайн-пространстве [Stadler, Brandl, Greiff 2023].

В основу созданной методики заложена процессуально-результативная модель понимания лирического произведения [Миронова 2021]. В ней понимание поэтических текстов представлено и как процесс, и как результат этого процесса, носящего принципиально незавершенный характер, что обусловлено невозможностью до конца исчерпать заложенные в произведении смыслы: по мере собственного читательского развития человек может переходить на новые уровни переживания

и осмысления. Процесс понимания лирики мы рассматриваем как целенаправленное творческое взаимодействие читателя со стихотворением, включающее три главных этапа: синкретический, предполагающий непосредственный отклик на произведение, выражение своего впечатления; аналитический, означающий многомерный анализ стихотворения; синтетический, т. е. интерпретационный синтез, опирающийся на предыдущие этапы.

Методика может использоваться как на уроке (при наличии технических средств), так и дома, в том числе в ходе дистанционного обучения. В настоящее время продолжается апробация разработанных вариантов, в которой принимают участие школьники VII–IX классов нескольких российских городов. На данный момент выборка составила 96 человек. Далее на материале некоторых конкретных заданий представим структуру созданной методики и ее результаты. В отдельных случаях мы будем приводить примеры ответов учащихся.

Синкретический этап. Часто школьники достаточно формально отвечают на вопрос, какие чувства и мысли вызвало у них стихотворение, и нередко используют общие слова, например: «Стихотворение “Я помню чудное мгновенье...” вызывает торжественные мысли, восторг и любовь». Поскольку этот этап важен для вовлечения подростков в процесс личностно значимого взаимодействия с текстом, мы стараемся в рамках проверочно-обучающей работы помочь школьникам с ним справиться. Для этого, во-первых, вставляем гиперссылку на аудио- или видеозапись с выразительным чтением стихотворения профессиональным актером, сопровождающуюся музыкальным фоном и/или визуальным рядом. Во-вторых, включаем ссылку на созданную нами небольшую базу специально отобранных письменных откликов других школьников на рассматриваемое стихотворение (ответы были собраны в ходе ранее проведенных эмпирических исследований). Задача школьников: сначала написать свое личное впечатление, затем — для выполнения следующего задания — познакомиться с ответами других учащихся, выбрать из них один (понравившийся или, напротив, не понравившийся)

и сравнить с ним собственное впечатление. Такое задание может помочь школьникам более глубоко отозваться на произведение, ощутить себя частью команды юных читателей-исследователей. При этом учащимся сообщается, что их ответы также могут войти в общую базу, если они выполнят задание на должном уровне.

Например, восьмиклассница Маша Н., чей ответ мы привели выше, выбрала из базы следующий отклик:

«Мне кажется, это прекрасное стихотворение о любви, хотя она, может быть, не взаимная, потому что говорится только как герой все видит, а не как героиня. Но все равно оно у меня вызвало чувство радости, что бывают такие отношения, а в жизни я их сейчас и не встречаю. Думаю, что любой девушке было бы приятно, если бы ее назвали “гением чистой красоты” и сказали, что встречи с ней — это “чудные мгновенья”» (Лена М.).

Далее Маша написала свой ответ:

«Мне лично понравилось, как Лена М. описала свое впечатление. Я тоже думаю, что в жизни девушкам точно хочется услышать такие слова и знать, что ты как бы даришь праздник. Думаю, поэтому это стихотворение такое популярное, что Пушкин в нем красиво и с восторгом написал, как любовь вдохновляет, проливает свет на твою жизнь и выводит из депрессии».

Как показал анализ 38 ответов восьмиклассников, после работы с гипертекстом при выполнении второго задания резко сократилось количество формальных ответов-отписок и почти в четыре раза (с 18,4 % до 65,8 %) увеличилось число учащихся, давших более глубокий (по сравнению с первым заданием) отклик на стихотворение, окрашенный личным чувством и отношением.

Аналитический этап. В ходе этого этапа подросткам дается ряд заданий с гиперссылками, призванными помочь глубже и точнее понять стихотворение. Сначала школьникам предлагается задание еще раз прочитать поэтический текст, на этот раз содержащий гиперссылки с объяснениями некоторых слов, и сообщается, что если им какое-то из выделенных слов непонятно, они могут кликнуть на него и узнать его значение. Например, к стихотворению «Анчар» даются объяснения таких

слов, как *чахлый, часовой, дремучий, горючий, лыки, пределы*. Важно, что сообщаются и контекстуально актуализированные значения данных слов, которые иногда отличаются от общеупотребительных.

Далее представлены как открытые, так и закрытые задания, направленные на то, чтобы не только проверить понимание отдельных слов и выражений, но и обратить на них внимание школьников, нередко упускающих различные смысловые оттенки. Так, мы включили следующее тестовое задание по стихотворению «И. И. Пушкину»: «Слова “то же” (в строке «Дарует то же утешенье...») написаны отдельно, так как это: а) особенность поэтической речи; б) правило написания слова “тоже” во времена Пушкина; в) авторская орфография; г) сравнение, обозначающее “такое же”». В ходе разведывательного эмпирического исследования мы обнаружили, что многие подростки считают данное послание простым и даже знают его наизусть; однако они не понимают, что в его второй части говорится о «заточении» не лирического героя, а его друга. Соответственно, они не осознают, что герой хочет утешить своим посланием заключенного друга так же, как в свое время тот утешил опального поэта. Помимо вышеприведенного задания, чтобы помочь школьникам выявить этот смысловой пласт, мы включаем небольшой обучающий модуль с биографическими сведениями, касающимися каторги, которую Пушкин отбывал в Сибири за участие в восстании декабристов. Далее спрашиваем, содержит ли стихотворение упоминание об этой каторге, и просим обосновать свой ответ примером из текста. Как показали полученные результаты, подобная «контекстуальная помощь» значительно увеличивает число справившихся с этим заданием. Так, 24 из 32 семиклассников (т. е. 75,0 %), принявших участие в апробации, верно его выполнили, причем более половины из них не только указали строку из текста, но и дали подробное объяснение. Например:

«Конечно, о каторге упоминается в строчке “Да озарит он заточенье...”. Сначала друг приехал к “заточенному” в своем имени поэту, а теперь он сам, думаю, свободен, а друг уже заключен. И поэтому поэт посылает ему это стихотворение, чтобы друга поддержать, как бы “озарить” его заточенье».

В работу также включаются задания на выявление лингвостилистической специфики стихотворения, средств художественной выразительности, используемых для передачи того или иного состояния, настроения. Так, мы предлагаем школьникам поразмышлять, почему в послании «И. И. Пушкину» снег назван «печальным» («Печальным снегом занесенный...»). Данный вопрос не только направляет внимание учащихся на этот эпитет, который нередко выпадает из их поля зрения, но и способствует лучшему пониманию внутреннего состояния лирического героя. Например:

«Когда Пушкин называет снег “печальным”, он тем показывает, что герою без друга всё было не мило и казалось грустным. И поэтому снег здесь не блестит, как в “Зимнем утре”, когда герою было радостно, а как бы вместе с героем печалится» (VII кл.).

В работе по стихотворению «Пророк» мы даем задание выписать из него все сравнения и объяснить, как они отражают восприятие героем совершающегося над ним таинства. Приведем пример ответа ученика IX класса, который справился с заданием на высоком уровне:

«Сравнение “перстами легкими как сон” отражает, что для лирического героя то, что с ним происходит, — это как во сне, когда ты не можешь все контролировать и в какой-то степени смотришь на себя со стороны. “Отверзлись вещи зеницы как у испуганной орлицы” показывает, что хотя ему и страшно, он внутри сильный, ведь он боится как орлица, а не как слабый птенец. А сравнение “как труп в пустыне я лежал” означает: он как бы умер, а теперь ждет, когда Бог его “оживит”, т. е. даст ему силы и слова (“глаголы”), которыми он будет “жечь сердца людей”».

В число заданий по стихотворению «Я вас любил: любовь еще, быть может...» входят выявление и анализ употребления стилистических фигур — анафоры и инверсии, которые служат средствами эмоционального эстетического воздействия на читателя, усиления экспрессивности высказывания. При выполнении этих заданий школьник может, перейдя по гиперссылкам, прочитать (повторить) определения данных терминов с примерами из других стихов. В процессе исследования

своеобразия художественного строя стихотворения у подростка развиваются чуткость к поэтическому языку, умение соотносить эмоционально-образную систему с языковой формой.

Заострение внимания как на отдельных словах, так и на строках особенно необходимо при рассмотрении философских стихотворений, где важную роль играет подтекст. В работе по стихотворению-притче «Анчар» мы даем задание выписать строку, в которой князь и раб представлены на равных («Но человека человек...»). Спрашиваем, какой смысл привносит союз *но* в строках «Но человека человек / Послал к анчару властным взглядом...»; почему поэт употребил именно его, а не, например, союз *и*. Такие задания направляют школьников не только на вычленение внешнего сюжета, но и на вдумчивое осмысление смысловых пластов стихотворения. Приведем пример ответа девятиклассника:

«Поэт употребил союз для контраста. Чтобы показать, что животные избегают анчара, а человек, у которого есть власть, специально посылает другого человека, у которого нет власти и даже просто прав, на верную гибель, а потом губит этим ядом соседей. Князь использовал свою власть на злые дела, а раб, получается, ему в этом помог».

В проверочно-обучающую работу включаем также открытые задания, требующие развернутого ответа, на сравнение рассматриваемого стихотворения с другим произведением. Будучи важнейшей операцией мышления, сравнение активизирует читательскую наблюдательность подростков, помогает им увидеть специфику каждого из текстов. В работе, посвященной стихотворению «Я помню чудное мгновенье...», мы предлагаем учащимся сравнить его со стихотворением Ф. И. Тютчева «Я встретил вас — и всё былое...», определить сходства и различия между ними, приведя примеры из текстов. Школьники находили переклички и на уровне используемых словосочетаний и образов (например, «Я помню...» — «Я вспомнил...»; «И снились милые черты...» — «Смотрю на милые черты...»; «И сердце бьётся в упоенье...» — «С давно забытым упоеньем...» и др.), и на уровне рифмо-ритмической организации: стихотворения написаны в катренной

форме с перекрестной рифмовкой, причем в последних строках обоих произведений рифмуются слова *вновь* и *любовь*; и др. Учащиеся выделяли также интересные моменты, касающиеся лирических сюжетов и композиции. В качестве примера приведем часть ответа восьмиклассницы, которая успешно справилась с заданием:

«У Пушкина стихотворение из трех частей: 1) герой встречается с красавицей, 2) надолго с ней расстается и о ней забывает, его душа как бы засыпает, 3) опять с ней встречается, его душа “пробуждается”, он снова начинает жить полной жизнью. А у Тютчева начинается как бы в обратном порядке: сначала он говорит о новой встрече “после вековой разлуки”, потом вспоминает о прошлой встрече во “время золотое”, потом — что было между встречами, когда герой о своей любимой не забывал, в отличие от героя Пушкина (о том, что не забывал, говорят слова “звуки, не умолкавшие во мне”). А в конце он снова говорит о том, какое значение для него имеет новая встреча, и Пушкин тоже говорит об этом значении. Для героев двух стихотворений встречи несут счастье и полноту жизни».

Как показали проведенные нами ранее исследования, учащиеся испытывают серьезные трудности при определении размера стихотворения. Поэтому в проверочно-обучающую работу мы включаем гиперссылки на учебные модули, в которых в доступной форме дается пошаговая инструкция, как определять размер. В заданиях на анализ средств художественной выразительности также есть ссылки на определения и примеры. Таким образом, мы избавляем учащихся от переживаний по поводу знания того или иного термина, наличия умения определять размер и т. п. и смотрим, насколько они могут применить полученные подсказки и инструкции при работе с поэтическим текстом.

Синтетический этап. На данном этапе мы считаем главным помочь школьнику дать свою интерпретацию произведения, опираясь на текст и все те его особенности, которые учащийся выявил в ходе предыдущих этапов. Для этого мы стараемся включать в задания определенные точки опоры, своего рода трамплины, оттолкнувшись от которых школьникам становится легче осмыслить текст как многоуровневое психологическое единство, воплощаемое в образно-семантическом строе. В качестве

такого трамплина выступают и правильно поставленный вопрос, активизирующий собственные размышления подростка, и релевантное содержанию стихотворения философское высказывание либо мнение, выраженное другим поэтом, литературоведом, критиком. При выполнении ряда заданий школьники также могут перейти по гиперссылкам и познакомиться с представленными в базе мнениями других учащихся, затем сформулировать свой ответ.

Иногда мы намеренно так ставим вопросы, чтобы на них нельзя было ответить однозначно. Школьники зачастую привыкают к мысли о наличии единственно верной трактовки произведения, поэтому важно помочь им осознать многогранность и многозначность смысловых пластов, заложенных в поэтическом тексте. В работу по стихотворению «Анчар» мы включаем следующее задание: «Можно ли сказать, что князь сильнее анчара? Обоснуй свой ответ». Здесь школьникам дается возможность привести разные трактовки, которые будут засчитаны как верные в случае их обоснования с опорой на текст. Например, ответ «да» в общем виде можно аргументировать следующим образом: князь сильнее, так как ставит «древо смерти» себе на службу, использует его в своих целях. Ответ «нет»: анчар сильнее князя, поскольку он пропитан ядом и ему не нужны дополнительные орудия, чтобы умертвить противника; кроме того, князь тоже боится его яда. Ответ «и да, и нет»: с одной стороны, анчар сильнее, так как может отравить всех, включая князя; с другой — в руках князя яд анчара становится средством для умерщвления других, т. е. анчар из владыки зла превращается в инструмент. Еще один вопрос по этому стихотворению, который помогает подросткам осмыслить его концептуальный пласт: «Раб умирает во имя жизни или во имя смерти?» Здесь уже пространство для трактовки более узкое: наиболее логичным будет ответ, что раб умирает во имя смерти, так как князь использовал принесенный рабом яд для уничтожения других людей. Раб умер «у ног» владыки, полностью покоровшись его злой воле, став бессловесным орудием и проводником зла.

В некоторых случаях уместно изначально представить в задании несколько

вариантов интерпретации, чтобы школьники задействовали собственное критическое мышление и продумали, какой вариант им кажется наиболее точно раскрывающим смысл текста. Так, в задании по финальным строкам стихотворения «Воспоминание» — «И горько жалуясь, и горько слезы лью, / Но строк печальных не смываю» — мы включили альтернативные позиции. «Некоторые читатели понимают концовку так: даже горькие слезы не способны смыть написанные в свитке строки. “[Хотя я] и горько жалуясь, и горько слезы лью, / Но [несмотря на это] строк печальных [всё равно] не смываю”, т. е. герой при всем желании не может ничего исправить в прошлом, поскольку это не во власти человека. Другие читатели понимают концовку иначе: герой сам не считает нужным смыть эти строки. Пусть в прожитой жизни много неистинного, но это его личный опыт, который он не хочет вычеркивать из истории своей жизни. Какое понимание финала стихотворения тебе ближе и почему? Можешь предложить свой вариант прочтения, но обязательно обоснуй его».

В любом лирическом произведении — явно или подспудно — выражается определенное ценностное содержание, и сам процесс понимания, как подчеркивает В. В. Знаков, сопровождается соотношением понимаемого «со своими представлениями о должном, ценностно-нормативными конструктами» [Знаков 2005: 68]. В сонете «Поэту» ценности постулируются напрямую: Пушкин четко выражает свою позицию относительно взаимоотношений поэта и толпы, критериев оценки труда художника. В связи с этим необходимо включить вопросы, которые помогли бы подросткам не только прояснить ценностно-смысловой посыл, транслируемый через художественный текст, но и соотносить его с собственными ценностями и установками. Например, мы предлагаем школьникам поразмышлять о поднятном Эрихом Фроммом философском вопросе «Иметь или быть?», поскольку он очень точно отражает суть выбора, который делает каждый человек. Так и поэт должен определиться: быть ему собой истинным, воплощая в творчестве то, что ему важно и дорого, или пойти на поводу

у вкусов изменчивой толпы, чтобы иметь славу, деньги, почет. Мы просим ученика написать, как, по его мнению, решает эту проблему Пушкин в сонете «Поэту». Приведем пример ответа, вошедшего в базу гиперссылок:

«Когда поэт жаждет много всего иметь (например, много успеха, богатства), он скоро перестает быть собой и использует свой талант зря, потому что его заботит только то, как бы получше угодить читателям и покровителям. Такой поэт уже просто раб тех, кто ему кажется полезным, т. е. тех, кто может ему помочь получить то, что он хочет. Пушкин в этом стихе показал, что поэту нужно быть собой, даже когда другие его не понимают и смеются над ним, плюют на его “алтарь”. И если он будет собой, то сможет написать о том, что считает нужным сам. И я считаю, что другие за это будут его уважать» (Витя Г., IX кл.).

Отметим, что такие ответы отражают процесс размышления другого школьника над поставленным вопросом и тем самым исподволь учат подростка умению рассуждать, формулировать и обосновывать свое мнение с опорой на текст.

Заключение. С развитием цифровых технологий и ранним приобщением к ним детей и подростков все больше школьников привыкают применять скоростные читательские стратегии (чтение-сканирование), даже когда речь идет о поэзии. Читая лирику А. С. Пушкина, зачастую они проходят мимо важных слов и поэтических образов или неверно их трактуют, не отдавая себе отчета в том, что произведения ими не поняты, не прочувствованы и не продуманы. У многих педагогов-словесников тоже возникает иллюзия, что школьники усвоили пройденный материал, хотя, к сожалению, на уроках очень редко используются эффективные методики изучения стихов и оценивания уровня их понимания учащимися. Приходится констатировать, что низкий уровень имеющихся у школьников знаний и навыков в области анализа стихотворений обесмысливает простую проверку в рамках традиционного теста достижений, может сделать ее скорее источником негативных эмоций, фрустрации.

В ходе проведенного исследования мы выделили следующие ключевые условия повышения эффективности процесса

изучения лирики А. С. Пушкина в эпоху цифровизации:

1. Построение обучения на основе психодидактического подхода, что в наибольшей степени отвечает психологическим особенностям подростков, для которых ведущей деятельностью является интимно-личностное общение и характерно стремление к самовыражению и смыслопоиску.

2. Реализация педагогом установки на творческое взаимодействие, что предполагает вовлечение учащихся в процесс активного обсуждения изучаемых произведений, выявления заложенных в них смысловых пластов.

3. Использование проверочно-обучающей работы (методики) по стихотворениям А. С. Пушкина, содержащей гиперссылки. Процесс выполнения заданий, сопровождающихся интерактивными обучающими модулями, является формирующим, способствующим смыслооткрывающему и смыслообразующему взаимодействию с поэтическим текстом. Данная работа может предоставлять учителю ценную информацию о текущей успеваемости учащихся, имеющихся у них проблемах и пробелах, что необходимо для продуктивной организации дальнейшего учебного процесса.

В настоящей статье мы показали разные способы построения заданий проверочно-обучающей методики с использованием учебного гипертекста, которые относятся к трем этапам взаимодействия со стихотворением: синкретическому, аналитическому и синтетическому. На каждом из этих этапов школьнику дается возможность не просто выступить в качестве исследователя стихотворений Пушкина, но и почувствовать себя частью команды юных заинтересованных читателей, знакомясь при желании — через гиперссылки — с мнениями других школьников о различных аспектах произведения и вступая со своими сверстниками в заочный диалог.

В эпоху информационной перегрузки и скоростных технологий вдумчивое погружение в гармоничные строки пушкинской лирики, кропотливое вглядывание в поэтическое слово становится особенно важным не только для читательского, но и — в целом — для личностного и познавательного развития подрастающего поколения. По словам Д. С. Лихачева,

«Пушкин — это гений возвышения, гений, который во всем искал и создавал в своей поэзии наивысшие проявления: в любви, в дружбе, в печали и радости, в военной доблести. Во всем он создал то творческое напряжение, на которое только способна жизнь»¹. Размышляя над поднимаемыми в стихотворениях Пушкина вопросами, школьники могут почувствовать живую связь с культурным наследием родной страны. Облекая в художественно упорядоченную форму то, что волнует и современного подростка, поэтическое творчество Пушкина помогает учащимся лучше понять себя и других людей, испытать «радость полета», которую дает подлинное искусство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. «Луг зеленый». Книга статей // Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2 т. Т. 1. М.: Искусство, 1994. С. 249–390.
2. Богин Г. И. К онтологии понимания текста // Вопросы методологии. 1991. № 2. С. 33–46.
3. Борзова Т. В., Мосунова Л. А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 1. С. 7–24. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>.
4. Буруккина О. А. Гипертекст: диалектика цифровой образовательной среды // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 2А. С. 177–192. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.85.44.021>.
5. Васильева Н. В. Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культуроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 19–28. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>.
6. Войскунский А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2017. Т. 6, № 4. С. 7–20. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060401>.
7. Гинзбург Л. Я. О лирике. М.: Интрада, 1997. 414 с.
8. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2, № 3. С. 42–52.

¹ Лихачев Д. С. Раздумья. М.: Детская литература, 1991. С. 245.

9. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

10. Исаева Н. А. Информационное обеспечение профессиональной подготовки бакалавра – будущего учителя русского языка: гипертекстовые формы организации современного образовательного пространства // Преподаватель XXI века. 2014. № 3. Ч. 1. С. 144–158.

11. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. СПб.: Искусство, 1996. 846 с.

12. Миронова К. В. Проверочно-обучающая методика «Диагностика и повышение уровня понимания подростками лирической поэзии». М.: ПИ РАО, 2020. 54 с.

13. Миронова К. В. Психодидактические основы становления у подростков способности к пониманию лирической поэзии // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 330–341. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6>.

14. Миронова К. В. Установка педагога на творческое взаимодействие как условие успешности процесса изучения лирической поэзии с подростками // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 165–172. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_165.

15. Панов В. И. Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. статей. М.: Мнемозина, 2019. С. 30–43.

16. Рахимов А. З. Философия психодидактики: монография. Уфа: Творчество, 2008. 290 с.

17. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренёва А. А. и др. Эффект Юлия Цезаря: типы медиамногозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 4. С. 54–69.

18. Стройков С. А. Формирование лингвистической концепции гипертекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. С. 287–291. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.60>.

19. Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма (взгляд сквозь призму «грамматологии» Ж. Деррида) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 36–45.

20. Aituganova S., Sarekenova K., Aubakir Z. et al. The impact of online technologies supported by the teaching of poetry poeology on the achievements and attitudes of students // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST). 2023. Vol. 11, № 3. P. 662–682. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3313>.

21. Fitzsimmons G., Weal M. J., Drieghe D. The impact of hyperlinks on reading text // PLoS ONE. 2019. Vol. 14, № 2. e0210900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900>.

22. Hahnel C., Ramalingam D., Kroehne U. et al. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments // Journal of Computer Assisted Learning. 2023. Vol. 39, № 3. P. 737–750. <https://doi.org/10.1111/jcal.12709>.

23. Indriyani S., Sudiantara L. B. Incorporating CEFR Principles in the Development of a Hypertext Poetry Learning Platform for High School Students // Intensive Journal. 2023. Vol. 6, № 2. P. 39–58. <http://dx.doi.org/10.31602/intensive.v6i2.12728/>.

24. Sigvardsson A. Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. Vol. 64, № 6. P. 953–966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>.

25. Stadler M., Brandl L., Greiff S. 20 years of interactive tasks in large-scale assessments: Process data as a way towards sustainable change? // Journal of Computer Assisted Learning. 2023. Vol. 39, № 6. P. 1852–1859. <https://doi.org/10.1111/jcal.12847>.

REFERENCES

1. Belyy A. «Meadow Green». A book of articles. A. Belyy. *Kritika. Estetika. Teoriya simvolizma: v 2 t. T. 1. = Criticism. Aesthetics. Theory of symbolism: in 2 vols. Vol. 1.* Moscow: Iskustvo, 1994. P. 249–390. (In Russ.)

2. Bogin G. I. Toward an ontology of text comprehension. *Voprosy metodologii = Issues of methodology.* 1991;2:33–46. (In Russ.)

3. Borzova T. V., Mosunova L. A. The conditions for fostering meaningful understanding of information in learning. *Science for Education Today.* 2020;10(1):7–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>.

4. Burukina O. A. Hypertext: the dialectics of the digital educational environment. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal.* 2020;10(2A):177–192. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2020.85.44.021>.

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

6. Voiskounsky A. E. The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures. *Elektronnyy zhurnal «Sovremennaya zarubezhnaya*

psikhologiiia» = *E-journal «Journal of Modern Foreign Psychology»*. 2017;6(4):7–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060401>.

7. Ginzburg L. Ya. About the lyrics. Moscow: In-trada, 1997. 414 p. (In Russ.)

8. Zinchenko V. P. The work of understanding. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. 1997;2(3):42–52. (In Russ.)

9. Znakov V. V. The psychology of understanding: problems and perspectives. Moscow: Institute of Psychology of RAS, 2005. 448 p. (In Russ.)

10. Isaeva N. A. Information support of the Bachelor's degree courses of Russian: hypertext forms of modern educational space. *Prepodavatel XXI veka*. = *Teacher of the 21st century*. 2014;3(1):144–158. (In Russ.)

11. Lotman Yu. M. About poets and poetry: Analysis of poetic text. Articles and studies. Notes. Reviews. Speeches. Saint-Petersburg: Iskustvo, 1996. 846 p. (In Russ.)

12. Mironova K. V. Test-educational methodology «Diagnosis and improvement of adolescents' understanding of lyric poetry». Moscow: Psychological Institute of RAE. 2020. 54 p. (In Russ.)

13. Mironova K. V. Psychodidactic foundations of the formation of adolescents' ability to understand lyric poetry. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*. 2021;6:330–341. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.22>.

14. Mironova K. V. Teachers' readiness for creative interaction as a condition for the success of studying lyric poetry with adolescents. *Mir psikhologii* = *World of Psychology*. 2023;3:165–172. (In Russ.)

15. Panov V. I. The psychodynamic approach: origins and perspectives. *Psikhodidaktika sovremen-nogo uchebnika: preemstvennost' traditsiy i vektory razvitiya: sb. statei* = *Psychodidactics of modern text-book: continuity of traditions and vectors of develop-ment: collection of articles*. Moscow: Mnemozina, 2019. P. 30–43. (In Russ.)

16. Rakhimov A. Z. Philosophy of psychodidac-tics. Ufa: Tvorchestvo, 2008. 290 p. (In Russ.)

17. Soldatova G. U., Chigar'kova S. V., Dreneva A. A. et al. The Julius Caesar effect: types of media

multitasking in children and adolescents. *Voprosy Psikhologii* = *Issues of psychology*. 2020;66(4):54–69. (In Russ.)

18. Stroikov S. A. Formation of linguistic conception of electronic hypertext. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*. 2019;4:287–291. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.60>.

19. Subbotin M. M. Theory and practice of non-linear writing (looking through the prism of J. Derrida's «grammatology»). *Voprosy Filosofii* = *Issues of philosophy*. 1993;3:36–45. (In Russ.)

20. Aituganova S., Sarekenova K., Aubakir Z. et al. The impact of online technologies supported by the teaching of poetry poeology on the achievements and attitudes of students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. 2023;11(3):662–682. (In Engl.) <https://doi.org/10.46328/ijemst.3313>.

21. Fitzsimmons G., Weal M. J., Drieghe D. The impact of hyperlinks on reading text. *PLoS ONE*. 2019;14(2):e0210900. (In Engl.) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900>.

22. Hahnel C., Ramalingam D., Kroehne U. et al. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2023;39(3):737–750. (In Engl.) <https://doi.org/10.1111/jcal.12709>.

23. Indriyani S., Sudimantara L. B. Incorporating CEFR principles in the development of a hypertext poetry learning platform for high school students. *Intensive Journal*. 2023;6(2):39–58. (In Engl.) <https://doi.org/10.31602/intensive.v6i2.12728>.

24. Sigvardsson A. Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(6):953–966. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>.

25. Stadler M., Brandl L., Greiff S. 20 years of interactive tasks in large-scale assessments: Process data as a way towards sustainable change? *Journal of Computer Assisted Learning*. 2023;39(6):1852–1859. (In Engl.) <https://doi.org/10.1111/jcal.12847>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ксения Вадимовна Миронова, кандидат психологических наук, научный сотрудник

Ksenia V. Mironova, Candidate of Sciences (Psychology), Researcher

Статья поступила в редакцию 08.01.2024; одобрена после рецензирования 04.03.2024; принята к публикации 20.03.2024.

The article was submitted 08.01.2024; approved after reviewing 04.03.2024; accepted for publication 20.03.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-38-46>

Будущее время в пушкинской лирике как предмет школьного анализа

Мстислав Исаакович Шутан

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

Аннотация. Предметом филологического анализа в статье является поэтика художественного времени в лирике А. С. Пушкина. Главное внимание уделяется будущему времени в его связи с настоящим временем. Использован метод литературоведческого анализа художественного текста в процессе подбора дидактического материала к изучаемым произведениям. В центре внимания – лирические стихотворения, изучаемые школьниками в основном в IX классе. Они сгруппированы тематически следующим образом: 1) свобода как желаемый идеал, верность идеалу; 2) гармоничные отношения между людьми; 3) судьба человека и ее этапы; 4) неумолимое движение времени: смерть, смена поколений, бессмертие. В методическую часть статьи входят задания следующих видов: 1) задания, которые связаны с обобщением на основе выявления символических образов и анализа композиции большого комплекса лирических текстов, относящихся к разным тематическим группам; 2) лингвостилистические задания, актуализирующие знания учащихся по лексикологии (анализ эпитетов и старославянизмов), морфологии (употребление частей речи в грамматических формах, обусловленных изменением в содержании лирического текста) и синтаксису (функции союза в сложноподчиненном предложении); 3) задание по развитию речи, основанное на приеме словесного рисования, развивающее творческое мышление девятиклассников, их воображение. Задания и вопросы нацелены на развитие у школьников образного мышления, а также навыков лексического, морфологического, синтаксического анализа текста; навыков выявления художественных функций языковых и речевых особенностей литературного произведения.

Ключевые слова: лирика, будущее и настоящее время, свобода, идеал, гармония, судьба человека, движение времени, обобщение, лингвостилистические задания, развитие речи

Для цитирования: Шутан М. И. Будущее время в пушкинской лирике как предмет школьного анализа // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 38–46. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-38-46>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Future tense in Pushkin's lyrics as a subject for analysis at school

Mstislav I. Shutan

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

Abstract. The philological analysis in the article centres on the poetics of artistic time in A. S. Pushkin's lyrics. Special attention is given to the future tense in its connection with the present tense. The research relied on the methods of literary text analysis and didactic material selection for the works under examination. The focus is on the lyrical poems schoolchildren study mainly in the ninth year. Thematically, they are grouped as follows: 1) freedom as an ideal strived for, loyalty to the ideal; 2) harmonious interpersonal relationships; 3) human destiny and its stages; 4) the inexorable passage of time: death, generational change, immortality. The methodological part of the article includes tasks of the following types: 1) assignments related to generalisation based on identifying symbolic images and analysing the composition of a large body of lyrical texts belonging to different thematic groups; 2) linguistic-stylistic tasks that update students' knowledge of lexicology (analysis of epithets and Old Church Slavisms), morphology (the use of parts of speech in grammatical forms due to changes in the lyrical text content), and syntax (the functions of a conjunction in a complex sentence); 3) a speech development assignment based on the verbal drawing technique, which enhances year-nine pupils' creative thinking and imagination. Assignments and questions are aimed at developing figurative thinking in schoolchildren, their skills of lexical, morphological, syntactic analysis of text, as well as pupils' skills of identifying the artistic functions of linguistic and speech features of a literary work.

Keywords: lyric poetry, future tense, present tense, freedom, ideal, harmony, human destiny, time passage, generalisation, linguistic-stylistic tasks, speech development

For citation: Shutan M. I. Future tense in Pushkin's lyrics as a subject for analysis at school. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):38–46. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-38-46>.

Введение. По мнению лингвиста и переводчика Т. И. Сильман, «основная точка отсчета» при анализе лирического стихотворения — «настоящее время, презенс изложения, из нее излучаются воспоминания о прошлом, мечты о будущем; рядом с презенсом «точки отсчета» «течет» настоящее и рождается итоговое обобщение». План будущего обычно «совпадает с выводом, итогом» [Сильман 1977: 15]. Но необходимо учитывать, что «в лирике внеязыковой момент речи, с которым обычно соотносится употребление времени в высказывании, предельно условен: это не момент говорения, а момент лирического переживания, который определяется интенциями автора» [Николина 2006: 103].

В нашей статье в центре внимания — будущее время. Рассмотрим его в морфологическом ракурсе, ориентируясь на суждения В. В. Виноградова, для которого значимой оказывается оппозиция «будущее—настоящее»: «Описательная форма будущего времени несовершенного вида... обозначает течение действия в плане будущего, отрешенном от настоящего» [Виноградов 1972: 448]; «...форма будущего времени совершенного вида не противопоставляет будущего действия плану настоящего. Выражаемое ею действие как бы исходит из настоящего времени, простираясь в будущее в завершительных моментах процесса, в его результате, между тем как начало действия может относиться к настоящему времени <...> Кроме того, форма будущего времени совершенного вида может применяться для обозначения обычного, постоянного результата вне всяких временных ограничений» [Там же: 452–453].

Значение будущего времени может выражаться и глаголами в форме настоящего времени (*Завтра я целый день отдыхаю*). Налицо переносное значение настоящего времени. Но о будущем косвенно сообщает и повелительное наклонение, выражающее побуждение к действию — к тому, что, по мнению субъекта высказывания, должно

свершаться или свершиться: *расскажи, расскажите* (форма 2-го лица), *выйдем на улицу* (форма 1-го лица множественного числа со значением совместности, выражающая желание, требование, намерение или приглашение; к глаголу может добавляться частица *давай*), *пусть успокоится* (глагольная форма 3-го лица, сочетающаяся с частицей); *Выйди из аудитории!* (выражается приказ, жесткое требование).

Итак, значение будущего времени может выражаться непосредственно на лексическом уровне, а также грамматической формами будущего и настоящего времени (в переносном значении) и формой повелительного наклонения.

В литературоведении тема будущего в лирике А. С. Пушкина серьезно рассматривается Э. В. Силиной, которая выделяет в связи с этим следующие три группы произведений поэта: 1) «часть этих лирических размышлений и признаний касается только личного, человеческого и творческого существования, до порога смерти»; 2) стихотворения «о самой смерти, ее неизбежности, о будущем, которое хотел бы он предсказать»; 3) стихотворения «условно-фабульные, где поэт или его герои: странник, Родрик, пророк — вступают в диалог с высшими силами, управляющими человеком» [Силина 1991: 90]. Ю. М. Никишов же на основе стихотворений «Лицинию», «В Сибирь», «Андрей Шенье», романа «Евгений Онегин» и других произведений осмысляет тему пророчества у А. С. Пушкина [Никишов 2015].

Задача исследования — проанализировать в указанном выше тематическом ракурсе лирические стихотворения А. С. Пушкина, входящие в школьную программу и изучаемые в основном в IX классе, и предложить систему вопросов и заданий, которые дополнят традиционную методику изучения пушкинской лирики. При этом смысловые акценты, связанные с темой будущего, должны присутствовать при организации школьного анализа каждого из рассмотренных ниже пушкинских стихотворений.

Анализ. Пушкинские стихотворения, вошедшие в этот раздел, сгруппированы в соответствии с тематическим принципом.

**Свобода как желаемый идеал,
верность идеалу**

«*К Чаадаеву*» (1818). Словосочетания и фразы «...горит еще желание», «нетерпеливою душой», «Мы ждем с томленьем упования // Минуты вольности святой, // Как ждет любовник молодой // Минуты верного свиданья» свидетельствуют о стремлении как можно быстрее приблизить желаемое будущее, сделать его настоящим. При этом автор соотносит устремления, имеющие общественную значимость, с частной жизнью человека: ожидание вольности отождествляется с нетерпеливым ожиданием свиданья. Для эпохи написания стихотворения это, несомненно, смелый ассоциативный ход.

Для достижения благородной цели необходимы некие усилия, поэтому автор употребляет глагол 1-го лица множественного числа в функции повелительного наклонения со значением совместности («Мой друг, отчизне *посвятим* // Души прекрасные порывы»). Далее употребляется глагол в форме повелительного наклонения *верь* и при помощи глаголов совершенного вида в форме будущего времени раскрывается картина светлого будущего: «Товарищ, *верь: взойдет* она, // Звезда пленительного счастья, // Россия *вспрянет* ото сна, // И на обломках самовластья // *Напишут* наши имена!» И так, в исторической перспективе рабство падет (его символом является сон) — и наступит свобода (ее символом выступает образ звезды, характерный для декабристской поэзии). В конце произведения звучит мысль и о том, что о людях, приближающих новый, желаемый этап в жизни отчизны, сохранится добрая память. Обращение, обособленное согласованное распространенное приложение в позиции после личного местоимения, занимающее отдельную строку, возвышенная лексика (к ней следует отнести и такие слова, как *взойдет, вспрянет*), восклицательная интонация делают речь торжественной, ораторской.

Иначе говоря, в этом стихотворении будущее как бы вырастает из настоящего.

«*Деревня*» (1819). После создания жестокой картины крепостничества

лирический герой моделирует желаемое будущее, признаки которого — вольный народ, падшее «по манию» царя рабство и, наконец, прекрасная Заря, символизирующая просвещенную Свободу. Глаголы в будущем времени с вопросительной частицей (*увиджу ль, взойдет ли*) передают психологическое состояние человека, который не может смириться с торжеством рабства и мечтает о торжестве социальной гармонии. Но вопросительный знак на конце стихотворения свидетельствует о неуверенности лирического героя в светлом будущем.

«*К морю*» (1824). В заключительных двух строках романтической элегии лирический герой в метафорической форме обещает морю сохранить в своей душе свободолюбивые устремления, адресуясь к картинам памяти, о чем свидетельствует развернутая детализация в последних двух строках стихотворения: «*Не забуду* твоей торжественной красоты»; «И долго, долго *слышать буду* // Твой гул в вечерние часы»; «В леса, в пустыни молчаливы // *Перенесу*, тобою полн, // Твои скалы, твои заливы, // И блеск, и тень, и говор волн». Речь здесь идет, конечно, о внутренней жизни лирического героя. Характеризуя будущее, автор использует как глаголы совершенного, так и несовершенного вида.

«*Во глубине сибирских руд...*» (1827). Тема светлого будущего охватывает почти все композиционное поле стихотворения. Причем эта тема раскрывается как в психологическом ракурсе (речь идет о надежде, способной пробудить «бодрость и веселье»), так и в ракурсе социально-политическом, в том числе и историческом: лирический герой верит в то, что до декабристов дойдут «любовь и дружество», верит в неизбежное их освобождение и в значимость их героического поступка. Глаголы совершенного вида в форме будущего времени (*не пропадет, разбудит, придет, дойдут, падут, рухнут, примет, отдадут*) передают оптимистический настрой поэта.

Гармоничные отношения между людьми

«*Зимнее утро*» (1829). Композицию стихотворения определяет контраст предыдущего вяющего мутного дня и утренней поры с блестящим на солнце снегом, зеленеющей елью, искрящейся подо льдом речкой. Само это произведение представляет собой обращение к «другу милому».

И в заключительной кульминационной строфе побуждение красавицы к совместному активному действию передается при помощи глаголов со значением совместного действия — одного из вариантов образования повелительного наклонения: «*предадимся* бегу // Нетерпеливого коня // И *навестим* поля пустые, // Леса, недавно столь густые, // И берег, милый для меня».

Судьба человека и ее этапы

«*Погасло дневное светило...*» (1820). Лейтмотив «Шуми, шуми, послушное ветрило, // Волнуйся подо мной, угрюмый океан» употребляется в начале, середине и конце романтической элегии и передает стремление лирического героя к новым жизненным пространствам. Знаком же прошлого с его неизлечимыми глубокими ранами любви выступают «берега печальные туманной родины». Создается ощущение, что герой как бы подстегивает и корабль, и морскую стихию, которые должны как можно быстрее приблизить его к желаемой цели. Глаголы в повелительном наклонении (*шуми, волнуйся, лети*) точно передают этот душевный порыв, отличающийся устойчивостью.

Перед нами психологический жест, встречающийся нередко в поэзии и передающий желание определенного действия, которое способно что-либо изменить в окружающей действительности или во внутреннем мире лирического «я». При этом обычно используются риторические обращения (чаще как прием олицетворения) и глаголы в повелительном наклонении, что мы и видим в пушкинской элегии, в которой «внутреннее действие лирического субъекта получает здесь своеобразную опору во внешнем предметном плане» [Грехнёв 1994: 134].

«*Желание славы*» (1825). Лирический герой, которому изменила возлюбленная, жалеет собственной славы, так как в этом случае ее слух его именем будет поражен всечасно и она будет помнить «последние моления» лирического героя. Содержание следующего этапа жизни лирического героя сводится к торжеству его эгоистического чувства, ибо речь идет о мести возлюбленной. Отметим, что, характеризуя желаемое будущее, автор использует глаголы, стоящие в прошедшем времени: «твой слух *был поражен* всечасно», «ты мною *окружена была*», «всё, всё вокруг тебя *звучало* обо

мне», «ты *помнила* мои последние моления». Причем картина будущего создается автором в рамках четырех однородных придаточных цели с повторяющимся союзом *чтобы*, а это способствует передаче душевного потрясения лирического героя, выражающегося в усиленной экспрессивности его речи. Само же грамматическое значение цели непосредственно соприкасается с планом будущего.

«*Пророк*» (1826). В финальной части этого стихотворения: «*Восстань*, пророк, и *виждь*, и *внемли*, // *Исполнись* волею моей, // И, обходя моря и земли, // Глаголом *жги* сердца людей» — концентрация глаголов, стоящих в форме повелительного наклонения, передает завет высшей силы, обращенный к пророку, т. е. к поэту: быть верным своему предназначению, оказывать нравственное воздействие на людей даже через их боль, страдание. Причем эта функция творческой личности пространственно не ограничена. Результат преобразования обычного человека, томимого духовной жаждой, в поэта-пророка — новый этап судьбы личности. Но для преобразования необходим еще один шаг.

«*Элегия*» (1830). Вторая строфа стихотворения резко противопоставляется первой: уныние, пессимизм сменяются желанием жить, т. е. «мыслить и страдать». Активное употребление глаголов в форме будущего времени («*будут* наслаждения», «гармонией *упьюсь*», «Над вымыслом слезами *обольюсь*», «*Блещет* любовь улыбкою прощальной») на фоне их отсутствия в первой строфе (за исключением глагола в настоящем времени *сулит*; нулевые связи не учитываются) свидетельствует о психологическом переломе, знаком которого выступает уже первая строка с противительным союзом и обращением: «Но не хочу, о други, умирать...»

Особого внимания требует архаизм *ведать*, который, по мнению В. А. Грехнёва, насыщен особой волевой энергией. «*Ведать* — не то же самое, что “знать”, “надеяться”, “предполагать”. *Ведать* — значит обладать особой, волшебной силой предвидения, чудесным даром разгадывать хитросплетения судьбы. Внутренняя форма этого слова таит в себе оттенок духовной активности. Он выявлен и усилен стиховым окружением. Торжество воли и мысли,

мощный порыв духовной энергии, запечатленный в словесно-интонационной системе второй части, — это и есть та “высота”, с которой теперь обзревается “грядущего волнующее море”» [Грехнёв 1994: 251–252].

«**Осень**» (1833). Двенадцатая строфа состоит из строки «Плывет. Куда ж нам плыть?» и многоточий. Какой же смысл выражает инфинитив? По мнению В. А. Грехнёва, «неизбывной лирической тревогой насыщен пушкинский финал, ибо дума об искусстве перерастает здесь в думу о судьбе, о стесняющих преградах ее, о потребности в жизненном просторе, необходимом для творчества <...> Обращенность пушкинского вопроса к судьбе отнюдь не иллюзия: тревога, заключенная в нем, навевается контекстом пушкинской биографии, теми, например, лихорадочными попытками вырваться на простор свободного странствия, которые предпринимал Пушкин в конце двадцатых — начале тридцатых годов и которые были пресечены высочайшим запретом» [Там же: 436]. По мнению же М. Л. Гаспарова, «путь вдохновения из осенней России в большой мир намечен и оставлен воображению читателя» [Гаспаров 2015: 39].

**Неумолимое движение времени:
смерть, смена поколений, бессмертие**

«**19 октября**» (1825). Особого внимания требует последняя строфа, в которой моделируется трагическая ситуация празднования лицейской годовщины последним из оставшихся в живых выпускников этого учебного заведения. Он назван «несчастливым другом», чужим среди новых поколений. «Он вспомнит нас и дни соединений, // Закрыв глаза дрожащею рукой...» И ему поэт желает провести этот день так же, как он «его провел без горя и забот». В этой строфе автор употребляет глаголы в форме будущего времени *вспомнит* и в форме повелительного наклонения (частица *пускай* + глагол в 3-м лице единственного числа). Глагол же в прошедшем времени *провел* подводит итог этого дня.

«**Брожу ли я вдоль улиц шумных...**» (1829). В этом стихотворении взгляд в будущее — это попытка угадать время и место собственной смерти. Причем тема будущего выражается разными языковыми средствами: лексическими («Я предаюсь моим мечтам»; «Тебе я место уступаю»;

«Грядущей смерти годовщину // Меж их стараясь угадать», «Но ближе к милому пределу // Мне всё б хотелось почивать») и морфологическими, т. е. при помощи глаголов в форме будущего времени, относящихся к совершенному виду («*промчатся* годы»; «*Сойдем* под вечны своды»; «*Переживет* мой век забытый»; «И где мне смерть *пошлет* судьбина?»; «Или соседняя долина // Мой *примет* охладелый прах») и к виду несовершенному («И пусть у гробового входа // Младая *будет* жизнь *играть*, // И равнодушная природа // Красую *вечно сиять*»). Причем в последней строфе стихотворения будущее означает вечность.

«**Вновь я посетил...**» (1835). В конце стихотворения показывается разросшаяся младая рощица — и лирический герой обращается к ней: «Здравствуй, племя // Младое, незнакомое! Не я // *Увижу* твой могучий поздний возраст...» И далее тема будущего получает развитие, так как показывается влияние природы на человека через немалое количество лет: «Но пусть мой внук // *Услышит* ваш приветный шум, когда, // С приятельской беседы возвращаясь, // Веселых и приятных мыслей полон, // *Пройдет* он мимо вас во мраке ночи // И обо мне *вспомнит*». Как утверждал Н. Л. Степанов: «Пушкин видит бессмертие в вечной смене материи, в развитии жизни, неизменно меняющейся и прекрасной в каждом своем проявлении» [Степанов 1974: 360]. Глаголы совершенного вида в форме будущего времени и в форме повелительного наклонения способствуют передаче философского содержания стихотворения.

«**Я памятник себе воздвиг нерукотворный...**» (1836). Слава поэта отнесена в будущее: «К нему *не зарастет* народная тропа»; «Нет, весь я *не умру* — душа в заветной лире // Мой прах переживет и тленья убежит»; «И *славен буду* я, доколь в подлунном мире // Жив будет хоть один пиит»; «Слух обо мне *пройдет* по всей Руси великой, // И *назовет* меня всяк сущий в ней язык...»; «И долго *буду* тем *любезен* я народу, // Что чувства добрые я лирой пробуждал...» Но, как отмечает О. Проскурин, она не будет вечной: «У нее есть граница в историческом времени: “долько в подлунном мире жив будет хоть один пиит”» [Проскурин 1999: 299]. «“Певец” оказывается сакральным вне всякой связи с сакрализованной

государственной властью, с “царством” — и в этом смысле противопоставлен истории государства и государственной власти. Длительность его славы оказывается приравнена не к существованию “империи”, а к существованию самой поэзии» [Там же: 298].

В стихотворениях А. С. Пушкина, рассмотренных выше, значение будущего времени выражается на лексическом уровне, но преобладают формы будущего времени и повелительного наклонения.

Предложим задания разных типов.

I. Обобщающие задания, нацеливающие школьников на постижение содержания изучаемых лирических произведений.

1. Какие образы включает поэт в характеристику будущего? Прокомментируйте их.

Перечислим образы, большая часть которых названа в предыдущей части статьи: 1) «звезда пленительного счастья», Заря «Свободы просвещенной», гуляющий по просторам ветер, море, падшие окопы и рухнувшие темницы (символика свободы); 2) ветрило, океан, глагол, корабль (знаки изменений в судьбе лирического героя); 3) младенец, «младая жизнь», «младая рощица», которую ожидает «могучий поздний возраст», поэтическое творчество-памятник и Александрийский столп (неизбежность смерти, смена поколений, бессмертие).

2. Перечислите произведения А. С. Пушкина, в которых тема будущего представлена в заключительной части? Какова особенность их построения?

К стихотворениям этой группы относятся «Деревня», «К морю», «Желание славы», «19 октября» (1825), «Пророк», «Зимнее утро», «Осень», «Вновь я посетил...».

В этих лирических произведениях основное внимание уделяется настоящему. Что же оно собой представляет в лирике А. С. Пушкина? Это картина крепостного права, резко противопоставленная впечатляющим видам природы, которые вызывают ассоциации с элегической поэзией; ситуация общения лирического героя с морем, в которую органично входит и частная биография личности, и история со знаковыми фигурами Наполеона и Байрона; психологическое состояние человека, потрясенного изменой возлюбленной, причем дисгармоничное настоящее соотносится в произведении с идиллическим прошлым; день

празднования лицейской годовщины, подаваемый в психологическом ракурсе; картина зимнего утра, наполненная светом и вызывающая радостное настроение; этапы поэтического творчества. В прошлом же предстают преобразование обычного человека в поэта-пророка и возвращение в Михайловское.

Все эти жизненные картины подготавливают обращение поэта к будущему, которое им воспринимается как желаемая цель, имеющая общественное и частное, биографическое содержание; верность свободолобивым романтическим идеалам и высшему предназначению поэта-пророка; месть возлюбленной. Встречается и моделирование контрастных жизненных ситуаций, свидетельствующих о неумолимом движении времени.

II. Лингвостилистические задания.

1. Какие эпитеты в заключительной строфе стихотворения «19 октября» (1825) помогают поэту передать чувства, настроение лирического героя? Обоснуйте свое мнение.

Эпитеты, при помощи которых характеризуется последний лицеист, отмечающий день 19 октября, следующие: *несчастный, лишний, чужой*. Они подчеркивают неумолимое движение времени, то, что он чужд современной ему действительности, «новым поколениям», ведь он из другой исторической эпохи. Он может быть назван несчастным, так как обречен на одиночество, на непонимание. Особого внимания требует эпитет *докуный*, одно из значений которого ‘вызывающий тоску, печаль’.

Значимым представляется и деепричастный оборот с эпитетом «Он вспомнит нас и дни соединений, // *Закрыв глаза дрожащею рукой*». Эпитет *дрожащею*, обозначающий одновременно и художественную деталь, подчеркивает всю силу переживаний человека, вспоминающего «дни соединений», дни душевной и интеллектуальной близости, общих душевных порывов и жизненных целей — всего того, чего уже не вернуть. Хотя в то же время для человека это и отрада, названная *печальной*. Она и объединяет лирического героя стихотворения с «несчастливым другом».

Как мы видим, при помощи охарактеризованных выше эпитетов создается вполне определенная ситуация, главные признаки которой — печаль, тоска, ощущение

безысходности (ведь нельзя жить только прошлым!), элегическое настроение.

2. Обоснуйте включение в текст «Пророка» старославянизма *виждь*.

Прежде всего девятиклассники, используя ресурсы Интернета, определяют лексическое значение этого слова: 'видеть', 'смотреть'. Далее возможны два направления размышлений школьников.

Первое направление можно назвать грамматическим: у глагола *видеть* отсутствует форма повелительного наклонения (нельзя сказать «виждь», «видьте»), поэтому автор использовал старославянизм, допускающий эту форму.

Второе направление назовем стилистическим: для Пушкина важно, что это именно старославянизм, так как он делает речь возвышенной, торжественной, тем более рядом стоит другое устаревшее слово *внемли* ('внимательно слушай'), а в совокупности эти глаголы образуют конструкцию с однородными сказуемыми; но нельзя забывать и о другой устаревшей лексике, охватывающей композиционное поле всего произведения: *персты, зеницы, отверзлись, горний, уста, десница, водвинул*. Конечно, это направление размышлений будет приоритетным.

3. В чем заключается необычность предложений с союзом *ли* в стихотворении «Брожу ли я вдоль улиц шумных...»? Чем вы объясните систематический повтор этого союза?

Как известно, союз *ли* употребляется при сопоставлении предложений или отдельных членов предложения, по значению исключающих или заменяющих друг друга, для указания на необходимость выбора между ними. Посмотрим, в каких синтаксических конструкциях этот союз употребляется в пушкинском стихотворении: 1) «Брожу ли я вдоль улиц шумных, // Вхожу ль во многолюдный храм, // Сижу ль меж юношей безумных, // Я предаюсь моим мечтам»; 2) «Гляжу ль на дуб уединенный, // Я мыслю...»; 3) «Младенца ль милого ласкаю, // Уже я думаю...». Перед нами сложноподчиненные предложения (а первое из них с однородным подчинением) с придаточным времени и главной частью, которую мы выделили курсивом (вместо союза *ли* возможна замена союза *когда*: *Когда гляжу на дуб уединенный, я мыслю*).

Повтор подчеркивает следующее: в самых различных местах и жизненных ситуациях (ограничений здесь нет) лирический герой думает о будущем, думает о смерти. Характеризуемые точки в пространстве и ситуации не исключают или заменяют, а дополняют друг друга, способствуя созданию многоплановой картины бытия, детали которой — шумные улицы и многолюдный храм (контрастные пространственные сферы), «патриарх лесов» и «милый младенец», «безумные юноши» (старость и молодость).

4. Докажите на примере лексики и грамматики справедливость следующего высказывания литературоведа В. А. Грехнёва: «В композиции первой части “Элегии” лирический субъект нигде не выступает прямым носителем действия. Он лишь носитель состояния, лицо страдательное... Иной “рисунок” слова во второй части. Лирический субъект теперь несет в себе ярко выраженное начало волеизъявления...» [Грехнёв 1994: 251].

Действительно, в первой части стихотворения встречаются прилагательные в краткой форме с косвенным дополнением в дательном падеже («веселье мне *тяжело*»), в простой форме сравнительной степени («печаль... чем *старе*, тем *сильней*»), передающие тяжелое душевное состояние лирического героя, обреченного на пассивность. Поэтому не удивляет, что в первой строфе отсутствуют предложения, в которых в качестве субъекта действия выступал бы сам лирический герой. Во второй же части преобладают глаголы, стоящие в форме 1-го лица (*не хочу, жить хочу, ведаю, упьюсь, обольюсь*), и употребляется местоимение 1-го лица (*Я жить хочу*), что свидетельствует о преодолении человеком состояния энтропии и готовности познать разные стороны, грани жизни, даже бытия: мыслить и одновременно страдать, упиться гармонией, облиться слезами над вымыслом, полюбить. Это задание позволяет показать ученикам, как изменение в психологическом состоянии лирического героя влияет на его языковую и речевую структуру.

III. Задания по развитию связной речи.

Например, при повторном обращении в IX классе к стихотворению «Зимнее утро» школьники, используя словесное рисование [Мосунова 2024], опишут те картины,

которые создает автор, характеризуя прошлое, настоящее и желаемое будущее.

При обсуждении с учениками изобразительной концепции воображаемого триптиха на первый план выходит проблема, требующая немедленного разрешения: как показывать панорамные картины прошлого? Если эти картины должны быть видны в окне, то при большом масштабе само изображение будет совсем маленьким, что отрицательно повлияет на его выразительность. Видимо, следует отказаться от окна — и тогда герой (героиня) произведения (лирический герой, «друг милый») окажется сбоку на переднем плане, т. е. войдет в пространство авансцены, выражаясь театральным языком, а сама панорама станет фоном, который займет большую часть рисунка. В этом случае принципиально и то, что отсутствует стена, отделяющая героя (героиню) и его (ее) дом от мира природы.

Первая мысленная картина, созданная учащимися, посвящена тому, что было накануне вечером. На переднем плане сбоку в кресле сидит женщина (школьницы по-разному описывают ее внешность). Она смотрит в сторону камина, наблюдая за игрой огненных язычков. Она о чем-то задумалась, у нее грустное настроение. Фон составляет громадное мутное небо, на котором желтеет луна, напоминающая бледное пятно. Кажется, что это пятно пробивается сквозь мчащуюся мглу. Бешено дует ветер, разнося по всему земному простору снежные хлопья. Снег так крутится, вьется, что напоминает несущуюся по белому свету воронку, в которую попадает все встречающееся ей на пути. Природа настолько страшна, зла, что, кажется, она со всей своей неумной энергией вот-вот ворвется в дом, разрушит милый семейный очаг. Но почему грустна женщина? Может быть, злая вьюга, мрачные тучи, бледное пятно луны пробудили в ней воспоминания, от которых ей тяжело? Может быть, сама природа, жестокая и непредсказуемая, напомнила ей о своей страшной сущности?

Вторая словесная картина представляет настоящее: показана комната, детали интерьера которой составляют затопленная печь и лежанка. Все это небольшое пространство озарено солнечным светом, напоминающим янтарный блеск. У героя романтическое настроение (его признаками

можно назвать и некоторые детали портрета, подобранные школьниками самостоятельно: растрепанные волосы и расстегнутый ворот белоснежной рубашки). По взгляду, устремленному вдаль, догадываемся, что он очарован тем, что созерцает. Но в его зоре ощущается и некая задумчивость, мешающая полному слиянию с природой. Это тонкая, впечатлительная натура, открытая импульсам окружающего мира, но неспособная полностью слиться с ним, ибо не может отрешиться от собственного «я». Перед этим человеком разворачивается великолепная панорамная картина: под голубым небом, кажущимся беспредельным и девственно чистым, блестят снежные ковры; на заднем плане слева виднеется чернеющий прозрачный лес, в котором встречаются ели, зеленеющие сквозь иней, а справа — речка с узкими берегами, скованная льдом; и речной лед, и снег переливаются на солнце всеми цветами радуги.

На третьей воображаемой картине — желаемое ближайшее будущее. Мы видим нетерпеливого коня, вытянувшего морду, тяжело дышащего и в то же время нацеленного на бесконечное движение вперед, только вперед. Конь несет большие сани, в которых сидит лирический герой и «красавица», «друг милый». Они не беседуют друг с другом, потому что увлечены картиной заснеженных полей, «недавно столь густого» зимнего леса, освещенного солнцем. Они смотрят вперед, и на лице каждого можно заметить улыбку, передающую ощущения счастья, которое вызвано и восприятием природы, и тем, что они, близкие друг другу люди, наконец рядом и их охватывает общий душевный порыв.

Выводы. Внимание к будущему времени способствует более глубокому постижению авторской позиции поэта, атмосферы, создаваемой им в произведении, делает более точным представление о художественной структуре, в которой обнаруживается сочетание и взаимодействие различных временных планов, прежде всего планов настоящего и будущего.

Практические задания, охарактеризованные в статье, формируют навыки школьников, прежде всего связанные с обобщением на основе выявления символических образов и анализа композиции большого комплекса лирических текстов, относящихся

к разным тематическим группам. Полезными следует назвать и лингвостилистические задания, актуализирующие лексические (анализ эпитетов и старославянизма), морфологические (употребление частей речи в грамматических формах, обусловленных изменением в содержании лирического текста) и синтаксические (функции союза в сложноподчиненном предложении) знания и умения учащихся. Задание же по развитию речи, основанное на приеме словесного рисования, развивает творческое мышление девятиклассников, их воображение.

Задания и вопросы нацелены на развитие у школьников образного мышления, а также навыков лексического, морфологического, синтаксического анализа текста; навыков выявления художественных функций языковых и речевых особенностей литературного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
2. Гаспаров М. Л. Ясные стихи и «темные» стихи. М.: Фортуна ЭЛ, 2015. 413 с.
3. Грехнёв В. А. Мир пушкинской лирики. Н. Новгород: Нижний Новгород, 1994. 467 с.
4. Мосунова Л. А. Словесное рисование как способ преодоления фрагментарности восприятия // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 1. С. 7–15. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-1-7-15>.
5. Никишов Ю. М. О пророчествах А. С. Пушкина // Вестник тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 1. С. 75–80.
6. Николina Н. А. Категория времени глагола // Поэтическая грамматика: в 2 т.; Е. В. Красильникова (отв. редактор), И. И. Ковтунова, Н. А. Николina. Т. 1. М.: Азбуковник. М., 2006. 429 с.
7. Проскурин О. А. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. М.: Новое литературное обозрение, 1999. 462 с.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент

8. Сильман Т. И. Заметки о лирике. Л.: Советский писатель, 1977. 223 с.

9. Слинина Э. В. Мысль о будущем и императивная форма речи в лирике Пушкина // Проблемы современного пушкиноведения: межвузовский сборник научных трудов. Псков, 1991. С. 88–100.

10. Степанов Н. Л. Лирика Пушкина: очерки и этюды. 2-е изд. М.: Художественная литература, 1974. 368 с.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Russian language: grammatical doctrine of the word. 2nd ed. Moscow: Vysshaya Shkola, 1972. 614 p. (In Russ.)
2. Gasparov M. L. Clear poems and «dark» poems. Moscow: Fortuna EL, 2015. 413 p. (In Russ.)
3. Grekhnev V. A. The world of Pushkin's lyrics. Nizhny Novgorod, 1994. 467 p. (In Russ.)
4. Mosunova L. A. Verbal painting as a way of overcoming fragmentary perception. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(1):7–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-1-7-15>.
5. Nikishov Yu. M. On A. S. Pushkin's prophecies. *Vestnik tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya = Bulletin of Tver State University. Series: Philology*. 2015;1:75–80. (In Russ.)
6. Nikolina N. A. The verb tense category. *Poeticheskaya grammatika: v 2 t. T. 1. E. V. Krasil'nikova (otv. redaktor) = Poetic Grammar: in 2 vols. Vol. 1. Ed. by E. V. Krasilnikova*. Moscow: Azbukovnik, 2006. 429 p. (In Russ.)
7. Proskurin O. A. Pushkin's poetry, or the Movable palimpsest. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 1999. 462 p. (In Russ.)
8. Sil'man T. I. Notes on lyrics. Leningrad: Sovetskii pisatel', 1977. 223 p. (In Russ.)
9. Slinina E. V. The thought of the future and the imperative form of speech in Pushkin's lyrics. *Problemy sovremennogo pushkinovedeniya: mezhdvuzovskii sbornik nauchnykh trudov = Problems of modern Pushkin studies: a collection of scientific works*. Pskov, 1991. P. 88–100. (In Russ.)
10. Stepanov N. L. Pushkins lyrics: essays and etudes. 2nd ed. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1974. 368 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.12.2023; одобрена после рецензирования 08.02.2024; принята к публикации 29.02.2024.

The article was submitted 17.12.2023; approved after reviewing 08.02.2024; accepted for publication 29.02.2024.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-47-54>

Пушкин и его тексты в зеркале метафор и сравнений современной русской прозы (к 225-летию со дня рождения)

Наталья Анатольевна Николина¹, Зоя Юрьевна Петрова²

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

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

Аннотация. В статье рассматриваются компаративные тропы, включающие прецедентное имя Пушкин, имена персонажей поэта, цитаты из его произведений. Материалом для исследования служат тексты современной русской прозы, преимущественно извлеченные из Национального корпуса русского языка. Цель работы – выявление типов и функций указанных компаративных тропов. В процессе анализа языкового материала применялись структурно-семантический, сопоставительный и корпусный методы. В статье показано, что в современной русской прозе в составе метафор и сравнений регулярно используется как само прецедентное имя Пушкин (и производное от него прилагательное пушкинский), так и имена персонажей пушкинских произведений, названия некоторых реалий, изображенных в текстах поэта, а также цитаты из его произведений. Отмечается, что рассматриваемые компаративные тропы последовательно выполняют интертекстуальную функцию и функцию образной характеристики персонажей и представленных реалий и ситуаций. Показано, что обращение к пушкинским образам в современной русской прозе усиливает яркость тропов, создает их многомерность, обогащает и обновляет их. В то же время ряд метафор и сравнений, включающих прецедентные имена пушкинских персонажей, характеризуется снижением образа, что связано с выражением иронической экспрессии.

Ключевые слова: метафора, сравнение, Пушкин, цитата, прецедентное имя, интертекст, современная русская проза

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

Для цитирования: Николина Н. А., Петрова З. Ю. Пушкин и его тексты в зеркале метафор и сравнений современной русской прозы (к 225-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 47–54. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-47-54>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Pushkin and his texts in the mirror of metaphors and similes of modern Russian prose (to the 225th anniversary of the birth)

Natalia A. Nikolina¹, Zoya Yu. Petrova²

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

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

Abstract. The article examines comparative literary tropes, including the precedent name *Pushkin*, the names of the poet's characters, and quotations from his works. The material for the study is modern Russian prose texts mainly obtained from the Russian National Corpus. The paper aims to identify the types and functions of the mentioned comparative tropes. We used structural-semantic, comparative, and corpus methods in the process of analysing the linguistic material. The article shows that modern Russian prose regularly employs both the precedent name *Pushkin* (and the adjective *Pushkinian* / *Rus Pushkinsky* derived from it) and the names of Pushkin's characters, some realia depicted in the poet's texts, as well as quotations from his works. It is noted that the considered comparison tropes consistently perform the intertextual function and the function of figurative description of the characters and depicted realia and situations. The study shows that turning to Pushkin's images in modern Russian prose enhances the vividness of tropes, extends, enriches, and renews them. Nevertheless, several metaphors and similes, including the precedent names of Pushkin's characters, are characterised by image pejoration and are associated with ironic expressiveness.

Keywords: metaphor, simile, Pushkin, quotation, precedent name, intertext, modern Russian prose

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. Pushkin and his texts in the mirror of metaphors and similes of modern Russian prose (to the 225th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):47–54. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-47-54>.

Введение. Имя Пушкина и его тексты занимают особое место в национальной культурной памяти. Пушкин воспринимается коллективным сознанием как создатель литературного языка, величайший русский поэт, удивительная личность, воплощение гениальности. По словам Ивана Ильина, «в нем сплетаются воедино все нити русского прошлого. Из него все они, словно лучи, уходят в будущее. <...> Здесь нашли свое выражение сущность и своеобразие творческого акта. Здесь — дверь к пониманию русской культуры» [Ильин 1999: 29].

И имя Пушкина, и его произведения давно стали прецедентными феноменами — явлениями «языка культуры». Имя *Пушкин*, имена его героев, цитаты из его произведений широко используются в разных сферах современной русской речи — в языке СМИ, интернет-коммуникации [Никитина 2018], в повседневной речи, в языке художественной литературы. Так, например, в живой устной речи получило распространение «имя “Пушкин” в нерелевантном употреблении: *А уроки кто за тебя делать будет? Пушкин, что ли?* <...> Это пример “магии слова”, где Пушкин предстает чем-то вроде языческого бога, всемогущего и всемогущего, ответственного за все события в человеческой экзистенции» [Радбиль 2017: 150]. К образу Пушкина и его текстам регулярно обращались и обращаются поэты и прозаики. Этой проблеме посвящен сборник «Беллетристическая пушкиниана XIX–XX веков. Современная наука — вузу и школе» [Беллетристическая

пушкиниана 2004]. В статье В. П. Григорьева, Л. И. Колодяжной и Л. Л. Шестаковой [Григорьев и др. 1999] рассмотрено функционирование имени *Пушкин* в стихах русских поэтов XX в. и представлен опыт словарной статьи для Словаря русской поэзии XX в. В статье О. И. Северской было исследовано использование пушкинских аллюзий и цитат в текстах Т. Кибирова, В. Друка и Ю. Арабова. Автор делает вывод, что в их произведениях «слово Пушкина выступает в роли последней смысловой инстанции», при этом «аллюзия используется чаще, чем цитата» [Северская 1999: 289].

Анализ употребления имени Пушкина и трансформации цитат из его произведений в современной литературе, прежде всего в литературе постмодернизма, продолжается. Так, Л. В. Зубова рассматривает Пушкина «как центрального персонажа постмодернистской поэзии и постоянный объект деконструкции» [Зубова 2000: 361]. Н. А. Кузьмина на материале произведений А. Кушнера и Д. Пригова анализирует «два варианта работы с пушкинскими текстами» — классический и авангардистский [Кузьмина 1999: 109]. В работе Т. Г. Шеметовой представлена классификация обращений современных писателей к образу Пушкина: «Выявляются три тенденции: создание независимого авторского образа Пушкина, создание антимифа... создание концепта (абстрагирование слова “Пушкин” от личности и творчества поэта)» [Шеметова 2009: 55].

Цитаты из произведений Пушкина рассматривались и в лексикографическом

аспекте: издан, например, «Школьный словарь крылатых выражений Пушкина»¹.

В то же время остается недостаточно изученным образный потенциал самого прецедентного имени *Пушкин* и интертекстуальных включений из произведений поэта, который выражается в метафорах и сравнениях, активно функционирующих в современной художественной речи.

Цель нашей статьи – рассмотреть компаративные тропы, в состав которых входит имя *Пушкин*, производное от него прилагательное и цитаты из текстов поэта, выступающие как метафоры или сравнения, определить их типы и функции.

Методы и материалы исследования. Материалом для анализа служат произведения современной русской прозы с 1990-х гг. до настоящего времени. Для исследования привлекаются контексты, извлеченные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ)², и тексты произведений А. С. Пушкина.

В процессе анализа языкового материала использовались структурно-семантический, сопоставительный и корпусный методы.

Анализ. Рассмотрение произведений современной русской прозы показало, что само имя *Пушкин* регулярно служит образом сравнения компаративных тропов. Этот образ используется для характеристики:

– внешности персонажей, часто иронически описываемой:

Один, топтавшийся неподалеку от меня, был похож на дебильную копию *Пушкина*, он все улыбался и вертел, как птица, головой... И мама его была похожа на *Пушкина*, с черной барашковой прической, с настоящими бакенбардами, и держала она своего Пушкина-младшего за руку (М. Елизаров. Госпиталь);

– отдельных движений героя:

Ей даже захотелось скрестить на груди руки и, хищно перебирая пальчиками, инквизиторски постукивать ими по ткани пиджака цвета морской волны, а также отставить правую ногу

вправо и немного вперед, как это делал то ли *Пушкин* при чтении стихов, то ли кто-то из полководцев перед станом врага (К. Сурикова. Ира – дура);

– изображаемых ситуаций:

Он достал из сейфа свой именной пистолет, шатаясь, вышел на улицу, наставил вдоль забора пустых бутылок из-под шампанского и вызвал военкома на соревнование. – Не-е, Иван Никитович! – возбужденно кричал мэр. – Так не пойдет! С тридцати шагов! Как *Пушкин*! (С. Таранов. Черт за спиной);

...скромный местный поэт выводил за руку мальчика Яшу, и тот, с восторгом *Пушкина* пред Державиным, самозабвенно декламировал свои новые стихи (Г. Елин. Труби, Трубач!).

Прецедентное имя *Пушкин* выступает в современной прозе как метафора-эталон, актуализирующая такой семантический компонент, как ‘гениальность’, например:

– Лучший теоретик России, ас, гений, *Пушкин* современной науки – и сидишь на даче, строишь из себя пустырника!.. (Я. Разливинский. Старьевщик).

Встречаются также метафоры, в составе которых имя *Пушкин* служит знаком творческого начала личности:

Не надо было идти на филологический. В технари надо было идти, в физики, как отец советовал, может, получил бы бронь в каком-нибудь конструкторском бюро. Но он верил маме. Она говорила – человек, работающий со словом, высший человек, *молекула Пушкина* (Д. Кудерин. Молекула Пушкина).

Высокочастотно в произведениях современной прозы и употребление производного слова *пушкинский*. Исходно это относительное имя прилагательное, однако во многих контекстах оно развивает сравнительно-уподобительное значение – ‘как в произведениях Пушкина’. Так, в романе О. Славниковой «2017» появляется образ *пушкинский янтарь*:

За морозным окном проплывали, точно гирлянды воздушных шаров, золотые плотные дымы, шербатые шашки паркета там, где на них ложилось зимнее солнце, горели *пушкинским янтарем*.

Определение *пушкинский*, входящее в состав тропа, отсылает к стихотворению поэта «Зимнее утро», конкретизирует образ и предполагает ряд ассоциаций, которые могут возникнуть у адресата текста.

¹ Мокиенко В. М., Сидоренко К. П. Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.: ИД «Нева», 2005. 800 с.

² Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (НКРЯ) (дата обращения: 10.01.2024).

Определение *пушкинский* в составе метафор и сравнений современной прозы порождает ассоциации с различными реалиями и героями художественного мира поэта, ср.:

Каждый боец был в армейском бронежилете древнего образца и каске, поэтому гореловские смотрелись точно *пушкинские* морские богатыри, которые «равны, как на подбор» (М. Елизаров. Библиотекарь);

...помню замерзшую пухлую руку, большой, глупо-радостный перстень с розовым рубином, похожий на конфету в развернутом фантике, на разгрызенный *пушкинской* белкой золотой орех (О. Славникова. Один в зеркале);

— Я отвезу тебя домой, — полувопросительно-полуутвердительно произнес Евгений, когда они подъезжали к городу. — Да, — ответила Маргарита голосом *пушкинской* героини, для которой все жребии были равны (К. Яхонтова. Смятение Анастасии).

Отметим, что определение *пушкинский* может быть представлено в современных прозаических текстах и вне непосредственной связи с компаративными тропами, при этом оно сохраняет функцию отсылки к произведениям поэта, его образам и изображаемым ситуациям:

Ему было хорошо, он вновь приобрел свою уверенность, напор, даже некоторую авторитарность... словом, заставил себя уважать, как *пушкинский* дядя (Г. Пашковскй. А потом пошел снег);

Когда я вернулась в ДАС, то обнаружила Татьяну одну, в ночнушке, но не с *пушкинским* гусиным пером, а с вилкой, которой она ковыряла огромный торт (Е. Завершнева. Высотка).

Особый интерес вызывает использование в современных прозаических текстах неатрибутированных и, как правило, графически не маркированных цитат из произведений А. С. Пушкина, выступающих в функции метафор и сравнений.

Различаются два типа таких цитат. Во-первых, это могут быть цитаты, которые уже являются тропами в текстах самого поэта, например:

Правильная, ясная была зима. Неугасимая. С метелями и *великолепными коврами*. На санках катались... (А. Боссарт. Повести Зайцева);

Забывший суть своего открытия — но запомнивший на всю жизнь, что величайшее открытие состоялось — но тут же исчезло, растворилось,

как сон, как утренний туман, и восстановить его уже не удастся никогда... (М. Чулаки. Примус).

Во-вторых, это цитаты, не содержащие в произведениях А. С. Пушкина метафор или сравнений, но приобретающие в современной прозе статус тропов, например:

— А то, что ты — узник. Жертва родительского деспотизма. — Чего-о??? — вытаращился Леха. — *Вскормленный в неволе орел молодой*, — продекламировал Женька, — вот ты кто. Понятно? — Да моему отцу хоть ястреб. Пока упражнения не напишу, гулянья мне не выдать (Т. Крюкова. Борец за права человека);

Ни о цене, ни о днягах мыслей не было — одна *свободная стихия* спокойствия (хотя руки дрожали, и высыхало во рту) (М. Гиголашвили. Чертово колесо).

Как правило, это неоднословные цитаты, представляющие собой особый тип интертекстуальных тропов. Их употребление предполагает усложнение художественного образа: цитата в новом тексте приобретает другое значение. Например, наречия *безмолвно*, *безнадежно*, выступающие в стихотворении А. С. Пушкина «Я вас любил...» в прямом значении, в следующем контексте соотносятся с описанием природы и подвергаются персонификации:

Синхронно распахнулись дверцы джипа, вышли двое — безликие статисты в шпионских, клоунских плащах, в карманах руки, все гуще валит снег, *безмолвно*, *безнадежно* застывая мохнатой белой пылью лобовое стекло заставившего пикапа, природа сохраняет равновесие, оцепенение, безгласность, неподвижность, безразличие к тому, какой она проснется после долгой зимней спячки, к тому, проснется ли вообще (С. Самсонов. Кислородный предел).

Таким образом, пушкинские цитаты-тропы не только воспроизводят смыслы исходного текста, но и порождают новые значения.

Используемые современными прозаиками метафоры и сравнения, восходящие к текстам А. С. Пушкина, соотносятся с различными ситуациями, изображаемыми в произведении, при этом их употребление может существенно отличаться от пушкинского контекста. Так, в романе Л. Юзефовича «Поход на Бар-хото» сравнение *как утренний туман*, рисующее состояние Дамдина, служит знаком не утраты юношеских

иллюзий, а, напротив, возвращения к идеалам молодости; ср.:

Исчезли юные забавы,

Как сон, как утренний туман

(А. С. Пушкин) —

Чары спали, он [Дамдин] возвратился к своему истинному облику... Прочее развеялось, как утренний туман (Л. Юзefович).

Может меняться и модальность цитируемого текста. Например, употребление метафоры *славянские ручьи* в стихотворении Пушкина «Клеветникам России» сопровождается модальностью предположительности; в контексте же романа А. Варламова «Одсун» гипотетичность сменяется утвердительностью, ср.:

Славянские ль ручьи сольются в русском море?

Оно ль иссякнет? вот вопрос (А. Пушкин) —

Ты твердишь про Родину, ее судьбу, ее путь, исторический жребий и *славянские ручьи*, которые все равно *сольются* в русском море (А. Варламов).

Тропы, восходящие к произведениям Пушкина, утрачивают конкретную референтную соотнесенность и могут приобретать обобщающий характер:

Отец... объяснял супруге, что в ее возрасте не бывает романтических чувств... останутся разбитые камни, *разбитое корыто*, разбитые сердца дочери и отца (А. Славовский. Гибель гитариста).

Часть метафор и сравнений, представляющих собой пушкинские цитаты, в современной прозе характеризуется снижением образа. См., например:

— Ладно, Евгений Евгеньич не *гений чистой красоты*, согласен (О. Некрасова. Платит последний);

Вероятно, поэтому она и беседовала с ним, приподняв белоснежное одеяние. Ее томная бледность свидетельствовала об огненном темпераменте... Едва я шевельнулся, она исчезла, как *гений чистой мусульманской красоты* (Ю. Давыдов. Заговор, родивший мышь).

Снижение образа может сопровождаться переходом его в другой семантический класс. Так, образ из стихотворения Пушкина «К Чаадаеву» *звезда пленительного счастья* — символ прекрасного будущего — трансформируется в современном

тексте в конкретный знак внешней привлекательности:

А после парикмахерской вдруг стану *звезда пленительного счастья* (И. Сахновский. Острое чувство субботы. Восемь историй от первого лица).

Метафора *каторжные норы* из стихотворения «Во глубине сибирских руд...» также преобразуется, характеризуется усилением пейоративной оценки и служит обозначением школьного класса:

Вот и завуч идет, точа слезы не тем глазом, в который ей хarkнули, а тем, который в класс не заглядывал, а пока что коридорные идиотины потихоньку дают уйти классным гадинам, те разбегаются в свои *каторжные норы*, а коридорные идиотины рассаживаются по партам и, когда в класс возвращается учительница уже с директором, сидят тихо (А. Эппель. Худо тут).

Цитаты из произведений А. С. Пушкина, выступающие в функции тропов, предполагают хорошее знание читателем текстов поэта, формируют «идентичность определенного лингво-культурного сообщества» [Гудков 2022: 38] и образуют интертекстуальный тезаурус, объединяющий наиболее часто воспроизводимые пушкинские строки. Некоторые компаративные тропы, восходящие к текстам Пушкина, неоднократно повторяются в современной прозе. Например, высокой частотностью характеризуется метафорическая оппозиция *лед* и *пламень*, встречающаяся у разных авторов:

Ведь люди, Гриша, протекают сквозь людей, мужчины сквозь женщин, скользнули и остались друг для друга цельными, непроницаемыми, не подошли, ты понимаешь, им сразу ясно стало, с полувзгляда, с полувдоха, что он не тот, она не та, что не подходят, словно контрабас к скрипичному футляру, да, *лед и пламень*, и что не будет так, что я в тебе, а ты во мне, нет этой ниши, выемки, подогнанной до волоска, до родинки, до задыхания (С. Самсонов. Кислородный предел);

Мы появлялись из-за кулис с разных сторон. *Лед*, практически, и *пламень* (Е. Водолазкин. Чагин).

В компаративные тропы в современной прозе, как и в поэзии, входят также прецедентные имена героев пушкинских произведений. В прозаических текстах наиболее часто встречаются имена героев повестей

«Пиковая дама», «Барышня-крестьянка», «Капитанская дочка», романа в стихах «Евгений Онегин». Тропы, их включающие, преимущественно характеризуют изображаемых персонажей, например:

В той же квартире огромную комнату занимала *Пиковая Дама* — старая, прокуренная, плоская, как вырезанная из фанеры, в длинной юбке, с вылезшей лисицей на плечах (Д. Рубина. Медная шкатулка);

Видимо, все-таки кирпичное, домашнее пекло заставило и ее хоть на некоторое время покинуть квартиру. Она была в сарафане, обычном русском сарафане, и босиком. Представляете? Этакая *барышня-крестьянка* среди каменных джунглей спального района крупного города (О. Семенов. Преступление и наказание. Век XXI);

Джулия сделала ему предложение, как современная *Татьяна Ларина*, и он просто не повторил ошибку Онегина (М. Чулак. Примус).

Наименование персонажа в современных прозаических текстах может при этом трансформироваться:

Обветренные скулы, рыжая летняя конопатость и густой загар, не курортный, а деревенский, делали ее простушкой, однако сквозь *крестьянку* просвечивала *барышня* с египетским разрезом глаз, нежным овалом лица и таким изгибом губ, потрескавшихся от жары, словно эти губы знали о жизни всё (А. Иванов (Алексей Маврин). Псоглавцы);

И когда Кира, которую многие в доме помнили еще ребенком, стала появляться у нее так часто, что это никак не выглядело больше визитами любящей дочери, *барышня* во мнении подъездного сообщества окончательно превратилась в *крестьянку*, и Надежде Сергеевне стало мерещиться, что лукавые, насмешливые взгляды отныне повсюду сопровождают ее (А. Уткин. Дорога в снегопад).

От прецедентных имен пушкинских персонажей образуются производные прилагательные, которые также выполняют интертекстуальную функцию, например:

Подметаю и без того чистый храм и жду, пока вырастет газон... Как работник Балда, с той только разницей, что во мне нет *балдовской* расторопности (А. Варламов. Одсун).

В редких случаях имена пушкинских персонажей служат для образной характеристики реалий и явлений природы:

Когда приплыли мы к нему, на канал Грибоедова, — в первую же ночь ему шаровая молния явилась, как *Пиковая Дама* (В. Попов. Свободное плавание).

В компаративные тропы современной прозы регулярно включаются не только имена пушкинских персонажей, но и отдельные обозначения реалий, изображенных в произведениях писателя, например:

— *бахчисарайский фонтан*:

А как она купалась! При этом вода в корытце должна была быть исключительно свежей. И тогда Пиджи приступала к действию, устраивая водяную феерию, *бахчисарайский фонтан*, ниагарский водопад. Потом, разморенная, она возлежала на веранде, подвернув под себя одно крыло и томно разложив другое (М. Валеева. Кусяки, рыжий бес);

— *заячий тулупчик*:

— Слушай, — вздохнув, сказал Юра, — денег нет, но я платок у той же бабки только что купил — по-моему, такой точно. Ты спроси, может, ей этот сойдет? — Ну, старик, ты молоток!.. Он посмотрел на Юру веселым и чуть более долгим, чем прежде, взглядом, хлопнул его по плечу и побежал к своей девушке, прижимая локтем сверток с платком. Листок из блокнота Юра машинально сунул не глядя в карман и только у себя в комнатке на базе прочитал нацарапанную на нем фамилию — Борис Годунов, и два телефона. «Надо же! — уже весело подумал он. — Почти что *заячий тулупчик* для Пугачева!» (А. Берсенева. Возраст третьей любви);

— *Медный всадник*:

Ну что ты все зачем да зачем, — рассердилась она [Ася]. — Уперся, как *Медный всадник*, не сдвинуть (О. Кромс. Каждый атом).

Прецедентные имена пушкинских персонажей могут выполнять в тексте сюжетообразующую функцию, см., например, рассказ О. Славниковой «Статуя Командора» и роман А. Макушинского «Город в долине», в котором используется параллелизм системы персонажей повести А. Пушкина «Капитанская дочка» (Швабрин, Гринев, Пугачев, Маша) и персонажей «текста в тексте», представляющего собой дневник одного из главных героев произведения Макушинского. События, описываемые в нем, проецируются на мир пушкинской повести.

Использование метафор и сравнений, включающих прецедентные имена пушкинских героев, пушкинские цитаты, опирается на традиции русской литературы. Подобное употребление компаративных тропов наблюдалось и в предшествующий период:

...пустой желудок, как *недремлющий брегет*, хоть и не звонил обед, но напоминал о нем какими-то странными звуками, подобными отдаленному раскату грома; пора было убираться до дому, а до дому было не близко (М. Авдеев. Тамарин. 1851);

Следовало бы, чтоб стучал маятник часов, действовал червяк-древоточец, чувствовалась бы «*жизни мышья беготня*» (М. Горький. Жизнь Клима Самгина. 1928);

Я нарочно ссылаюсь не на себя, а на Брюсова: Брюсов, натура холодная, настроенная в эти годы едко-критически, зарисовывает отметками культурную атмосферу Поливановской гимназии; Брюсов и Поливанов — *лед и пламень*: что общего? (А. Белый. На рубеже двух столетий. 1929).

Однако, как показывает анализ материала, в современной прозе компаративные тропы, в которые входит само имя *Пушкин* и имена его героев, употребляются значительно активнее.

Выводы. В современной русской прозе в составе метафор и сравнений регулярно используется как само прецедентное имя *Пушкин* (и производное от него прилагательное *пушкинский*), так и имена персонажей пушкинских произведений, названия некоторых реалий, изображенных в них, а также цитаты из текстов поэта. Рассматриваемые цитаты представлены двумя типами: с одной стороны, это цитаты-тропы, используемые уже в текстах Пушкина; с другой стороны, неатрибутированные цитаты, которые приобретают тропеический характер только в современных текстах. Широкое распространение компаративных тропов, отсылающих к художественному миру Пушкина, свидетельствует о неослабевающем интересе современных авторов к пушкинскому наследию и его культурной апроприации. Пушкин и в прозе XXI в. продолжает оставаться «центром поэтической культуры» (Р. Якобсон). Рассматриваемые компаративные тропы последовательно выполняют интертекстуальную функцию и функцию

образной характеристики персонажей и воссозданных реалий и ситуаций. Обращение к пушкинским образам определяет многомерность современных тропов, обогащает и обновляет их. В то же время ряд метафор и сравнений, включающих прецедентные имена пушкинских персонажей, характеризуется снижением образа и связано с выражением иронической экспрессии. Анализируемые компаративные тропы, содержащие прецедентные феномены, моделируют образ читателя, для которого значим художественный мир Пушкина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беллетристическая пушкиниана XIX–XX веков. Современная наука — вузу и школе. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 462 с.
2. Григорьев В. П., Колодяжная Л. И., Шестакова Л. Л. Имя Пушкин в стихах русских поэтов XX века (Опыт словарной статьи) // А. С. Пушкин: к 200-летию со дня рождения. М.: ИНИОН РАН, 1999. С. 33–41.
3. Гудков Д. Б. Воспроизводимые единицы национального дискурса как фактор лингвокультурной идентичности // Язык. Человек. Культура. М.: Институт языкознания РАН, 2022. С. 38–44.
4. Зубова Л. В. Деконструированный Пушкин (Пушкин в поэзии постмодернизма) // Пушкинские чтения в Тарту 2. Тарту, 2000. С. 364–384.
5. Ильин И. А. Александр Пушкин как человек и характер // А. С. Пушкин: к 200-летию со дня рождения. М.: ИНИОН РАН, 1999. С. 5–32.
6. Кузьмина Н. А. Пушкинский текст современной поэзии // Вестник Омского гос. ун-та. 1999. Вып. 2. С. 108–117.
7. Никитина Т. Г. Крылатые выражения А. С. Пушкина в интернет-коммуникации и словаре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 6(84). Ч. 1. С. 125–128. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-6-1.28>
8. Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотношения. 2-е изд. М.: ИД «ЯСК»: Языки славянской культуры, 2017. 592 с.
9. Северская О. И. Пушкин и его читатель (аллюзия и цитата как способы создания подтекста в поэзии 1990-х годов) // Пушкин и поэтический язык XX века: сб. статей, посвященный 200-летию со дня рождения А. С. Пушкина. М.: Наука, 1999. С. 270–289.
10. Шеметова Т. Г. Три тенденции в современной литературной «пушкиномании» // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2009. № 4. С. 55–66.

REFERENCES

1. Belletristic Pushkiniana of the 19th–20th centuries. Modern science to the university and school. Pskov: S. M. Kirov State Pedagogical University, 2004. 462 p. (In Russ.)
2. Grigoryev V. P., Kolodyazhnaya L. I., Shestakova L. L. The name Pushkin in the poems of Russian poets of the 20th century (Experience of dictionary article). *A. S. Pushkin. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya* = *A. S. Pushkin. To the 200th anniversary of his birth*. Moscow: INION RAS, 1999. P. 33–41. (In Russ.)
3. Gudkov D. B. Reproduced units of national discourse as a factor of linguistic and cultural identity. *Yazyk. Chelovek. Kul'tura* = *Language. Man. Culture*. Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2022. P. 38–44. (In Russ.)
4. Zubova L. V. Deconstructed Pushkin (Pushkin in the poetry of postmodernism). *Pushkinskie chteniya v Tartu 2* = *Pushkin Readings in Tartu 2*. Tartu, 2000. P. 364–384. (In Russ.)
5. Il'in I. A. Alexander Pushkin as a person and character. *A. S. Pushkin. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya* = *A. S. Pushkin. To the 200th anniversary of his birth*. Moscow: INION RAS, 1999. P. 5–32. (In Russ.)
6. Kuz'mina N. A. Pushkin's text of contemporary poetry. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Herald of Omsk University*. 1999;2:108–117. (In Russ.)
7. Nikitina T. G. Popular expressions of A. S. Pushkin in the Internet communication and dictionary. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*. 2018;6(2):125–128. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-6-1.28>.
8. Radbil' T. B. Language and the world: paradoxes of mutual reflection. 2nd ed. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2017. 592 p. (In Russ.)
9. Severskaya O. I. Pushkin and his reader (allusion and quotation as ways of creating subtext in the poetry of the 1990s). *Pushkin i poeticheskii yazyk XX veka: sb. statei, posvyashchennyy 200-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Pushkina* = *Pushkin and the poetic language of the 20th century: a collection of articles dedicated to the 200th anniversary of the birth of A. S. Pushkin*. Moscow: Nauka Publ., 1999. P. 270–289. (In Russ.)
10. Shemetova T. G. Three trends in contemporary literary "Pushkinomania". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9: Filologiya* = *Lomonosov Philology Journal. Series 9: Philology*. 2009;4:55–66. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталия 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 21.01.2024; одобрена после рецензирования 29.01.2024; принята к публикации 28.02.2024.

The article was submitted 21.01.2024; approved after reviewing 29.01.2024; accepted for publication 28.02.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-55-62>

Свое и чужое в «Затесях» В. П. Астафьева

(к 100-летию со дня рождения)

Елена Юрьевна Геймбух

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

Аннотация. Статья посвящена изучению семантических полей «свое» и «чужое» в книге В. П. Астафьева «Затеси». Поскольку книга создавалась более сорока лет (включает воспоминания о более или менее отдаленном прошлом) и объектом внимания автора часто становится время как таковое, то «свое» и «чужое» в статье непосредственно связано с характером изображенного времени. Лингвостилистический анализ (включающий компонентный, сопоставительно-стилистический анализ, метод структурно-фрагментарного описания) дает возможность показать сложность изучаемых семантических полей, разнородность составляющих их тематических рядов, изменение коннотативной окрашенности одних и тех же элементов в зависимости от контекста и времени написания произведения. Изучение миниатюр В. П. Астафьева позволяет прийти к выводу, что «свое» – это гармоничное начало мира (в природе, в обществе, в душе человека), которого остается все меньше; а «чужое», *страшная явь бытия* – хаос, когда человек теряет *светлый свет* своей души.

Ключевые слова: В. П. Астафьев, «Затеси», лингвостилистический анализ, семантическое поле, тематический ряд

Для цитирования: Геймбух Е. Ю. Свое и чужое в «Затесях» В. П. Астафьева (к 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 55–62. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-55-62>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The own and the alien in V. P. Astafyev's "Notches" ("Zatesi") (to the 100th anniversary of the birth)

Elena Yu. Gejmbukh

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

Abstract. The article explores the semantic fields *own* and *alien* in V. P. Astafyev's "Notches". Since it took over forty years to write the book (it includes memories of a more or less distant past), and time as such often becomes the object of the author's attention, the *own* and *alien* in the article are directly related to the nature of the depicted time. Within the framework of linguo-stylistic text analysis, componential analysis, structural fragmentary description, and comparative stylistic analysis are used. The methods help to demonstrate the complexity of the studied semantic fields, the heterogeneity of their constituent theme lines, changes in the connotative meanings of the same elements depending on the context and the time of writing. Studying prose miniatures by V. P. Astafyev enables one to conclude that the *own* is the harmonious beginning of the world (in nature, in society, in the human soul), of which less and less is left. Conversely, the *alien*, the *terrible reality of existence*, is chaos, when a person loses the *serene light* of their soul.

Keywords: V. P. Astafyev, "Notches", "Zatesi", linguo-stylistic analysis, semantic field, theme line

For citation: Gejmbukh E. Yu. The own and the alien in V. P. Astafyev's "Notches" ("Zatesi") (to the 100th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2024;85(3):55–62. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-55-62>.

Введение. Книга миниатюр В. П. Астафьева (1924–2001) «Затеси» всегда привлекала внимание исследователей. Не ослабевает интерес к общей структуре цикла [Стадниченко, Хрящева 2017(а)] и внутренней организации каждой миниатюры [Стадниченко, Хрящева 2017(б)]; предметом

внимания остается жанровая специфика «затесей» [Меньшенина, Терентьева 2021]. Объектом исследования становятся разные аспекты содержательной структуры как книги в целом, так и отдельных миниатюр [Главатских 2016; Ганиев 2019; Золотухина 2021].

«Затеси»¹ В. П. Астафьев писал большую часть своей жизни: первые миниатюры датированы 1960-м г., последние написаны незадолго до смерти. Разнообразные по тематике и жанровым формам, миниатюры становятся для писателя «затесями» — метками наиболее значимых для него этапов жизненного пути и творческих размышлений. Но если в первой миниатюре сборника «Ход по метам» (1997) затеси на деревьях помогают ребенку-рассказчику идти вперед, выбраться из тайги, то сами миниатюры обращены в прошлое и становятся «зарубками на память» о том, что не подлежит забвению. Таким образом, книга в целом становится отражением отношения автора к себе, людям, миру, при этом изменяется точка отсчета и сам мир (событие может быть дано глазами подростка, или солдата Великой Отечественной, или писателя — современника 60—90-х гг.).

О духовном пути автора «Затесей» пишет О. Ю. Золотухина в монографии «Религиозный поиск В. П. Астафьева в контексте творческой эволюции писателя». Исследователь приходит к выводу, что в «последних произведениях Астафьева... нет идеи всепримирения и всепрощения. Уход в мир родной сибирской природы, в воспоминания о светлых моментах детства воспринимаются как панацея от злого чуждого социального мира» [Золотухина 2015: 173]. Однако в «Затесях» есть не только воспоминания умудренного опытом человека, но и точка зрения «из прошлого», принадлежащая ребенку, подростку, молодому солдату. Вот почему то, что по прошествии лет *станет мило* (или, наоборот, будет источником страданий), в момент непосредственного переживания ситуации может иметь иные коннотации.

Для данной статьи значимы слова В. П. Астафьева, приведенные в монографии О. Ю. Золотухиной: «Я пришел в мир добрый, родной и любил его безмерно. Ухожу из мира чужого, злобного, порочного» [Там же]. Возникает вопрос, что же, помимо *родной сибирской природы*, входило в круг

доброе, родное, любимого? Что и по каким параметрам входило в *мир чужого, злого, порочного?* Рассмотрим, какие тематические ряды в «Затесях» составляют семантическое поле «свое» и как «свое» и «чужое» располагаются на временной оси.

Анализ. «Родное» в отношении к «своему» и «чужому». Биографическое время. В первой миниатюре книги «Ход по метам» герой-повествователь противопоставлен всему ближнему миру — отцу и артельщикам, бросившим его одного в тайге на растерзание гнусу, который *ослабшего телом и духом зверя, человека ли добывает моментом*; обманувшим надежды человека показано озеро, казавшееся *таким приветливым, таким дружески распахнутым, будто век ждало оно рыбаков*. Но «упреки» *дикому озеру*, на котором никто не рыбачит, снимаются саркастическим обличением *находчивости и догадливости* отца: *вот-де все рыбаки кругом — вахлаки, не смикитили насчет озерного фарта, а я раз — и сообразил!* Кажется, что только *затеси — сама по себе вещь древняя* — воспринимаются как *что-то дружеское, живое*, то, что не дало погибнуть, вывело на обдув, к реке. Таким образом, уже в первой миниатюре книги формируется сложное отношение повествователя к миру: *злые, непрощающие слезы* — это отношение к отцу и другим артельщикам, прежде всего к родному по крови человеку, который должен быть «своим» и «по духу, по привычкам»², но оказывается «чужим». Интересно, что в тематический ряд с базовым словом *родной* семантического поля «свой» входят только слова со значением «свой по духу, по привычкам», исключая значение «свой по крови, по рождению». Однако нельзя сказать, что все люди для юного героя и описывающего свою молодость состоявшегося писателя «чужие». Кого и почему автор, остро чувствующий одиночество в окружающем мире, считает близкими, «своими»? И что помогает ему жить и выжить, если всё вокруг кажется враждебным?

Если говорить о родном («свой по рождению») не только как о семье, но и как об отечестве, то «своим» для В. П. Астафьева должен быть Советский Союз. Не случайно в «Затесях» местоимение *наше*

¹ Текст цит. по: Астафьев В. П. Затеси (тетради 1–8) // Печальный детектив. Избранное. М.: ЭКСМО, 2004. 831 с.; Астафьев В. П. Затеси (тетради 9–10) [Электронный ресурс]. URL: <https://fantlab.ru/work111517> (дата обращения: 10.10.2023).

² Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. С. 593.

приобретает дополнительный смысл — ‘советское’. Однако, хотя В. П. Астафьев родился и вырос в Советском Союзе, все *наше* для него *чужое, злобное, враждебное*. Отметим, что и после развала страны ничего не изменилось: постсоветское для писателя тоже «чужое».

И тем не менее в мире «чужих» герой-повествователь находит «свое» — доброе и любимое, хотя из ближнего человеческого круга — воспитателей детдома, школьных учителей — из толпы равнодушных выступает только учитель литературы; из ребятни, с которой автор-повествователь учился и проводил время, не выделяется ни один, о ком автор вспомнил бы впоследствии.

В воспоминаниях о детстве на фоне бездушных и безликих воспитателей детского дома вырисовывается фигура одного из учителей:

Мне в детстве повезло. Очень повезло. Литературе обучал меня странный и умный человек. Станный потому, что вел он уроки с нарушением всех педагогических методик и инструкций («Больше жизни», 1969).

В этой миниатюре, как и в «Знаке милости» (1991), закрепляется положение «своего» в мире: «свое» — обязательно исключение из правил, гонимое властью предержащими или существующее как бы вне системы. К таким же гонимым можно причислить доктора Ивана Ивановича Сабельникова, который когда-то в буквальном смысле *поставил на ноги* сломавшего бедро подростка и получил десять лет за попытку спасти *безнадежного большого командира, скончавшегося на операционном столе... санбата...* («Запоздалое спасибо», 1972).

Воспоминания о докторе Сабельникове, который, как и учитель, не казался особо добрым, но свято выполнял свой долг: лечил человеческие тела, как учитель — души, — остаются на всю жизнь. Таким образом, «свои» — те, кто из хаоса окружающего мира в меру сил и возможностей создает хотя бы отдельные островки гармонии (в том числе и те, кто убирает мусор («Костер возле речки», 1980); и те, кто оберегая природу, гоняет браконьеров («Знак милости», 1991), и те, кто если не может воскресить веру в жизнь («Что есть поэзия?», 2001), то хотя бы утешает человека).

Таким образом, на фоне «чужого» автобиографическому герою «нашего» вырисовываются отдельные исключения — родное по духу, близкое, «свое».

Но зато многое из объективно «чужого» (иностранного) в «Затесах» воспринимается как «свое», близкое, гармонизирующее начало в окружающем мире хаоса: это и фильм «Большой вальс», который в детстве дал представление о «другой» жизни, и полоса леса вокруг Кельна, названная *памятником, достойным человека, почитающего Господа, любящего свою Родину и желающего добра и светлого будущего своему народу* («Лес Аденауэра»); и немецкие предприятия, не губящие природу: *Я видел тот комбинат уже модернизированным, преобразенным... ни одна труба не дымится* (Там же); и лишенное какой бы то ни было патетики отношение бывшего солдата к войне: *Давайте, бывший солдат, выпьем за то, чтоб никогда и никаких войн не было* (Там же).

Отметим, однако, что «иностранное» воспринимается как «свое» только тогда, когда оно на «своем» месте, т. е. за границей. Если чужое оказывается в России, то вызывает отчуждение («Родные березы») или резкое неприятие:

Не так ли вот во все времена, во всю историю российскую спасают заморских «друзей» жизнью русских мужичонок, теплом их тел сберегают хлипкую заморскую красоту («Заморское чудо», 1982).

Итак, если первый круг «родного», того, что должно принадлежать человеку по рождению, — семья, второй — родина, отечество, то третий круг — человечество, от имени которого герой-повествователь часто говорит в книге. Но из этого не следует, что все группы лиц, входящие в «мы инклюзивное», «свои» для автора. С одной стороны, герой-повествователь утверждает:

Чья-то боль становилась моей болью, и чья-то печаль — моей печалью. В такие минуты совсем явственно являлось сознание, что мы, люди, и в самом деле едины в этом поднебесном мире («Голос из-за моря», 1981).

С другой стороны, говорящий остро чувствует свое одиночество и не хочет иметь ничего общего с людьми, жизнь которых превращается *только в производство скота, жратвы, назьма*. Таким образом, единство

людей, когда все «свое», становится иллюзией, недостижимой мечтой.

Время «свое» и «чужое»: начало мира и бытие природы. Первая миниатюра «Затесей» — «Ход по метам» — становится как бы камертоном, который задает звучание всей книге. В миниатюре к «своему» относятся не только древние меты на деревьях, но и Енисей, *освежающий*, возвращающий к жизни. Так в тематический ряд «родное» включается природа.

В пейзажных зарисовках (см. вторую миниатюру книги «Хлебозары», 1965) органично сочетаются повествование о наблюдении и переживаемом (*Неторопливые сумерки опускаются на землю...*) и рассуждения об истоках видимого и слышимого:

...быть может, не зарницы эти, а поостывшие голоса тех времен... рвутся к нам? Может быть, пробираются они сквозь толщу веков с... ярким приветом?

Говорящий чувствует гармонию с природой, в зарницах слышит *самую сладкую музыку, великий гимн*; и эта музыка одновременно обращена как в будущее (*в сердце нашем пробуждается тоска о еще неведомом*), так и в прошлое (*смутные воспоминания тревожат тогда человека*). Жизнеутверждающей кажется и авторская сентенция: *Музыка есть в каждой минуте жизни*. Однако даже в этой миниатюре, в центре которой — гармония человека и мира, пусть на периферии, но все же возникает *вдруг резанувшая по трепетной тишине нота* — указание на *эту будничную заботу на завтрашний день, всю эту суету и нервность, которой так богат сегодняшний век*. И тогда возникают вопросы: О каком человеке идет речь? От чьего имени говорит рассказчик, используя «мы» инклюзивное (*рвутся к нам, в сердце нашем*)? Ощущение причастности миру испытывает прежде всего основной носитель речи; но если он преклоняется перед *возделанным человеческими руками полем*, то почему абзацем выше дается неприязненное описание *суеты и нервности* близлежащей деревни? Эти противоречия, чуть заметные в первых миниатюрах, не просто остаются до конца книги, но становятся определяющими авторское положение в мире. Другими словами, к миру родных, близких по духу людей относятся только те, кто слышит *музыку*

жизни, чья жизнь не сводится к *будничной заботе на завтрашний день*, а к миру родного — вековая природа.

Кроме того, сама вечность, древность кажется близкой сердцу героя-повествователя, а *сегодняшний век*, то, что «здесь» и «сейчас», оказывается чуждым ему. При этом желание увидеть в частном, личном проявление всеобщих законов бытия постулирует философичность восприятия мира с установкой на «всегда» и «везде». Эта тенденция реализуется в сентенциях, которые встречаются на страницах книги:

Музыка есть в каждой минуте жизни;

К каждому человеку рано или поздно приходит своя весна;

Тот, кто не растет, умирает;

Реки — что человеческие судьбы: у них много поворотов, но нет пути назад; и др.

Ю. Г. Бобкова в диссертационном исследовании³ в числе других концептов анализирует концепт «Время». Поскольку нас интересует соотношение и наполненность времени «своего» и «чужого», мы обратили внимание на классификацию «семантических подполей» времени, которая дается в работе: «Циклическое время», «Линейное время», «Первовремя», «Древнее, вечное»⁴. «Первовремя» и «Древнее, вечное» сопоставляются соответственно как физическое рождение природного мира и его сотворение («идеи древнего как вечного и вечного как Божественного»⁵), причем «Древнее, вечное», по мысли Ю. Г. Бобковой, одновременно «отражает астафьевские представления о дисгармонии современного ему мира»⁶. Мы будем опираться на характеристику двух семантических полей — «Циклическое время» и «Первовремя».

«Первовремя» — единственное «подполе», которое исключает человека (*...никого еще не было на земле*. «Хлебозары»). На наш взгляд, именно поэтому только оно и воспринимается в «Затесях» как «свое» без каких бы то ни было ограничений: автор

³ См. Бобкова Ю. Г. Концепт и способы его актуализации в идиостиле В. П. Астафьева (на материале цикла «Затеси»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2007. 23 с.

⁴ Там же. С. 10–11.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 15.

понимает и принимает все, что отделено от нас *толщей веков, миллионлетней дорогой*, прежде всего — превращение хаоса в космос: *сама Земля клекотала в огне, содрогалась от громов, умиряя себя во имя будущей жизни* (Там же). Мы не можем согласиться с выводами Ю. Г. Бобковой о том, что «Циклическое время», «Линейное время», «Первовременье» выражают «идею гармоничности мира»⁷. Как нам кажется, у В. П. Астафьева появление на исторической арене человека создает угрозу обретенной миром гармонии. При этом основной субъект речи в «Затесях» чувствует свою причастность «первовремени»: он вписан в него, скажем так, лексически и грамматически. Настоящее актуальное расширяется до бесконечности (*Сколько же стою я среди хлебов? Час, два, вечность?*), настоящее постоянное как бы выводит горящего за пределы допустимого в перволичном повествовании в область повествования третьеличного (*Земля слушает их. Хлеба слушают и... по небу ходят сполохи... издали сигналят о чем-то зарницы* и т. д.), а обрамляющее вторую часть произведения троекратное повторение *Зарницы. Зарницы. Зарницы* теряет контекстуально обусловленное (наличие ситуации наблюдения) значение ‘здесь и сейчас’ и реализует присущую бытийным предложениям семантику вне нахождения в пространстве и времени [Российская грамматика 1980, 2: 358–359].

«Циклическое время» представлено природным временем и связанным с ним трудовым сельскохозяйственным циклом⁸. В сфере «своего», как кажется вначале, в «Затесях» включается только родная сибирская природа. В миниатюре «Родные березы» (1972) южная природа воспринимается как чуждая герою-повествователю. Море нагоняет на него *еще большую тоску. В собранных со всех сторон мира* растениях рассказчик видит нарушение законов бытия: деревья приморского парка привезены из других городов и стран; вероятно, из-за этого воспринимаются как дешевые декорации: *какими-то неважправдашине театральными* кажутся цветы магнолии. Вмешательство человека в жизнь более мелких растений описывается как надругательство над природой: *оболваненные ножницами пучки роз; кусты*

бесплодные, оскопленные ножницами. За *блеском чужеземной, бьющей в глаза растительности* автор провидит жестокие нравы *тесного парка*: *обязательно кто-то кого-то хотел затмить, а потом и задушить*. И только *родные березы*, чудом растущие среди *заморских куц*, радуют душу рассказчика. Отметим, что роль человека в появлении родных автору берез на чуждом юге не оценивается отрицательно: *садовник широкодушно высвободил место березам в этом тесном парке; садовник часто поливал березы, чтобы не умерли они от непосильного для них южного солнца*. И хотя *три березки были толичиной с детскую руку, не шуршали корою, не лопотали листом*, томящемуся в южном санатории рассказчику они навеяли воспоминания о быте и обычаях «березовых» областей России. А в том, что листья берез *лицевой стороной были повернуты к северу, и вершины тоже*, видится общность северян — деревьев и человека.

Интересно, что борьба за жизнь в сибирских лесах не кажется В. П. Астафьеву проявлением «жесточких нравов» в природе: автор любителю елочкой, которая растет *в деревянной рубашке пня... родительницы-ели* («И прахом своим...», 1962), первыми цветами на каменных осыпях Северного Урала — провозвестниками будущей *живой жизни* леса («Марьины коренья», 1962). Эта борьба ведется, по мнению писателя, не между разными формами жизни, а между бытием (растения как *живая жизнь*) и небытием (холод, мертвые камни), т. е. в целом происходит расширение сферы жизни.

Итак, мы указали на специфику соотношения своего и чужого в «первовремени» (всё «свое») и в природе (природа не вся близка повествователю, а только привычная, северная, родная; остальное если и не кажется враждебным, то *раздражает* непохожестью на свое). Однако параллельно, в других миниатюрах, в которых иная точка отсчета — время, когда поездки писателя по миру стали частотными, — появляется и другая точка зрения: южная природа становится привычной и вызывает восхищение (*Как прекрасна эта южная земля в Югославии! Прекрасен вечер, и музыка прекрасна! «Миленкий ты мой», 1971*). Получается, что «чужое», становясь привычным, может приближаться к сфере «своего», хотя указательное местоимение

⁷ Бобкова Ю. Г. Указ. соч. С. 15.

⁸ Там же.

эта все же свидетельствует о некоторой отделенности говорящего от описываемого.

Время историческое: свое и чужое. Рассмотрим, как воспринимается в «Затесях» «свое» и «чужое» в жизни человечества, в движении истории. Жизнь представлена в разных ипостасях: материальная и духовная культура; быт, обыденность и высокое искусство. Сразу отметим, что материальное и духовное, низкое и высокое не исключают друг друга в художественном мире сборника. Так, в «Костре возле речки» (1980) высокая духовность проявляется в том, что семейная пара собирает и жжет мусор. А в «Хвостике» (1980) автор акцентирует внимание на хозяйственных дачниках, которые холят на личных огородах и в теплицах редкую овощ, цветы, ягоды, на «общей» же земле жгут костры, пьют, жуют, бьют, ломают, гадают. И хотя дачники и живут в соответствии с цикличным, природным временем (посадка и сбор урожая), они враждебны дикой, естественной природе, которая для героя-повествователя является своей.

Из всех достижений материальной культуры В. П. Астафьев в «Затесях» больше всего замечает то, что связано с техническим прогрессом, который влечет изменение векового уклада народной жизни и, по мнению писателя, убивает человеческое в человеке и природе в целом:

Родная моя деревня, а как же ты там, в новых агрогородках, комплексах, отнятая от корней, с перерубленным стволом? И люди, русские люди, как же они-то? Уронят ли семя свое на новом месте, на железо, на кирпич, на цемент? И познают ли радость цветения, без которого сама жизнь уже не жизнь, а только производство скота, жратвы, назма («Сережки», 1980).

Люди, оторванные от родных мест, от своих корней, все вокруг считают чужим и относятся к нему соответственно:

Я шел лесом, затоптанным, побитым, обшарпанным, в петлях троп и дорог. ...горожане рубили, пилили, ломали, поджигали лес («Падение листа», 1978).

Нагнетание однородных членов предложения усиливает эмоционально-оценочное звучание текста, а несовершенный вид глаголов указывает на продолжительность незавершенного действия, что в целом подчеркивает неприятие говорящим своих современников и соплеменников.

Неудивительно, что рассказчик задает-ся вопросом: *Как воссоединить простоту и величие смысла жизни со страшной явью бытия?* («Падение листа»).

Хотя *страшной яви бытия* посвящено гораздо больше внимания, в «Затесях» есть отдельные фрагменты, в которых описывается не просто гармоничное сосуществование, но даже гармонизирующее воздействие дела рук человека на природу. Так, в миниатюре «Синичка» (1978) разгоняет тоску Оби маленькая-маленькая, беленькая-беленькая, похожая на искорку баржа «Синичка»: *И все осветилось вокруг ясным светом, все заиграло, запело, и Обь потекла быстрее, и солнечные пятна заиграли на воде...*

К *страшной яви бытия*, безусловно, относятся и война, вернее, войны как таковые. В описаниях войны в «Затесях» на первом плане — сохранение духовности и человечности, которые демонстрируют, например, *советский солдат и седовласый польский гражданин, пытавшиеся исцелить побитую красоту*; лейтенант, который во время затишья на фронте играл Рахманинова («Как лечили богиню», 1970); медсестра Машенька, у которой хватало *сил и ласки* для каждого солдата в госпитале («Тот самый Комаров», 1970); алтаец Павлуша Кокоулин, который, не найдя слов ободрения, возвращает приятеля к жизни, дав послушать Чайковского («Мелодия Чайковского», 2001), и др. И хотя с течением времени в «Затесях» война приобретает все более страшное обличие, капля *светлого света* в миниатюрах все же остается. И тот, в ком эта капля есть, входит в круг «своих».

Однако *страшная явь бытия* — это не только война, но и вся «наша» жизнь в целом, начиная с детства: *детдомовское «семисезонное» пальтишко, куцая шапочка, полусуконные штаны, обрезанные строгими учителями валенки, казенные рукавицы* («Счастье», 1987). Но чужое вокруг не мешает сначала подростку, затем молодому человеку и зрелому писателю снова и снова переживать ощущение счастья (т. е. приобщенности к «своему», родному по духу), как при первом просмотре фильма «Большой вальс»⁹. Отметим, однако, что с течением

⁹ Подробнее см.: Геймбух Е. Ю. Лексико-семантическое поле «Счастье» в композиционно-речевой структуре одноименной миниатюры В. П. Астафьева (К 95-летию со дня рождения) //

времени (от 60-х гг. XX в. к началу XXI в.) света в воспоминаниях о детстве становится все меньше, а сожалений о погибшей молодости — все больше:

Детство в нужде, страхе и ожидании обещанного счастья прошло, юность в борьбе за место на земле незаметно пролетела... теперь здесь вот в всеми дождями промываемых, всеми ветрами продуваемых окопах проходит молодость («Мелодия Чайковского», 2001).

И только высокое искусство по-прежнему — *не просто луч в темном царстве, но и глоток живительного воздуха* («Счастье», 1987).

Получается, что историческое время, в которое вписана жизнь автобиографического героя, воспринимается им как «чужое», однако в начале жизни и в первых «затесях» герой-повествователь находит в мире отголоски, отблески чего-то другого, что отвечает его представлениям о должной жизни, «своей» по духу, «другой» по отношению к окружающей его.

Искусство как вневременная ценность. Безусловно, искусство вообще и музыка в частности относятся к значимым для автора ценностям. Но не всякое искусство: герой-повествователь не приемлет плакатное, крикливое, судорожное искусство «новой эры» («Счастье»). При этом он с любовью говорит о народных песнях («Ах ты, ноченька...», 1962; «Миленький ты мой», 1971; и другие миниатюры), о певице Надежде Обуховой («Счастье»), о сказочном Штраусе, и огнем Брамсе, и кокетливом Оффенбахе («Постскриптум», 1984); о Чайковском, чья музыка вернула к жизни отчаявшегося молодого солдата («Мелодия Чайковского», 2001), и многом другом. В миниатюрах «Счастье» (1987) и «Мелодия Чайковского» В. П. Астафьев буквально и теми же словами описывает свое представление о настоящем искусстве: в «Счастье» музыка звучит *в небе, у самых звезд, пронзая время, пространства*, она поет *о другой жизни* и кружит героя *в волнах светлого света*; в «Мелодии Чайковского» музыка тоже нисходит на человека *свыше: с другого света, с другой планеты, с другого*

неба и тоже поет *о другой какой-то жизни*, навевает мысли *о ясном небе, о светлых звездах*. Таким образом, настоящая музыка, настоящее искусство для героя-повествователя всегда «другие», не те, которые навязываются извне (*марши, «молитва» «Я другой такой страны не знаю...»*), а те, которые проникают прямо в сердце, которые способны на *чудо воскрешения веры в жизнь* («Домский собор», 1971), которые *если не заслонят человека от невзгод и бед, свалившихся на него, то хотя бы его утешат* («Что есть поэзия?», 2001).

Выводы. Мы рассмотрели три группы сквозных тем «Затесей»: природа, человек, искусство, в каждой из которых есть «свое» и «чужое». Семантическое поле «свое» в «Затесях» устроено достаточно сложно и несколько неожиданно. Хотя писатель и говорит, что пришел *в мир добрый, родной и любил его*, каждое из определений нуждается в комментариях, так как не всё доброе является родным по крови, и не все родное, принадлежащее по рождению, — добрым и любимым. «Свое» — обязательно близкое, родное по духу, а не по крови, не по времени или месту рождения, т. е. не «наше», а «другое». В «своем» нет ничего случайного, к миру в целом писатель предъявляет строгие морально-нравственные критерии, и то, что не соотносится с этими критериями (доброта, гармония в природе, в обществе, в душе человека), остается «чужим» или становится им. Оказывается, что лексико-семантическое поле «свое» нельзя отличить от поля «чужое» только по составу входящих в него тематических рядов, так как далеко не все, что относится к природе, родине, искусству, для героя-повествователя «свое».

Лексико-семантическое поле «чужое» оказывается намного больше; в нем есть тематические ряды, которые однозначно входят только в это поле: война, советское, равнодушие. Но в него же включаются и такие ряды, которые, как кажется, должны принадлежать полю «свой»: родной по крови (отец), свой по рождению (государство). И из него исключаются некоторые элементы тематического ряда «цивилизация», которые оказываются гармонично вписанными в природу (похожая на *искорку* баржа «*Синичка*»), хотя этот ряд в целом принадлежит полю «чужой».

Что же касается распределения «своего» и «чужого» по временной оси, то только *древнее, вечное* обладает для героя-повествователя безусловной ценностью: оно *для меня и во мне нетленно* («Древнее, вечное», 1978). То, что «здесь» и «сейчас» (историческое время), подвергается пристрастному осмыслению, автор ощущает себя все дальше и дальше от современников, и не случайно в конце жизни весь мир кажется ему «чужим, злобным, порочным».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиев Ж. В. Риторика душевных потрясений (анализ эссе В. П. Астафьева «И прахом своим») // Вестник МГПУ. Русистика. Германистика. Романистика. 2019. № 1. С. 48–55. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2019.33.1.06>.
2. Главатских Т. В. Поэтика двойственной семантики и ее функция в миниатюре «Падение листа» из книги «Затеси (Тетрадь первая)» В. П. Астафьева // Уральский филологический вестник. 2016. № 5. С. 131–139.
3. Золотухина О. Ю. Религиозный поиск В. П. Астафьева в контексте творческой эволюции писателя. Красноярск: ФГБОУ ВПО КГА-МиТ, 2015. 199 с.
4. Золотухина О. Ю. Религиозная проблематика затесей В. П. Астафьева 1990-х гг. // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2021. № 10 (163). С. 237–243.
5. Меньшенина А. А., Терентьева Н. П. Жанровые особенности сборника «Затеси» В. П. Астафьева // Филологические штудии. 2021. Т. 1, № 2. С. 152–156.
6. Русская грамматика: в 2 т. Т. 2: Синтаксис. М.: Наука, 1980. 709 с.
7. Сильман Т. И. Заметки о лирике. Л.: Советский писатель, 1977. 223 с.
8. Стадниченко В. А., Хрящева Н. П. «Затеси» В. П. Астафьева: лирико-философские миниатюры в системе малых форм «Первой тетради» // Филологический класс. 2017(а). № 2(48). С. 100–103.
9. Стадниченко В. А., Хрящева Н. П. Семантика параболической структуры в миниатюре В. Астафьева «И прахом своим» («Затеси. Тетрадь

первая») // Филологический класс. 2017(б). № 4(50). С. 130–134.

REFERENCES

1. Ganiev Zh. V. Rhetoric of Russian soul that survived misfortunes of Great Patriotic War (Based on V. Astafyev's essay "And His Ashes"). *Vestnik MGPU. Rusistika. Germanistika. Romanistika = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*. 2019;1:48–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2019.33.1.06>.
2. Glavatskikh T. V. Poetics of dual semantics and its function in the miniature "Falling leaf" from the book "Notches (Notebook one)" by V. P. Astafyev. *Ural'skii filologicheskii vestnik = Ural Philological Bulletin*. 2016;5:131–139. (In Russ.)
3. Zolotukhina O. Yu. Religious search of V. P. Astafyev in the context of creative evolution of the writer. Krasnoyarsk: KGAMIT, 2015. 199 p. (In Russ.)
4. Zolotukhina O. Yu. The religious issues of the notches by V. P. Astafyev in the 1990s. *Izvestia Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Filologicheskie nauki = News of the Volgograd State Pedagogical University. Philological sciences*. 2021;10:237–243. (In Russ.)
5. Men'shenina A. A., Terent'eva N. P. Genre features of the book "Zatesi" by V. P. Astafyev. *Yazyk. Kul'tura. Mediakommunikatsiya = Language. Culture. Media communication*. 2021;1(2):152–156. (In Russ.)
6. Russian grammar: in 2 vols. Vol. 2: Syntax. Moscow: Nauka Publ., 1980. 709 p. (In Russ.)
7. Sil'man T. I. Notes on lyrics. Leningrad: Sovetsky pisatel', 1977. 223 p. (In Russ.)
8. Stadnichenko V. A., Khryashsheva N. P. "Notches" by V. P. Astafyev: lyrical-philosophical miniatures in the system of small forms of the "First Notebook". *Filologicheskii klass = Philological Class*. 2017a;2:100–103. (In Russ.)
9. Stadnichenko V. A., Khryashsheva N. P. Semantics of parabolic structure of the short story "Grow From the Ashes" (I Prachom Svoim) by V. Astafyev. *Filologicheskii klass = Philological Class*. 2017b;4:130–134. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Юрьевна Геймбук, доктор филологических наук, профессор

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

Статья поступила в редакцию 17.11.2023; одобрена после рецензирования 11.12.2023; принята к публикации 25.12.2023.

The article was submitted 17.11.2023; approved after reviewing 11.12.2023; accepted for publication 25.12.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-63-73>

Лингвистическая герменевтика образа Маргариты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Сергей Геннадьевич Павлов^{1,2}

¹ Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, sergeypavlov70@mai.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8622-9022>

² Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье представлена аксиологически ориентированная лингвогерменевтическая интерпретация образа Маргариты из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Актуальность статьи обусловлена как этической, так и научной уязвимостью безусловно положительной трактовки образа, господствующей в школьных учебниках. Цель работы – обосновать дискуссионность данного мнения и предложить собственную точку зрения. Методом исследования стала лингвистическая герменевтика художественного текста, приоритетом которой являются языковые факты и прежде всего лексическая семантика. На материале сложного образа булгаковского романа обоснована эффективность лингвистической герменевтики художественного текста, дополняющей и корректирующей результаты литературоведческого анализа. Особое внимание уделяется любви героини. Обнаружено текстуальное противоречие между эксплицитной и имплицитной информацией о любви Маргариты, что ставит под сомнение интерпретационную версию школьных учебников, идеализирующих ее любовь. Предложено лингвистическое обоснование образа Маргариты как носительницы демонического начала, изначально предрасположенной к сотрудничеству с сатаной и в безрассудном стремлении к любимому человеку ставшей служительницей тьмы. Основные выводы статьи сводятся к следующим утверждениям: 1) образ Маргариты не может трактоваться как безусловно положительный; 2) личность Маргариты не соответствует «психологическому портрету» выпускника школы; 3) любовь Маргариты – средство реабилитации ее контакта с нечистой силой; 4) в свете ценностных приоритетов русской культуры любовь Маргариты имеет девальвирующие признаки.

Ключевые слова: М. А. Булгаков, «Мастер и Маргарита», художественный текст, образ Маргариты, интерпретация, герменевтика, лингвистическая герменевтика художественного текста

Для цитирования: Павлов С. Г. Лингвистическая герменевтика образа Маргариты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 63–73. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-63-73>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Linguistic hermeneutics of the image of Margarita in M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita"

Sergey G. Pavlov^{1,2}

¹ Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, sergeypavlov70@mai.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8622-9022>

² Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article presents an axiologically oriented linguistic hermeneutic interpretation of Margarita's image from M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita". The relevance of the article is due to both the ethical and scientific vulnerability of the unconditionally positive interpretation of the image that dominates school textbooks. The study aims to justify the disputability of this opinion and offer the author's own point of view. The research method was linguistic hermeneutics of a literary text. This methodology prioritises linguistic facts and, above all, lexical semantics. Based on the material of the complex image of Bulgakov's novel, the research substantiates the effectiveness of linguistic hermeneutics of a literary text as this method complements and corrects the results of literary text analysis. Meticulous attention is paid to the heroine's love. A textual contradiction was discovered between the explicit and implicit information concerning Margarita's love, which casts doubt on the interpretative version of school textbooks that idealise her love. The article proposes a linguistic justification for the image of Margarita as a demonic nature bearer,

who was inherently predisposed to cooperate with Satan and, in a reckless pursuit of her beloved, became a servant of darkness. The main conclusions of the article can be summarised as follows: 1) Margarita's image should not be interpreted as unconditionally positive; 2) Margarita's personality does not correspond to the "psychological portrait" of a school-leaver; 3) Margarita's love is a means of rehabilitating her contact with unclean forces; 4) in the light of the value priorities of Russian culture, Margarita's love has devaluing characteristics.

Keywords: M. A. Bulgakov, "The Master and Margarita", literary text, Margarita's image, interpretation, hermeneutics, linguistic hermeneutics of literary text

For citation: Pavlov S. G. Linguistic hermeneutics of the image of Margarita in M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):63–73. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-63-73>.

Введение. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» — один из значительных феноменов русской литературы XX в. Его включение в школьную программу по литературе придает дополнительные стимулы поиску адекватного прочтения непростого во многих отношениях текста. Анализ произведений со столь сложной смысловой и композиционной архитектоникой невозможно редуцировать к сюжету, жанровой специфике, особенностям поэтики и т. п. Профессионального филологического внимания требует прежде всего аксиологическая составляющая романа.

Отечественная учебно-методическая традиция характеризует литературного героя преимущественно в ценностном аспекте — не столько как объект повествования, сколько как нравственную личность. Л. И. Тимофеев отмечает: «При всей условности разделения героев литературы... на положительных и отрицательных, особенно в тех случаях, когда имеются в виду сложные характеры, создаваемые реалистическим искусством, такое разделение всё же имеет достаточные основания, оправдывается многовековым опытом мировой литературы»¹. Аксиологический подход создает предпосылки для реализации содержания современного ФГОС, в котором, в частности, прописан этико-социальный набор личностных качеств выпускника: «...осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством»².

¹ Тимофеев Л. И. Положительный герой [Электронный ресурс]. URL: https://1599.slovar-online.com/4954-положительный_герой (Тимофеев-ПГ) (дата обращения: 03.05.2023).

² ФГОС. Среднее общее образование [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

В настоящей работе средствами лингвистической герменевтики художественного текста (далее — ЛГХТ) предложена интерпретация образа заглавной героини. Премущественное внимание уделено доминирующей характеристике Маргариты — отношению к любви.

Методы исследования. Герменевтика имеет длительную историю. Уже стали герменевтической классикой работы П. Рикёра и Ф. Шлейермахера [Рикёр 2008; Шлейермахер 2004]³. Содержательный обзор герменевтической проблематики дан в «Философской герменевтике...» М. Е. Соболевой [Соболева 2013]. В последнее время происходит становление лингвистической герменевтики⁴.

ЛГХТ представляет собой лексикоцентричную процедуру толкования, реализуемую наблюдением над языком художественного текста, совокупностью лингвистических методик и нелинейным чтением по модели герменевтического круга. Герменевтический круг — способ понимания

(дата обращения: 20.03.2023).

³ См. также: Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

⁴ См.: Бузук Г. Л., Бузук Л. Г. Лингвистическая герменевтика: о формировании дисциплинарного статуса // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2016. № 1. С. 22–28; Валентинова О. И. Системный подход к исследованию текста и стиля: обоснование причинной типологии текстов // Системный взгляд как основа филологической мысли: сборник научных трудов. М.: Языки славянской культуры, 2016. С. 172–302; Гучинская Н. О. Hermeneutica in nuce. Очерк филологической герменевтики. СПб.: Церковь и культура, 2002. 128 с.

текста, основанный на диалектике части и целого [Шлейермахер 2004: 65]. Лингвогерменевтический круг — это способ понимания, определяемый отношением контекстуальной семантики языковой единицы (обычно слова) к смыслу текста или его фрагмента. Требование психологического «вчувствования» в текст ЛГХТ дополняет постулатом приоритета языковой эмпирии. Лексическая семантика — объективный, хорошо верифицируемый компонент текста, препятствующий возможности «вчитать» в него априори усвоенную или по каким-то причинам импонирующую читателю идею.

Разумеется, знания словарных значений слова для глубокого понимания текста недостаточно. Правильная интерпретация языковой семантики не гарантирует глубины и даже адекватности прочтения. Несовпадение системного (виртуального) и прагматического (контекстуального) содержания языкового знака запрограммировано в природе языка. Эстетический модус его функционирования существенно увеличивает разницу семантических потенциалов виртуального и манифестированного знака. Взаимодействуя друг с другом в границах художественной целостности, языковые единицы актуализируют самые неожиданные, текстуально обусловленные смыслы, которых вне этих границ они лишены.

Исследователю языковой семантики художественного текста приходится проявлять недоверие к написанному — выяснять, что подразумевает автор, употребляя то или иное слово, и с каким намерением он его использует. Сформулируем компетенции лингвистики и герменевтики в их творческом синтезе: лингвистика устанавливает значение слова и его контекстуально обусловленный смысл, герменевтика — авторскую интенцию. Иными словами, именно на базе языковой семантики лингвогерменевт выдвигает интерпретационные версии о концептуальной информации текста.

Теоретически любое (знаменательное) слово обладает сюжетообразующим и смыслогенерирующим потенциалом, поэтому для ЛГХТ текст имеет множество точек входа. Под «входом» мы понимаем герменевтически значимое слово текста, обуславливающее его ретроспективное и проспективное толкование. Обнаруженный в лексической

семантике смысл заставляет пересмотреть уже понятое и по-новому высвечивает текстуальную перспективу. Таким образом, исследовательская мысль движется по состоящему из лексических точек герменевтическому кругу в режиме постоянной самокоррекции. Это помогает снизить вероятность погрешности толкования, свойственной линейному чтению и ориентации на крупные смысловые фрагменты.

Объектом ЛГХТ является интерпретационно проблемное место текста, предметом — семантика и контекстуальный смысл языковых единиц, индивидуально-авторской организацией которых создается концептуальная информация художественного текста. Цель ЛГХТ — установить альтернативные, текстуально мотивированные прочтения и выбрать из них наиболее правдоподобное⁵.

Современная герменевтика неоднородна по своим целевым установкам и методологическим основаниям. Объединяет различные герменевтические концепции проблема понимания. Но что значит «понять текст»? У разных герменевтических подходов ответы будут разные. Если традиционная герменевтика полагала, что понять художественный текст означает выявить авторскую позицию, то в XX в. ситуация меняется. П. Рикёр, например, пишет: «Поскольку объективное смысловое содержание представляет собой нечто иное по сравнению с субъективным намерением автора, то это содержание можно конструировать и реконструировать различными способами. Проблема правильного понимания не может быть решена путем простого возврата к подразумеваемому намерению автора» (цит. по: [Соболева 2013: 37]). Даже такие «традиционалисты», как Д. С. Лихачёв, расширяют рамки допустимого понимания: «Писатель создает концепт, который обладает потенцией своего

⁵ Некоторые теоретические основания и образцы лингвогерменевтической интерпретации см.: Павлов С. Г. Идеология «Святая Русь» в поэме Н. Мельникова «Русский Крест»: опыт лингвистической герменевтики // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2022. № 4. С. 183–191; Павлов С. Г. Образ Святой Руси в поэме А. Блока «Двенадцать»: опыт лингвистической герменевтики // Научный диалог. 2022. Т. 11, № 5. С. 157–175. <http://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-5-157-175>.

развертывания у читателей. Поэтому каждое новое воспроизведение художественного произведения может продвигаться вглубь, открывая неизвестное ранее... Воспринимающий может даже лучше понимать произведение, чем сам автор, или не так, как автор» [Лихачев 1999: 68–69].

Признавая реальность конфликта авторской и читательской интерпретаций, следует отметить, что постмодернистские принципы современной герменевтики порождают крайний субъективизм. Пределом его будет то, что герменевтика как раз и призвана исключить, — ложное понимание. Во избежание произвольных толкований ЛГХТ накладывает на исследователя ограничения языкового и текстуального характера. Понимание обязано быть согласовано с языковой семантикой и ее контекстуальными трансформациями.

Анализ. Последнему булгаковскому роману посвящено большое и полярное в оценке Маргариты количество исследований с явным преобладанием положительной трактовки образа⁶. В образовательном пространстве представлена только одна, положительная, точка зрения на главную героиню⁷. По свидетельству некоторых

учителей, большинство учащихся оценивают Маргариту положительно. Но все-таки единодушия нет: «Слышны также и обвинения в аморальности и/или сделке с Сатаной... Господствует всё же в каждом классе взгляд на образ Маргариты как на авторский идеал» [Чудновский 2013: 82].

В школьных учебниках изложены наименее дискуссионные в академической среде мнения. Учебник по литературе предлагает условно «каноническое» прочтение текста, надежность которого поддержана авторитетом ведущих литературоведов. Одни учащиеся подкрепляют личное впечатление от образа Маргариты содержанием учебника и готовящими к ЕГЭ учебно-методическими пособиями. Другие пытаются разрешить сомнения с помощью учителя, который, во-первых, вынужден согласовывать свои выводы с тем же учебником, а во-вторых, склонен ему доверять, потому что содержание учебного пособия утверждено не только исследованиями специалистов, но и результатами научной, педагогической и общественной экспертиз. В итоге вопросы у школьника остаются, и они вполне обоснованны. Почему женщину, бросившую мужа ради любовника и согласившуюся на сделку с сатаной, учебник считает положительным персонажем?

Важнейшей характеристикой образа Маргариты называют любовь. Исследователи, школьные учебники и пособия апеллируют к любви как к необсуждаемой и самодостаточной ценности: «...Маргарита — женщина, готовая на любые подвиги и страдания во имя любви»⁸; «Маргарита и сама несет в себе Божественную истину. Это истина — любовь»⁹. Сама по себе любовь к противоположному полу — психофизиологическое состояние и, с нашей точки зрения, ценностного аспекта не имеет. Преступление, совершенное во имя любви, остается преступлением, а человек — преступником. Любовь к мастеру не снимает с Маргариты

деструктивные образовательные чтения: Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 15–17 января 2018 г. Красноярск: ИД «Восточная Сибирь», 2018. С. 290–307.

⁸ Иванова Е. В. Анализ русской литературы XX века: 11 класс. М.: Экзамен, 2012. С. 80.

⁹ Крутецкая В. А. Русская литература в таблицах и схемах. 9–11 классы. СПб.: ИД «Литера», 2010. С. 263.

⁶ См.: Вулис А. З. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». М.: Художественная литература, 1991. 224 с.; Кураев А., диакон. «Мастер и Маргарита»: за Христа или против? [Электронный ресурс]. URL: http://modernlib.ru/books/kuraev_andrey/master_i_margarita_za_hrista_ili_protiv/read_1/ (дата обращения: 20.03.2023); Поволоцкая О. Я. Щит Персея (О романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита»). Личная тайна как предмет литературы (На основе анализа текстов А. Пушкина и М. Лермонтова). СПб.: Алтейя, 2015. 448 с.; Ребелъ Г. М. Художественные миры романов Михаила Булгакова. М.: Директ-Медиа, 2013. 171 с.; Соколов Б. В. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: очерки творческой истории. М.: Наука, 1991. 173 с.; Урюпин И. С. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в контексте традиций русской национальной культуры. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2008. 247 с.; Яблоков Е. А. Художественный мир Михаила Булгакова. М.: Языки славянской культуры, 2001. 419 с.

⁷ Золотухина О. Ю. Образ Маргариты в православном контексте русской литературы (по произведению М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Нравственные ценности и будущее человечества. XVIII Красноярские краевые Рож-

предъявляемых ей некоторыми школьниками обвинений. Даже сочувственно принимая всепоглощающее чувство героини, моральное сознание неизбежно встает перед непростыми вопросами: будет ли настоящая любовь оправданием для лжи, измены, места, предательства и т. п.?

Положительная оценка Маргариты выглядит явным упрощением. Положительный герой воплощает «в себе нравственные ценности автора»¹⁰, но в случае с Маргаритой это не так. Вряд ли, например, М. Булгаков одобрял в женщине хулиганство (*дикий разгром дома литераторов*), сквернословие (*Пошел ты к чертовой матери. ...И, подумав мгновение, она прибавила к своей речи длинное непечатное ругательство*), вульгарное бесстыдство (*Мне и самой нравится... быстрота и нагота*). Сотрудничество с нечистой силой противопоставляет Маргариту всему человеческому. С какой целью М. Булгаков ставит свою любимую героиню в такую ситуацию?

Наиболее авторитетный биограф М. Булгакова М. О. Чудакова выражает уверенность в том, что жена писателя Елена Сергеевна (прототип Маргариты) сотрудничала с органами госбезопасности [Чудакова, Электронный ресурс]. Исследователь пишет про Елену Сергеевну – Маргариту: «Да, она якшается с нечистой силой, что противопоказано нам, русским. Но она делает это ради него. Там это сказано прямо и ясно. И он разрешил эти сомнения, снял с нее вину» [Там же]. В образе Маргариты писатель художественными средствами решает мучительную этическую задачу реабилитации своей супруги. Его интенция – оправдать, а не восхвалять. Свою внутреннюю задачу он, может быть, и решил, но с позиции русской культуры образ Маргариты скорее отрицательный.

Школьная трактовка образа создает ценностную провокацию. Положительный персонаж всегда выступает морально-этическим образцом для читателя. Однако, работая с романом Булгакова, учащимся приходится признавать положительной героиню, подражание которой неприемлемо с точки зрения нравственности.

Жертвенная любовь Маргариты не может быть основанием для безусловно

положительной оценки образа. Дело не только в том, что такое толкование этически сомнительно. Сам текст допускает иное толкование.

Чувство героини оставляет вопросы по поводу его идеальности. В лингвогерменевтическом плане нетрудно обнаружить противоречия между эксплицитной оценкой любви Маргариты (*настоящая, верная, вечная*) и языковыми средствами описания речевого поведения героини.

Первое упоминание любви вносит нотку трагедийности. Описывая мгновенно вспыхнувшее чувство, мастер помещает его в вербально-понятийное поле смерти:

Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! Так поражает молния, так поражает финский нож!¹¹

Стертая образность военной метафоры *поразить* ревитализируется посредством сравнений любви с *убийцей, финским ножом и молнией*. Заметим, что танатический контекст любви выполняет прогностическую функцию. Героев поражает чувство, разрушившее брак Маргариты и по факту ставшее причиной смерти обоих.

Прилагательное *настоящая* употреблено М. Булгаковым в следующем значении:

4. Соответствующий определенным требованиям, представляющий собой лучший образец, идеал чего-нибудь; подлинный¹².

Наличие в словарной дефиниции слов *лучший* и *идеал* предполагает, что «определенные требования», предъявляемые к любви, должны включать признаки абсолютного характера – верность (постоянство) и отсутствие побочных мотивов.

Верная любовь

В беседе с буфетчиком Соковым Воланд произносит фразу, ставшую крылатой:

Свежесть бывает только одна – первая, она же и последняя. А если осетрина второй свежести, то это означает, что она тухлая!

¹¹ Текст романа цит. по: Булгаков М. Мастер и Маргарита [Электронный ресурс]. URL: <https://masterimargo.ru/book-1.html> (дата обращения: 08.05.2023).

¹² Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Т. 7: Н. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. С. 540–541 (БАС).

¹⁰ Тимофеев-ПГ.

Здесь *старый софист*, как позже назовет Воланда Левий Матвей, выступает в привычной для себя роли глумящегося над собеседником манипулятора. На самом деле осетрина *второй свежести* бывает. Прилагательное *свежий* качественное и допускает большую или меньшую степень проявления признака. Это выражается в возможности образования синтетических и аналитических форм степеней сравнения: *этот хлеб более (менее) свежий; сыр свежее, чем хлеб; свежайший хлеб; самый свежий хлеб*.

Прилагательное *верный* качественное: «...проявляющий постоянство в своих отношениях, взглядах, чувствах, привычках и т. п.; неизменный, преданный»¹³. Но при обозначении взаимоотношений, кодируемых словом *любовь*, параметричность утрачивается, о чем свидетельствует, например, невозможность образования компаратива: *Муж Марьи Ивановны верный. *Но у Марьи Гавриловны муж вернее*. Однокоренные антонимы *верность/неверность* являются комплементарными: описываются они в рамках импликации «если не А, то В» (если не *верность*, то *неверность*). Аксиологический смысл этой антонимической пары в том, что *верность* мыслится абсолютной нравственной категорией. Можно быть в разной степени неверным. Быть в большей или меньшей степени верным нельзя. Любое мысленное или поведенческое отклонение от «постоянства в своих чувствах» превращает *верность* в пусть малую, но все-таки *неверность*.

Мрачным взглядом отогнавшая попытавшегося заговорить с ней мужчину Маргарита тут же мысленно спрашивает себя:

...Почему, собственно, я прогнала этого мужчину? Мне скучно, а в этом ловеласе нет ничего дурного, разве только что глупое слово «определенно»? <...> Почему я исключена из жизни?

Испытывающая тяжелейшие душевные мучения, Маргарита как-то слишком легко допускает, что *ловелас* мог бы развеять ее скуку. Во внутреннем монологе героини слышится интонация жадной до впечатлений искательницы приключений: *выключена из жизни, скука, ловелас*. Парадигматически эти языковые единицы противопоставлены

своим контекстуальным антонимам — (нескучная) *жизнь, любовь, мастер*. Но в сознании Маргариты оппозиция нейтрализована и антонимы синонимизируются. Несколько неожиданный для тоскующей в разлуке женщины лексикон резко снижает уровень драматизма и ставит ее верность под сомнение.

Если *выключенность из жизни* называется *скукой*, то жизнь должна именоваться ее антонимами (*радость, веселье, оживление* и т. п.). Именно это и наблюдается в сцене ужина. «Включение» страдающей женщины в жизнь деромантизировано и происходит предельно прозаически — посредством еды и примитивного развлечения. Развлекаясь за *веселым ужином*, она словно бы и не вспоминает о мастере: *Никуда не хотела уходить*. Эту «забычивость» невозможно списать на опьянение. Даже *после второй стопки* ее сознание не изменено: *Никакого опьянения Маргарита не чувствовала...*

Оживляет героиню водка (*Марго, оживившаяся после водки*), а развлекает Азazelло, выстрел которого в карту вызывает у Маргариты *веселый испуг*:

Не желала бы я встретиться с вами, когда у вас в руках револьвер, — кокетливо поглядывая на Азazelло, сказала Маргарита. У нее была страсть ко всем людям, которые делают что-либо первоклассно.

Кокетство несовместимо с понятием «верность» и с перфекционистской, в данном случае, этикой русского языка: *кокетливый* — «Склонный к кокетству, старающийся нравиться лицам другого пола (обычно о женщине)»¹⁴. По логике (этике) языка слово *кокетливо* репрезентирует периферийную зону концепта «Измена». Кокетство Маргариты, безусловно, намного более невинно, но в ее обстоятельствах довольно странно. Насколько далеко может зайти Маргарита, достаточно красноречиво говорит эвфемизм *предрассудки* в разговоре с Азazelло:

— Но, согласитесь, когда на улице приглашают женщину куда-то в гости... У меня нет предрассудков, я вас уверяю, — Маргарита невесело усмехнулась...

¹³ БАС. Т. 2: В. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. С. 180.

¹⁴ БАС. Т. 5: И-К. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. С. 1129.

В данной коммуникативной ситуации слово *предрассудки* приобретает контекстуальное значение ‘традиционные моральные устои; стремление хранить супружескую верность’. Именно отсутствие *предрассудков* позволило ей, предав мужа, стать *тайной женой* мастера, подумывать о *лове-ласе* и кокетничать с Азazelло.

Настоящая любовь

В любви Маргариты усматривается и побочный мотив. Кокетство Маргариты избирательно. Для нее, испытывающей *страсть ко всем* профессионалам, харизматическое обаяние подлинного творца настолько неотразимо, что она бессознательно кокетничает даже с безобразным демоном. Такая женщина могла полюбить только экстраординарную личность, которая и предстала перед ней в лице гениального писателя — *мастера*. Именно Маргарита дала своему возлюбленному это имя, акцентирующее внимание на его таланте. Сразу после *извлечения мастера* из клиники Стравинского она говорит Воланду: *Он мастер, мессир, я вас предупреждаю об этом. Вылечите его, он стоит этого*.

Необходимость излечения мотивируется предельно прагматично. Употребление имени (*мастер* — эквивалент имени собственного) в качестве апеллиатива (*мастер* ‘литературный гений’) и глагол *стоит* подчеркивают главную ‘ценность’ мастера в глазах Маргариты — его художественный дар. В этой связи симптоматично, что при оценке желавшего познакомиться с ней мужчины Маргарита использует интеллектуально-эстетический, ‘литературный’ критерий. Ей показалось *глупым* слово «*определенно*».

В иерархии ценностей Маргариты роман и мастер находятся рядом и в каком-то смысле даже равноценны. На чудесное появление рукописи она реагирует так же, как на возвращение самого дорого для нее человека — слезами. Сидя в подвальчике, Маргарита выговаривает малодушничавшему мастеру:

Я из-за тебя всю ночь вчера тряслась нагая, я потеряла свою природу и заменила ее новой, несколько месяцев я сидела в темной камерке и думала только про одно — про грозу над Еришалаимом...

Пережившая горестную разлуку Маргарита вдруг совершенно немотивированно — разговор не касался романа — говорит,

что всё это время думала исключительно *про грозу над Еришалаимом*. Конечно, это неправда. Тем не менее перед нами текстуальный факт, с которым приходится считаться. Выбор из возможных речевых вариантов может быть истолкован как классическая фрейдовская оговорка. Маргарита любит мастера. Но его воплощенный в романе гений занимает в ее бессознательном не меньшее место.

Это проявляется и в коммуникативном поведении героини. Появление рукописи она встречает едва ли не более эмоционально, чем мастера: — *Всесилен, всесилен!* — *восхищенно* вскрикивает она, бросаясь к Воланду. Примечательна клятва Маргариты, где в качестве высших бытийных оснований сопоставляются ее собственная жизнь и персонаж романа мастера (Пилат): *Клянусь тебе своею жизнью, клянусь угаданным тобою сыном звездочета, всё будет хорошо*.

К листающей рукописи Маргарите приходит *вдруг ужасная мысль, что это всё колдовство, что сейчас тетради исчезнут из глаз, что она окажется в своей спальне в особняке...* Ужасно для нее то, что исчезнет рукопись. О спящем в соседней комнате мастере она не думает. В момент расставания с подвалом единственное, о чем вспоминает Маргарита, — это роман: *Но только роман, роман, — кричала она мастеру, — роман возьми с собою...*

На уверение мастера, что он помнит его наизусть, Маргарита с тревожной надеждой спрашивает: *Но ты ни слова... ни слова из него не забудешь?* Желание сохранить каждое слово в большом по объему тексте выдает болезненную страсть, а лексические повторы *роман* (трижды) и *ни слова* (дважды) служат средством выражения ее силы.

Во второй полной рукописной редакции романа (1937–1938 гг.) М. Булгаков был более определенным: — *Право, временами я начинал ревновать ее к нему...*¹⁵.

Так мастер признается Бездомному, что испытывал ревность к роману, который Маргарита боготворила.

Вечная любовь

Данное словосочетание — затертый романтический штамп, где слово *вечная* означает:

¹⁵ Булгаков М. А. Великий канцлер. М.: Новосты, 1992. С. 333.

...2. Не преходящий, не перестающий существовать; не ограниченный какими-либо сроками¹⁶.

Однако в мистическом романе прилагательное *вечная* приобретает метафизическое содержание — 'продолжающаяся за пределами земной жизни'. Посмотрим, какой будет вечность для героев.

Приступая к образу Маргариты, *правдивый повествователь*, от лица которого написаны «московские главы», спрашивает:

Что нужно было этой женщине, в глазах которой всегда горел какой-то непонятный огонек, что нужно было этой чуть косящей на один глаз ведьме, украсившей себя тогда весною мимозами?

Важно отметить, что Маргарита носит в себе дьявольское начало до ее знакомства с мастером и контакта с нечистой силой. Именно к этому времени относится незнание *правдивым повествователем* ее стремлений. Встреча с мастером их содержание раскрывает. Оказывается, Маргарита всю жизнь ждала только его:

Не знаю. Мне неизвестно. Очевидно, она говорила правду, ей нужен был он, мастер, а вовсе не готический особняк, и не отдельный сад, и не деньги... Она любила его, она говорила правду.

Как может показаться, на собственный вопрос о чувстве Маргариты к мастеру *правдивый повествователь* отвечает не слишком уверенно: *Очевидно, она говорила правду*. На самом деле это не так. Слово *очевидно* может быть вводным (значение вероятности) или выполнять функцию предикатива с противоположным значением ясности, бесспорности. Чаше предикатив *очевидно* вводит изъяснительное придаточное, но может употребляться и без союза *что*: *Нет, очевидно, могло только так и произойти, как произошло* (Ю. Олеша. Книга прощания // НКРЯ¹⁷). Двусмысленность разрешается в пользу предикатива: очевидно, что Маргарита любила мастера. Очевидно

по той мере страдания, которую она испытывает в разлуке, и по многим другим деталям.

Для художественного мира романа, построенного на системе двойников и лейт-мотивов, лексические соответствия представляют собой значимый сюжетобразующий фактор, определяющий читательские ожидания и интерпретационную стратегию. В свете многочисленных лексических соответствий в описании Воланда и Маргариты последняя предстает не столько адресатом помощи сатаны, сколько агентом его влияния.

У обоих низкий и неоднородный в звучании голос: у Маргариты он *низкий довольно-таки, но со срывами* — *Голос Воланда был так низок, что на некоторых словах давал оттяжку в хрип*.

В глазах Маргариты горит *непонятный огонек*. Они загораются при упоминании дьявола:

...Глаза ее вдруг загорелись, она вскочила, затанцевала на месте и стала вскрикивать: — Как я счастлива, как я счастлива, как я счастлива, что вступила с ним в сделку! О, дьявол, дьявол! Придется вам, мой милый, жить с ведьмой.

Периодически загорается один глаз Воланда:

Правый с золотой искрой на дне; Воланд заговорил, улыбнувшись, отчего его искристый глаз как бы вспыхнул; Воланд, поворачивая к Маргарите свое лицо с тихо горящим глазом.

Маргарита связана с Воландом цветовой символикой. Она, как и Воланд, брюнетка. В цветовой гамме ее образа преобладает черный цвет: *черное весеннее пальто; туфли с черными замшевыми накладками-бантами; черный шелк, заслоняющий свет; черный силуэт на пороге наружной двери*. Маргарита шьет мастеру *черную шапочку* с желтой буквой «М». Отравительница Тофана на балу называет Маргариту *черной королевой*. У *черного мага* Воланда *трость с черным набалдашником, черные брови, черный глаз*. Принимая буфетчика, он одет во всё черное: *на артисте было только черное белье и черные же остроносые туфли*. В последней сцене с его участием он назван *черным*: *Тогда черный Воланд, не разбирая никакой дороги, кинулся в провал...*

¹⁶ БАС. Т. 2: В. С. 129.

¹⁷ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: ruscorpora.ru (дата обращения: 03.05.2023).

Наконец, у Маргариты (13-я глава) и у Воланда (31-я глава) рука *в черной перчатке с раструбом*. Трехсловное лексическое совпадение при описании двух столь близких друг другу персонажей вряд ли может быть статистической природы. Безусловно, это сознательный ход М. Булгакова.

Что же за *непонятный огонечек* горел в глазах ведьмы Маргариты? Помимо естественного стремления к настоящей любви, ею владеет страсть к ярким впечатлениям и насыщенной жизни. Характерно, что среди жизненных обстоятельств, составляющих комфорт и благополучие Маргариты (отдельный особняк, деньги, любящий муж и т. д.), перечислены *интересные люди* — знакомые ее мужа. Тем не менее — она несчастна. Она ждет, но чего — не знает даже *правдивый повествователь*. Маргарита не просто ждет любви. Она ищет «сверхинтересного человека», и Воланд устраивает ей знакомство с мастером.

Лексические параллели дают основание полагать, что детали сцен на Патриарших прудах и в переулке, где знакомятся мастер и Маргарита, указывают тайного инициатора их встречи. Незримое присутствие дьявола в сцене знакомства обнаруживается по нескольким признакам.

1. Чертыхание мастера при первом упоминании Маргариты: — *Она несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы. Черт их знает, как их зовут...*

Мастер употребляет фразеологически связанное выражение с полностью десемантизированным словом *черт*. Точно так же он восклицает в подвале, но Маргарита переосмысливает фразеологизм, буквализируя его значение. Буквализация ресемантизирует слово *черт* и придает чертыханию мастера иной смысл:

— Нет, это черт знает что такое, черт, черт, черт! <...>

— Ты сейчас невольно сказал правду, — заговорила она, — черт знает, что такое, и черт, поверь мне, всё устроит!

Диффузное употребление лексемы *черт* без обозначения приема встречается в первой главе романа: «*Черт, всё слышал*», — подумал Берлиоз...

Так после уединенного совещания с Иваном по поводу подозрительного иностранца

реагирует Берлиоз на предъявление Воландом документов.

2. Цветосимволическая репрезентация.

У стен переулка желтый цвет — цвет страданий и смерти: желтым отсвечивает грозовая туча в день казни Иешуа, у которого на кресте *желтое обнаженное тело*; отрезанная голова Берлиоза превращается в *желтоватый... на золотой ноге, череп*. Мастер называет желтый *нехорошим цветом*. В *нехорошей квартире* Берлиоза поселится Воланд, в образе которого желтый цвет представлен золотом — золотыми зубами, глазом с золотой искрой, золотым портсигаром, шпагой с золотой рукоятью, золотой цепочкой.

3. Патриаршие пруды и переулочек одинаковым и странным образом пустынный:

Не только у будочки, но и во всей аллее, параллельной Малой Бронной улице, не оказалось ни одного человека (Патриаршие пруды). — И не было, вообразите, в переулке ни души.

М. Булгаков подчеркивает, что отсутствие людей не случайная деталь, а маркер необычности. На Патриарших безлюдность названа *странностью*. Во втором случае странность происходящего выражается вводным словом *вообразите*, передающим удивление мастера.

4. Оба события происходят в мае: *странность этого страшного майского вечера — Майское солнце светило нам*.

Глаза Маргариты выхватывают мастера среди *тысячи людей*, идущих по Тверской. Гиперболизация призвана показать неотвратимую судьбоносность встречи героев. Не случайно Мастер и Маргарита решили, что их *судьба столкнула*. Они не догадываются, что функцию судьбы исполнил Воланд. К слову, в ценностных координатах христианской культуры *настоящая любовь* не может быть даром сатаны, который есть «лжец и отец лжи» (Ин. 8: 44).

Воланд организовал и вторую встречу любовников. Проснувшись с предчувствием какого-то важного события, днем Маргарита оказывается на той же скамье, на которой она сидела с мастером год назад, *день в день и час в час*. И сразу же после мысленно произнесенных ей слов: *Ах, право, дьяволу бы заложила душу, чтобы только узнать, жив он или нет!* — появляется Азазелло.

Внутренне готовая к сотрудничеству с сатаной, Маргарита становится его избранницей. Ради мастера она сначала решается на предательство мужа, потом соглашается на роль хозяйки сатанинского бала. И в дальнейшем героиня не знает этических сомнений в проблеме взаимоотношений с дьяволом. В разговоре с мастером она беспечно уходит от этой темы: *Потустороннее или не потустороннее — не всё ли это равно? Я хочу есть.*

Погружение Маргариты в инферральность происходит постепенно. Власть она получает не сразу. При первой встрече с ней Азazelло ведет себя весьма бесцеремонно и даже обзывает *дурой*. После посвящения в королевы свита Воланда относится к ней с нарочитым почтением, а Маргарита дерет за уши кота-демона и говорит, что Фрида верит в ее *мощь*.

Кульминационной точкой бала становится «причастие» Маргариты. В этом эпизоде обращает на себя внимание речевое поведение Воланда. Здесь он единственный раз в романе изменяет официальному регистру общения и почти с грубой императивностью обращается к Маргарите на «ты»: *Он быстро приблизился к Маргарите, поднес ей чашу и повелительно сказал: — пей!*

Исключительность отступления Воланда от этикетного обращения указывает на чрезвычайную для него важность происходящего. Маргарита обязана получить то, что позволит ей выполнить будущую миссию, суть которой приоткрыта в Эпilogue. Как нам представляется, *вечная любовь* героев имеет весьма специфический колорит. Вечность мастера и Маргариты описана во сне профессора Ивана Николаевича:

Тогда в потоке складывается непомерной красоты женщина и выводит к Ивану за руку пугливо озирающегося обросшего бородой человека. <...> Это — номер сто восемнадцатый, его ночной гость.

В тексте наличествует признак, говорящий о пророческом характере сна. Иван Николаевич никогда не видел мастера, обросшего бородой. В предыдущие встречи героев, при жизни и после смерти, мастер был брит. Судя по сну, в вечности мастер влачит жалкое, исполненное страха существование. Слова *правдивого повествователя*, передающие мнение следствия

и московских обывателей, оказываются наиболее вероятным изображением посмертной судьбы мастера: *Так и сгинул он навсегда под мертвой кличкой: «Номер сто восемнадцатый из первого корпуса».*

Полной противоположностью мастера выглядит Маргарита. После смерти она перестает быть ведьмой: *пропало ее временное ведьмино косоглазие; крикнула Маргарита так, как когда-то кричала, когда была ведьмой.* Однако ее человеческая природа не возвращается. Маргарита сохраняет сверхъестественные способности: от ее крика *сорвался камень в горах*. Видимо, роль ведьмы в мире Воланда предназначена таким женщинам, как домработница Наташа, которую *ведьмой оставили*. У Маргариты гораздо более статусный ранг.

Во сне Ивана Николаевича Маргарита *непомерно* красива: *непомерный* «превосходящий обычную меру; чрезмерный»¹⁸. Внутренняя форма прилагательного *непомерный* («не по мере, превышающий меру») создает семантические предпосылки для преимущественно негативной оценки предмета: *непомерные налоги, непомерные цены, непомерная гордыня* и т. д. Сема избыточности и потенциально пейоративная коннотация в слове *непомерный* придают красоте Маргариты инферальный характер. В русской литературе есть еще одна обладательница *непомерной красоты*¹⁹ — героиня одного из любимых писателей М. Булгакова Настасья Филипповна с ее *демонической красотой*²⁰.

По своей страстной «ведьминской» натуре предрасположенная к демоническому влиянию и готовая ради своей любви презреть все *предрассудки*, Маргарита закономерным образом попадает во власть сатаны. Омытая и «причастившаяся» кровью *наушника* и *шпиона* Майгеля, Маргарита получает антиблагодать — дьявольскую энергию для посмертного бытия в подведомственной Воланду области покоя. В загробном мире Маргарите делегируются особые полномочия — быть хранительницей потерянного, утратившего волю и способность

¹⁸ БАС. Т. 7: Н. С. 1063.

¹⁹ Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 8: Идиот: роман / редкол.: В. Г. Базанов (отв. ред.) и др.; ИРЛИ. Л.: Наука, 1973. С. 488.

²⁰ Там же. С. 482.

к самостоятельной жизни мастера. Любовь Маргариты действительно продолжается в *вечности*, но это, видимо, не делает мастера счастливым.

Выводы. Абсолютизация образа Маргариты как минимум дискуссионна. Школьные учебники приписывают М. Булгакову и имплицитным образом транслируют учащимся этическую максиму: ради любви можно пойти на всё, включая осуждаемые в обществе действия. Уже одно это заставляет критически отнестись к академическому толкованию, потому что оно влечет за собой формирование у школьников деструктивных ценностных установок и поведенческих моделей — оправдание флирта, адюльтера, ухода из семьи, компромисса с выгодным для человека злом.

Текст романа позволяет аргументировать альтернативный взгляд как на образ Маргариты в целом, так и на идеальность ее любви. Отраженное в языке моральное сознание этноса видит идеальную любовь иначе, чем большинство исследователей романа. Даже если М. Булгаков и хотел таковую изобразить, это у него не вполне получилось. ЛГХТ показывает, что *настоящая, верная, вечная* любовь включает моменты, девальвирующие содержание данных романтических эпитетов. Контрапунктом им выступают другие языковые средства, создающие образ Маргариты.

В сложном образе заглавной героини присутствуют вызывающие сочувствие и отталкивающие черты. Маргарита — сломленная разлукой женщина, отчаяния решившаяся на сотрудничество с сатаной, которому она поверила как справедливому и всемогущему демиургу. Маргарита несчастна и может вызывать сострадание. Но заслуживает она не панегирика, а в лучшем случае — снисхождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб.: Блиц, 1999. 160 с.
2. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И. С. Вдовиной. М.: Академический Проект, 2008. 695 с.
3. Соболева М. Е. Философская герменевтика: понятия и позиции. М.: Академический Проект, 2013. 151 с.
4. Чудновский В. В. Проблема авторского отношения к главной героине в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Филологический класс / ред. Н. И. Коновалова. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2013. № 1(31). С. 80–84.
5. Чудакова М. О. Реалии 1930-х в «Мастере и Маргарите» [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1183> (дата обращения: 06.05.2023).
6. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: Европейский Дом, 2004. 242 с.

REFERENCES

1. Likhachyov D. S. Essays on the philosophy of artistic creation. Saint Petersburg: Blits, 1999. 160 p. (In Russ.)
2. Ricoeur P. The conflict of interpretations. Essays on hermeneutics / Trans. by I. S. Vdovina. Moscow: Akademicheskyy proekt, 2008. 695 p. (In Russ.)
3. Soboleva M. E. Philosophical hermeneutics: concepts and positions. Moscow: Akademicheskyy proekt, 2013. 151 p. (In Russ.)
4. Chudnovsky V. V. The problem of the author related to the main character in the Bulgakov's novel "The Master and Margarita". *Filologicheskii klass = Philological Class*. 2013;1:80–84. (In Russ.)
5. Chudakova M. O. Realities of the 1930s in "The Master and Margarita" [Electronic resource]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1183> (accessed: 06.05.2023).
6. Schleiermacher F. Hermeneutics. Saint Petersburg: Evropeiskiy Dom, 2004. 242 p. (In Russ.)

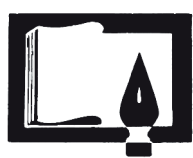
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Сергей Геннадьевич Павлов, кандидат филологических наук, доцент

Sergey G. Pavlov, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 30.03.2023; одобрена после рецензирования 30.04.2023; принята к публикации 16.12.2023.

The article was submitted 30.03.2023; approved after reviewing 30.04.2023; accepted for publication 16.12.2023.



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'23.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-74-83>

Современная лингвосемиотика: проблемы и тренды

Ирина Владимировна Тивьяева

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, tivyayeva@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6316-784X>

Аннотация. В статье представлен системный обзор современной англоязычной научной литературы по лингвосемиотике, направленный на выявление современных исследовательских трендов в области лингвосемиотики, определение ведущих методологических подходов и перспектив развития данного направления исследований. Источником публикаций, включенных в выборку, стали научные журналы, индексируемые в наукометрической базе данных Scopus. Глубина поискового запроса составила пять лет. Включенные в выборку публикации проанализированы с учетом следующих параметров: проблематика, программа исследования, методология, эмпирическая база и методы исследования. Результаты аналитического обзора позволяют рассматривать семиотику коммуникации как доминирующее направление современных лингвосемиотических исследований и обозначить перспективу в области изучения мультимодальных коммуникативных практик. Разработка методики проведения системного обзора в области науки о языке будет способствовать развитию методологии лингвистических исследований в целом и усовершенствованию исследовательских протоколов в частности.

Ключевые слова: лингвосемиотика, системный обзор, мультимодальная коммуникация, коммуникативная практика, семиотика коммуникации

Для цитирования: Тивьяева И. В. Современная лингвосемиотика: проблемы и тренды // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 74–83. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-74-83>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Current studies in linguistic semiotics: issues and trends

Irina V. Tivyayeva

Moscow City University, Moscow, Russia, tivyayeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6316-784X>

Abstract. The article presents a systematic review of modern English-language scientific literature on linguistic semiotics. The study aims to identify the current research trends in this subfield of semiotics, as well as the leading methodological approaches and development prospects of this research area. The publications included in the sample were obtained from peer-reviewed journals indexed in the Scopus scientometric database. The search query depth equalled five years. The publications included in the sample were analysed considering the following parameters: range of issues, research agenda, methodology, empirical basis, and research methods. The results of the analytical review enable one to consider the semiotics of communication as the dominant area of modern linguistic-semiotic research and outline the prospects in the field of studying multimodal communicative practices. The development of a methodology for performing a systematic review in the field of linguistics will contribute to the development of linguistic research methodology in general and the improvement of research protocols in particular.

Keywords: linguistic semiotics, systematic literature review, multimodal communication, communicative practice, communication semiotics

For citation: Tivyayeva I. V. Current studies in linguistic semiotics: issues and trends. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):74–83. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-74-83>.

Введение. В современном мире мы живем в окружении знаков и символов, значения которых множатся и преобразуются с развитием цифровых технологий и искусственного интеллекта [O'Halloran 2023]. Появление новых коммуникативных систем и прирост научного знания о существующих системах дают начало развитию междисциплинарных направлений, в рамках которых исследуются свойства знаков и знаковых систем в различных коммуникативных контекстах, при этом объект современной семиотики как науки о знаках и знаковых системах в отличие от семиотики классической не ограничивается проблемами знака в языке и культуре, на фоне чего семиотические исследования языка и культуры, оставаясь интегрированными в общесемиотический контекст, в какой-то степени теряют свою рельефность и «растворяются» в междисциплинарных концепциях. Между тем с развитием новых каналов и видов коммуникации лингвосемиотика как направление лингвистических исследований в настоящее время актуальна как никогда.

В данной статье автор ставит цель провести аналитический обзор исследований в области семиотики, опубликованных в ведущих мировых научных журналах в период с 2018 по 2022 г., и составить системное описание проблем, методов и перспективных направлений современной науки о знаках и знаковых системах с особым акцентом на точках соприкосновения семиотики и теории языка. Среди основных задач настоящей работы ставятся следующие: 1) выявить проблематику современных исследований в области семиотики, актуальных в контексте исследования языка и коммуникации; 2) определить ключевые методы современных семиотических исследований, актуальные для науки о языке; 3) на основе выявленных проблем актуальных семиотических исследований и с учетом доминирующих методологических подходов сформулировать вопросы, решение которых может составить задачи перспективных исследований знаковых систем.

Несмотря на очевидную необходимость актуального объективного среза исследований в области семиотики, на настоящий момент наблюдается отсутствие обширных

критических обзоров научных публикаций по интересующей нас проблематике с акцентированием научной составляющей. Возможно отметить отдельные работы, направленные на систематизацию публикаций в различных областях семиотики, в частности в области организационной семиотики [Santos M. C., Bertãozini B., Neris V. P. 2016], цифровой семиотики [Berglanga-Fernández I., Reyes E. 2022], маркетинговой семиотики [Dwita V. 2018] и семиотики в целом [Danesi M. 2023]. В отечественной гуманитаристике критические обзоры литературы составлялись в первую очередь применительно к области семиотики культуры [Санников 2018] и семиотики языковых явлений [Borodoulina, Makeeva 2012; Гусева 2013]. Вместе с тем приходится констатировать, что существующие на данный момент обзоры публикаций в области семиотики, как русскоязычных, так и англоязычных, не удовлетворяют исследовательский интерес к данной области знания. Таким образом, ниша критических обзоров научной литературы в области семиотики языка практически не заполнена, и современная наука о языке не располагает системными обзорами современной научной литературы по лингвосемиотике.

В этой связи отметим невысокую степень распространения системных обзоров научных публикаций в практике науки о языке в целом, тогда как такие направления научного поиска, как медицина, химия, информационные технологии успешно пользуются результатами системных обзоров, или, как их принято называть, вторичных исследований, проведенных в соответствии с определенным протоколом, в рамках которого каждое действие исследователя имеет под собой определенное основание, направлено на решение конкретной задачи и прозрачно для профессиональной аудитории. В лингвистике и лингводидактике систематические обзоры как практика появляются преимущественно в прикладных направлениях исследования и фокусируются на узких практических, методологических или региональных аспектах (см., например, [Macaro E. et al. 2017; Thomas N. et al. 2021]). Методы и принципы вторичных исследований в лингвистике на данный момент находятся в стадии разработки.

В лингвистических исследованиях, особенно в отечественной традиции, на данный

момент не разработан алгоритм системного обзора научной литературы. Налицо необходимость развития методологии системного научного обзора с учетом отраслевой специфики. Таким образом, настоящая статья помимо целей, сформулированных выше, также может рассматриваться как попытка разработки методологических основ систематического обзора научной литературы в современной науке о языке.

Методы и материалы исследования.

В соответствии с поставленной целью был разработан исследовательский протокол, позволяющий отобрать для систематического обзора только научные источники, отражающие современное состояние рассматриваемой предметной области. Исследовательский протокол предполагал комбинацию формального подхода и контент-анализа при отборе публикаций, значимых для настоящего систематического обзора. На первом этапе работы с источниками был формализован и применен алгоритм поиска в наукометрических базах данных, позволяющий отобрать актуальные научные работы, опубликованные не ранее 2018 г., в метаданных к которым содержатся заданные ключевые слова. На втором этапе исследовательской процедуры отбор публикаций проводился на основе анализа их содержания и оценки его релевантности для целей статьи.

В качестве источника научной информации была использована реферативная база данных *Scopus*. Отбор источников в базе проводился в декабре 2022 г. Все приведенные ниже количественные показатели действительны по состоянию на 31 декабря 2022 года.

Для отбора релевантных англоязычных источников в базе данных *Scopus* был сформирован поисковый запрос, включающий ключевые слова *semiotics* и *semiotic* в отношениях дизъюнкции в сочетании с ключевыми словами *language*, *linguistics* и *linguistic* в отношениях дизъюнкции и имеющий следующий вид:

("semiotics" OR "semiotic") AND ("language" OR "linguistics" OR "linguistic")

В результате поисковой операции объем выдачи составил 2910 единиц при сортировке публикаций начиная с 2018 года до момента запроса. На втором этапе фильтры

были настроены следующим образом: отрасль знаний — Social Sciences, Arts and Humanities, тип документов — Article, что позволило сократить выборку до 1980 позиций. Далее выбор частотных ключевых слов *semiotics*, *language*, *social semiotics*, *linguistic landscape* и *sign* позволил сократить объем поисковой выдачи до 489 источников, из которых далее на основе контент-анализа были выбраны 13 позиций для настоящего систематического обзора.

Формирование первичной выборки проводилось с учетом трех параметров: даты выхода публикации (рассматривались работы 2018 г.), степени ее релевантности заданной тематике (определялась по ключевым словам и по отрасли знаний) и научной значимости (гарантом качества научного контента выступал журнал, соответствующий критериям индексации базы данных *Scopus*).

На следующем этапе отобранные вышеописанным образом публикации подвергались библиометрическому и контент-анализу в соответствии со следующими параметрами: 1) статья написана на английском языке; 2) полнотекстовая версия статьи находится в открытом доступе; 3) статья релевантна заданной тематике. Из выборки исключались публикации, если в базе данных они имели статус, отличный от Research Paper (например, Review, Editorial, Discussion и т. д.), не были написаны на английском языке (так, например, были отбракованы три русскоязычные публикации и две публикации на испанском языке), были опубликованы в научных журналах, не работающих с лингвистической или смежной проблематикой, не касались взаимодействия семиотики с наукой о языке или привлечения языковых ресурсов в ходе решения исследовательских задач.

На рис. 1 (см. с. 77) процесс формирования основы для настоящего обзора представлен по шагам.

Каждая из 13 статей, вошедших в финальную выборку по итогам исследовательской процедуры первого этапа работы, была проанализирована в соответствии с фокусом настоящего исследования.

Результаты и обсуждение. Согласно цели, обозначенной во введении, исследование осуществлялось в три этапа, каждый из которых был направлен на решение одной из задач. Первый шаг исследовательской

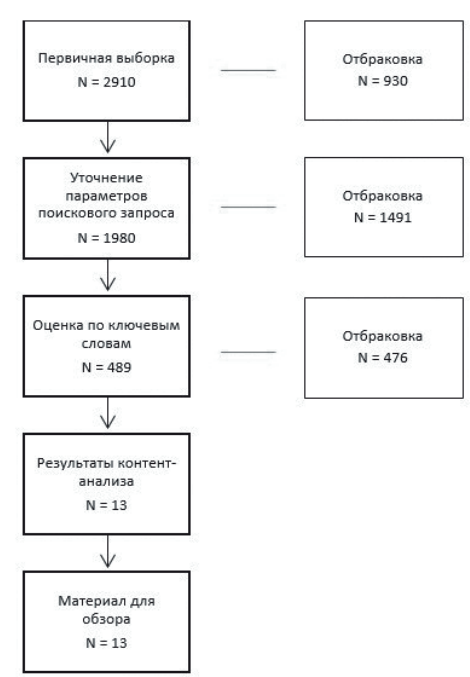


Рис. 1. Схематическое представление процесса формирования выборки статей для целей системного обзора
Fig. 1. Schematic representation of the systemic review title selection process

процедуры был нацелен на выявление актуальной проблематики современных семиотических исследований, релевантных в контексте изучения языка и коммуникации. На данном шаге были проанализированы ключевые слова к каждой статье, вошедшей в выборку, за исключением [Manghi Haquin D. et al. 2019] и [Przymus S. D., Kohler A. T.

2017], поскольку политика журнала *Linguistics and Education* позволяет публикацию статей без ключевых слов. В качестве единицы анализа принималось ключевое слово, т. е. слово или словосочетание, позиционируемое автором как единица информационной структуры текста, наилучшим образом отражающая его содержание.

Ключевые слова к рассматриваемым статьям (N = 84) были внесены в единый реестр и ранжированы по частотности. Верхние позиции в рейтинге заняты словами *semiotics* и *multimodality* – 6 и 3 вхождения соответственно. Кроме того, в разных комбинациях были зарегистрированы их производные: *social semiotics*, *resemiotization*, *semiotic square*, *SIGNS* (*Semiotic Index of Gains in Nature and Society*), *geosemiotics*, *multimodal analysis*, *multimodal storytelling*, *transmodality*. Таким образом, анализ частотных слов позволяет выявить в обследованном материале два направления: собственно семиотические исследования и изучение мультимодальных текстов. В качестве отдельного направления также можно выделить обращение к концепциям авторитетных исследователей прошлого и их переосмысление на новом эмпирическом материале. Среди ключевых слов обращают на себя внимание имена известных ученых и общественных деятелей: *Latour*, *Benveniste*, *Guillaume*, *Charles Sanders Peirce*, *Karl Marx*, *Bolívar Echeverría*, *Greimas*.

Хотя бы один из вышеназванных тематических маркеров возможно отметить в 12 из 13 статей, вошедших в выборку, что составляет 92,3 % от общего объема проанализированного материала. В таблице 1 ниже знаком «+» отмечены статьи, развивающие данные тематические направления.

Тематические направления исследований по данным контент-анализа и анализа ключевых слов
Table 1
Theme-centered research fields identified on the basis of content and keyword analysis

Статья	Семиотика / семиотический анализ	Мульти-модальность	Авторские концепции	Уточненные направления
[Arnold-Murray 2020]	+	+		Анализ дискурса
[Elleström 2022]	+	+	+	Теория медиальности, символы в коммуникации
[Lee, Lou 2019]	+		+	Исследования лингвистического ландшафта

Статья	Семиотика / семиотический анализ	Мульти-модальность	Авторские концепции	Уточненные направления
[Manghi Haquina et al. 2019]	-	-	-	Исследования коммуникации среди людей с особенностями интеллектуального развития
[Merminod, Burger 2020]	+		+	Ресемиотизация
[Paolucci 2022]	+		+	Семиотика субъектности
[Przymus, Kohlerb 2017]	-	-	-	Исследования лингвистического ландшафта
[Pua, Hiramoto 2020]	+			Гендерные исследования
[Saenz De Sicilia, Brito Rojas 2018]	+			Семиотический материализм
[Schaefer 2022]	+	+		Язык как социальная практика
[Schoor 2021]	+		+	Лингвосемиотические основы популизма
[Storch 2018]				Лингвистическая креативность
[Wanselin, Danielsson, Wikman 2022]	+	+		Исследования мульти-модальности и мульти-модальных текстов

Вместе с тем очевидно, что для сколько-нибудь подробного описания проблематики современных исследований в области лингвосемиотики анализ публикаций по ключевым словам недостаточен, поэтому второй процедурой на данном этапе исследования стал контент-анализ публикаций, включенных в выборку. Особое внимание было уделено в первую очередь разделу «Введение» или аналогичному ему, поскольку именно в этом разделе публикации задается общетеоретический контекст исследования и формулируется его цель. Результаты проведенного анализа представлены выше в последнем столбце в таблице 1. Опираясь на проблематику, к которой обращены рассматриваемые публикации, можем выделить несколько ключевых направлений, в рамках которых развивается современная лингвосемиотика: семиотика дискурса [Arnold-Murray 2020], семиотика гендера [Pua, Hiramoto 2020], семиотика города

[Lee, Lou 2019; Przymus, Kohler 2017], семиотика коммуникации [Elleström 2022; Manghi Haquin D. et al. 2019; Merminod, Burger 2020; Paolucci 2022; Storch 2018; Wanselin, Danielsson, Wikman 2022], социальная семиотика [Saenz De Sicilia, Brito Rojas 2018; Schoor 2021; Schaefer 2022].

На втором этапе настоящей работы были проанализированы программы исследований, эмпирическая база, методы и методологическая основа исследований, представленных в рассматриваемых публикациях. Выводы сделаны на основе данных, изложенных авторами рассматриваемых публикаций в соответствующих разделах статьи. Если информация по одному из вышеперечисленных параметров не эксплицирована в тексте, заключение было составлено на основе общего содержания публикации. В обобщенном виде полученные в ходе анализа результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Программа исследований, методологическая и эмпирическая базы исследований по данным контент-анализа

Table 2

Research protocol, theoretical and empirical research bases identified via content analysis

Статья	Исследование	Эмпирическая база	Методологическая основа	Методы исследования
[Arnold-Murray 2020]	Описательное	Аудиовизуальные тексты	Положения социальной семиотики Г. Кресса и Т. Ван Левена, теории интертекстуальности Ю. Кристевой, концепция сконструированного диалога Д. Таннен	Качественный анализ
[Elleström 2022]	Описательное	Метаданные	Концепция Ч. С. Пирса	Качественный анализ
[Lee, Lou 2019]	Описательное	Фотографии, этнографические записи	Геосемиотический подход, положения транслингвистики	Качественный анализ
[Manghi Haquina et al. 2019]	Экспериментальное	Аудиовизуальный корпус мультимодальных нарративов	Положения семиотики и семантики	Семантический анализ, количественный анализ
[Merminod, Burger 2020]	Описательное	Аудиовизуальные тексты, биографические интервью, ретроспективные протоколы	Лингвистическая этнография, нарративный анализ, теория позиционирования, анализ категоризации членства	Мультимодальный анализ
[Paolucci 2022]	Сопоставительное	Текстовые данные	Концепции Б. Латура и Г. Гийома	Качественный анализ
[Przymus, Kohlerb 2017]	Описательное	Статистические данные о населении, уличные вывески, школьные образовательные политики	Положения семиотики, ономастики, социолингвистики, концепции двуязычного образования	Статистический анализ, триангуляция
[Pua, Hiramoto 2020]	Описательное	Кинофильмы	Положения социолингвистики, концепций маскулинности, киносемиотики	Мультимодальный анализ
[Saenz De Sicilia, Brito Rojas 2018]	Описательное	Труды К. Маркса	Концепция Боливара Эчеверриа	Качественный анализ
[Schaefer 2022]	Описательное	Текстовые данные	Положения социальной семиотики	Качественный анализ
[Schoor 2021]	Сопоставительное	Концептуальные положения	Семиотическая концепция А. Ж. Греймаса	Качественный анализ
[Storch 2018]	Описательное	Авторский корпус языковых практик	Концепция шума, концепция лингвистической креативности	Качественный анализ
[Wanselin, Danielsson, Wikman 2022]	Экспериментальное	Текстовые данные	Положения системно-функциональной лингвистики, транзитивный анализ	Качественный анализ

В соответствии с типом программы исследования, т. е. с основными принципами его организации, возможно выделить описательные (69 % от общей выборки), экспериментальные (15,5 %) и сопоставительные (15,5 %) исследования. При этом исследования в области семиотики коммуникации демонстрируют наибольшую вариативность подхода в выборе исследовательской программы, тогда как исследования, выполненные в рамках других направлений, представляют собой в основном описательные работы, за исключением исследований в области социальной семиотики.

Поскольку выбор метода определяется общим дизайном исследования, можем отметить, что в рассматриваемой выборке описательное исследование часто коррелирует с методом качественного анализа, который является доминирующим в анализируемых публикациях (69 % от выборки). Наряду с этим методом в качестве исследовательского инструмента авторы рассматриваемых работ используют также мультимодальный анализ и комбинированные методы (по 15,5 % от выборки соответственно).

Методологической основой исследований выступают в первую очередь положения семиотики и лингвистики. Однако большинство работ, включенных в выборку, являются междисциплинарными и базируются на комплексном подходе. Собственно семиотические концепции служат фундаментом только для двух работ [Elleström 2022; Schaefer 2022]. Помимо исследований, в основу которых положены лингвистические и семиотические концепции, отметим работы, опирающиеся на идеи антропологии [Paolucci 2022] и философии [Saenz De Sicilia, Brito Rojas 2018].

Среди эмпирических данных, с которыми работали авторы рассматриваемых публикаций, возможно выделить пять типов: текстовые данные, аудиовизуальные материалы, метаданные, статистические и документальные данные. При этом последние два типа использовались в комбинации с аудиовизуальными материалами. Последние являются доминирующим типом данных, которые послужили эмпирической основой исследований в 54 % публикаций из представленной выборки.

Таким образом, анализ концептуальной составляющей и общей организации рассматриваемых работ позволяет утверждать, что значительную часть современных исследований в области лингвосемиотики составляют исследования семиотики коммуникации, описывающие коммуникативные практики посредством обращения к разным модусам, в первую очередь — вербальному в комбинации с визуальным, аудиальным и пространственным. Типовая программа подобных исследований предполагает проверку гипотез, сформулированных на основе концепций классической семиотики и теории коммуникации, посредством обращения к эмпирическому материалу, включающему текстовые и аудиовизуальные данные, и его последующей обработке с применением качественных и количественных методов. Экспериментальные и сопоставительные исследования являются менее частотными (на работы данного типа в общей сложности приходится 31 % от выборки), тем не менее возможно предположить, что по мере аккумуляции релевантных для изучения мультимодальной коммуникации фактов исследовательский вектор сместится от описания коммуникативных практик в разных модусах к их моделированию, и доля экспериментальных исследований в области лингвосемиотики будет увеличиваться. Перспективным в этой связи представляется выявление рекуррентных коммуникативных паттернов, воспроизводимых в условиях мультимодальной коммуникации, а также изучение принципов модусной конфигурации коммуникативных практик с учетом прагматической установки коммуникантов.

Заключение. Представленный в настоящей статье обзор носит системный характер, т. е. выполнен в соответствии с определенным протоколом, в котором фиксировались релевантные вопросы, рассматриваемые при работе с научной литературой. Общее количество публикаций, включенных в выборку в соответствии с вышеописанными критериями, позволяет заключить, что современная лингвосемиотика нуждается в импульсе для дальнейшего активного развития.

Процесс отбора статей, соответствующих заданным параметрам поиска, показал, что современная семиотика развивается

прежде всего в междисциплинарной плоскости, на стыке нескольких дисциплин. Лингвосемиотическая проблематика находится скорее на периферии исследовательских интересов специалистов в области семиотики и привлекает в большей степени лингвистов. Аргументом в пользу такого заключения могут послужить также результаты анализа источников, в которых опубликованы рассмотренные в данной работе статьи. Из тринадцати публикаций только две опубликованы в журналах по семиотике (*Semiotica* и *International Journal for the Semiotics of Law*), при том что в *Scopus*, помимо вышеперечисленных изданий, индексируются еще как минимум девять тематических журналов, один из которых является русскоязычным. Остальные статьи были опубликованы в журналах по лингвистике: две в *Linguistics and Education*, две в *Journal of Pragmatics*, две в *Language Sciences* и по одной в журналах *International Journal of Multilingualism*, *Language and Communication*, *Frontiers in Communication*, *Research in Science Education* и *Critical Discourse Studies*.

Тяготение к лингвистическим концепциям обнаруживает себя также в выборе предмета, методологической основы и эмпирической базы исследования. Включенные в обзор эмпирические исследования фокусируются преимущественно на изучении коммуникативных и дискурсивных практик в различных контекстах, с опорой на текстовые данные в комбинации с аудиовизуальными материалами. В этой связи изучение мультимодальной коммуникации в различных средах и пространствах видится перспективным для дальнейшего развития лингвосемиотики.

Настоящее исследование не претендует на всеобъемлющее описание современного состояния лингвосемиотики, поскольку имеет ряд ограничений, продиктованных структурированным подходом к сбору исходной информации. В частности, очевидные ограничения затрагивают период выхода публикаций, включенных в обзор, перечень изданий и язык публикации. Более широкое представление о современном состоянии лингвосемиотики было бы возможно получить из обзора предметного поля, включающего расширенный диапазон релевантной научной литературы вне зависимости от типа, года, языка и источника публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Е. В. Прикладные вопросы лингвистики и семиотики: к проблематике референции смысла в отечественной и зарубежной лингвистике // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2013. № 1. С. 188–196.
2. Санников С. В. Концептуальные подходы к изучению феномена власти в семиотике культуры: ретроспективный методологический обзор // Человек и культура. 2018. Вып. 2. С. 20–29. <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2018.2.25821>.
3. Arnold-Murray K. Multimodally constructed dialogue in political campaign commercials // Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 173. P. 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.014>
4. Berlanga-Fernández I., Reyes E. The digital approach to semiotics: a systematic review // Text & Talk. 2022. <https://doi.org/10.1515/text-2021-0073>.
5. Borodoulina N. You., Makeeva M. N. Le rôle de la sémiotique dans l'étude des phénomènes de la langue // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2012. Т. 18, № 1. С. 300–304.
6. Danesi M. Semiotics in the context of qualitative research // International Encyclopedia of Education. Elsevier, 2023. P. 189–197. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11080-2>.
7. Dwita V. A Review of Semiotics in Advertising and Consumers' Attitude in the Indonesian Consumer Market // Advances in Economics, Business and Management Research. 2018. Vol. 57. First Padang International Conference On Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA 2018). P. 133–137. <https://doi.org/10.2991/piceeba-18.2018.40>.
8. Elleström L. Symbolicity, language, and mediality // Semiotica. 2022. Vol. 2022, № 247. P. 1–32. <https://doi.org/10.1515/sem-2020-0122>.
9. Lee J. W., Lou J. J. The ordinary semiotic landscape of an ordinary place: spatiotemporal disjunctures in Incheon's Chinatown // International Journal of Multilingualism. 2019. Vol. 16, № 2. P. 187–203. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1575837>
10. Macaro E., Curle S., Pun J. K., An J. et al. A systematic review of English medium instruction in higher education // Language Teaching. 2017. Vol. 51. P. 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350> [Macaro E. et al.].
11. Manghi Haquin D., Otárola Cornejo F., Godoy Echiburú G., Aranda Godoy I. et al. Semiotic potential of gestures in multimodal ensembles: Narrative meanings produced by school narrators with intellectual // Linguistics and Education. 2019.

Vol. 49. P. 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.12.007> [Manghi Haquin D. et al.].

12. Merminod G., Burger M. Narrative of vicarious experience in broadcast news: A linguistic ethnographic approach to semiotic mediations in the newsroom // *Journal of Pragmatics*. 2020. Vol. 155. P. 240–260. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.001>

13. O'Halloran K. L. Matter, meaning and semiotics // *Visual Communication*. 2023. Vol. 22, Issue 1. P. 174–201. <https://doi.org/10.1177/147-03572221128881>.

14. Paolucci C. Face and Mask: "Person" and "subjectivity" in Language and Through Signs // *International Journal for the Semiotics of Law – Revue Internationale de Sémiotique juridique*. 2022. Vol. 35, № 4. P. 1257–1274. <https://doi.org/10.1007/s11196-021-09838-6>.

15. Przymus S. D., Kohler A. T. SIGNS: Uncovering the mechanisms by which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities // *Linguistics and Education*. 2017. Vol. 44. P. 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.002>.

16. Pua P., Hiramoto M. White hot heroes: Semiotics of race and sexuality in Hollywood ninja films // *Language & Communication*. 2020. Vol. 72. P. 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.02.003>.

17. Saenz De Sicilia A., Rojas S. B. Production=signification: towards a semiotic materialism // *Language Sciences*. 2018. Vol. 70. P. 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.08.001>

18. De Souza Santos M. C., da Silva Magalhães Bertãozini B., de Almeida Neris V. P. Studies in Organisational Semiotics: A Systematic Literature Review // *Socially Aware Organisations and Technologies. Impact and Challenges 17th IFIP WG 8.1: Proceedings of International Conference on Informatics and Semiotics in Organisations, ICISO 2016, Campinas, Brazil, August 1–3, 2016*. Baranauskas M., Liu K., Sun L., Neris V. ed al. (eds). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42102-5_2.

19. Schaefer S. J. Global Englishes and the Semiotics of German Radio—Encouraging the Listener's Visual Imagination Through Translingual and Transmodal Practices // *Frontiers in Communication*. 2022. Vol. 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.780195>.

20. Schoor C. Probing into populism's core: an analysis of the deep semio-linguistic structure underlying populism // *Critical Discourse Studies*. 2021. Vol. 18, № 2. P. 226–244. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1769698>

21. Storch A. At the fringes of language: On the semiotics of noise // *Language Sciences*. 2018. Vol. 65. P. 48–57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2017.03.008>.

22. Thomas N., Bowen N. E., Reynolds B. L., Osment C. et al. A Systematic Review of the Core Components of Language Learning Strategy Research in Taiwan // *English Teaching & Learning*. 2021. Vol. 45, № 2. P. 355–374. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00095-1> [Thomas N. et al.].

23. Wanselin H., Danielsson K., Wikman S. Analysing Multimodal Texts in Science – a Social Semiotic Perspective // *Research in Science Education*. 2022. Vol. 52, № 3. P. 891–907. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10027-5>

REFERENCES

1. Guseva E. V. Applied questions of linguistics and semiotics: the reference problem in the Russian and foreign linguistics *Aktual'nye problemy germanistik, romanistik i rusistik* = *Current issues of Germanistics, Romanistics and Russistics*. 2013;1:188–196. (In Russ.)

2. Sannikov S. V. Conceptual approaches to the study of the phenomenon of power in cultural semiotics: a retrospective methodological review. *Chelovek i kul'tura* = *Man and Culture*. 2018;2:20–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2018.2.25821>.

3. Arnold-Murray K. Multimodally constructed dialogue in political campaign commercials. *Journal of Pragmatics*. 2020;173:15–27. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.014>.

4. Berlanga-Fernández I., Reyes E. The digital approach to semiotics: a systematic review. *Text & Talk*. 2024;44(1):119–140. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/text-2021-0073>.

5. Borodoulina N. You., Makeeva M. N. Semiotic impact on language phenomena investigation. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* = *Transactions TSTU*. 2012;18(1):300–304. (In French.)

6. Danesi M. Semiotics in the context of qualitative research. *International Encyclopedia of Education*. 4th ed. Elsevier, 2023. P. 189–197. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11080-2>.

7. Dwita V. A review of semiotics in advertising and consumers' attitude in the Indonesian consumer market. *Proceedings of the First Padang International Conference on Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA 2018)*. 2018. P. 133–137. Atlantis Press. (In Engl.) <https://doi.org/10.2991/piceeba-18.2018.40>.

8. Elleström L. Symbolicity, language, and mediality. *Semiotica*. 2022;2022(247):1–32. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/sem-2020-0122>.
9. Lee J. W., Lou J. J. The ordinary semiotic landscape of an unordinary place: spatiotemporal disjunctures in Incheon's Chinatown. *International Journal of Multilingualism*. 2019;16(2):187–203. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1575837>.
10. Macaro E., Curle S., Pun J. K. et al. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*. 2017;51(1):36–76. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350> [Macaro E. et al.].
11. Manghi Haquin D., Otárola Cornejo F., Godoy Echiburú G. et al. Semiotic potential of gestures in multimodal ensembles: Narrative meanings produced by school narrators with intellectual. *Linguistics and Education*. 2019;49:62–71. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.12.007> [Manghi Haquin D. et al.].
12. Merminod G., Burger M. Narrative of vicarious experience in broadcast news: A linguistic ethnographic approach to semiotic mediations in the newsroom. *Journal of Pragmatics*. 2020;155:240–260. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.001>.
13. O'Halloran K. L. Matter, meaning and semiotics. *Visual Communication*. 2023;22(1):174–201. (In Engl.) <https://doi.org/10.1177/14703572221128881>.
14. Paolucci C. Face and mask: "Person" and "subjectivity" in language and through signs. *Internationale de Sémiotique juridique*. 2022;35(4):1257–1274. (In Engl.) <https://doi.org/10.1007/s11196-021-09838-6>.
15. Przyms S. D., Kohler A. T. SIGNS: Uncovering the mechanisms by which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities. *Linguistics and Education*. 2017;44:58–68. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.002>.
16. Pua P., Hiramoto M. White hot heroes: Semiotics of race and sexuality in Hollywood ninja films. *Language & Communication*. 2020;72:56–67. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.02.003>.
17. Saenz De Sicilia A., Rojas S. B. Production=signification: towards a semiotic materialism. *Language Sciences*. 2018;70:131–142. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.08.001>.
18. De Souza Santos M. C., da Silva Magalhães Bertãozini B., de Almeida Neris V. P. Studies in organisational semiotics: a systematic literature review. *Socially Aware Organisations and Technologies. Impact and Challenges 17th IFIP WG 8.1: Proceedings of International Conference on Informatics and Semiotics in Organisations, ICISO 2016, Campinas, Brazil, August 1–3, 2016*. Ed. by M. Baranauskas, K. Liu, L. Sun et al. 2016. P. 13–24. Springer. (In Engl.) https://doi.org/10.1007/978-3-319-42102-5_2.
19. Schaefer S. J. Global Englishes and the semiotics of German radio—Encouraging the listener's visual imagination through translingual and transmodal practices. *Frontiers in Communication*. 2022;7:780195. (In Engl.) <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.780195>.
20. Schoor C. Probing into populism's core: an analysis of the deep semio-linguistic structure underlying populism. *Critical Discourse Studies*. 2021;18(2):226–244. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1769698>.
21. Storch A. At the fringes of language: On the semiotics of noise. *Language Sciences*. 2018;65:48–57. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.03.008>.
22. Thomas N., Bowen N. E., Reynolds B. L. et al. A systematic review of the core components of language learning strategy research in Taiwan. *English Teaching & Learning*. 2021;45(2):355–374. (In Engl.) <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00095-1> [Thomas N. et al.].
23. Wanselin H., Danielsson K., Wikman S. Analysing multimodal texts in science – a social semiotic perspective. *Research in Science Education*. 2022;52(3):891–907. (In Engl.) <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10027-5>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Владимировна Тивьяева, доктор филологических наук, профессор

Irina V. Tivyayeva, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 20.12.2023; одобрена после рецензирования 30.01.2024; принята к публикации 20.02.2024.

The article was submitted 20.12.2023; approved after reviewing 30.01.2024; accepted for publication 20.02.2024.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-84-89>

Этимологии подмосковного гидронима *Осетр*

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение, Русское географическое общество, г. Москва, Россия,
abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3703-927X>

Аннотация. В статье на основании использования этимологического метода и анализа фонетической и словообразовательной структуры древнего подмосковного гидронима *Осетр* представлены три версии его происхождения. Проанализировано употребление гидронима в памятниках письменности русского языка и картографических источниках. Критически рассмотрены народная и балтийская этимологии гидронима. Выявлена специфика функционирования гидронимов с основой *-стр-* в славянской и неславянской топонимии. Обоснована надежность славянского происхождения гидронима *Осетр*.

Ключевые слова: этимологический метод, апеллятив, топоним, гидроним, этимология, народная этимология, памятники письменности русского языка, фонетическая структура, словообразовательная структура, восточнославянская топонимия, южнославянская топонимия, балтийская топонимия, неславянская топонимия

Для цитирования: Барандеев А. В. Этимологии подмосковного гидронима *Осетр* // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 84–89. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-84-89>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Etymologies of the Moscow Oblast hydronym *Osetr*

Andrey V. Barandeev

Moscow Branch, Russian Geographical Society, Moscow, Russia,
abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3703-927X>

Abstract. The article presents three versions of the origin of the ancient Moscow Oblast hydronym *Osetr* based on the etymological method and the phonetic and word-formation structure analysis of the toponym. The use of the hydronym in extant written texts of the Russian language and cartographic sources is analysed. The study critically examines the folk and Baltic etymologies of the hydronym. The specific features of the functioning of hydronyms with the *-str-* stem in Slavic and non-Slavic toponymy were revealed. The paper substantiates the reliability of the Slavic origin of the hydronym *Osetr*.

Keywords: etymological method, appellative, toponym, hydronym, etymology, folk etymology, Russian extant written texts, phonetic structure, word-formation structure, East Slavic toponymy, South Slavic toponymy, Baltic toponymy, non-Slavic toponymy

For citation: Barandeev A. V. Etymologies of the Moscow Oblast hydronym *Osetr*. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2024;85(3):84–89. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-84-89>.

Введение. Этимологический метод, используемый в современной топонимике [Карпенко 1970], предполагает всесторонний анализ словообразовательной и фонетической

структуры топонимов, а также времени фиксации их формы в памятниках письменности. Важно учитывать интерпретацию топонимов в лексикографических

и картографических источниках, бытование топонимов и соответствующих им апеллятивов в русских народных говорах.

Следует критически оценивать трактовки происхождения топонимов, предложенные лингвистами, поскольку в них отражена лишь внешняя форма топонимов, их случайное фонетическое совпадение с нарицательными существительными без соответствующей интерпретации внутренней формы. Такие «этимологии» широко представлены в Интернете.

Для установления надежной этимологии интересующего нас гидронима большое значение имеет учет географического положения объекта, его гидрографической специфики и рыболовного потенциала. Река *Осетр*, правый приток Оки, протекает в Московской, Рязанской и Тульской областях. Свое начало она берет на Среднерусской возвышенности, вытекая из родника вблизи урочища (бывшей деревни) Мелеховка, расположенного в Ясногорском районе Тульской области. Устье *Осетра* находится выше Коломны, в городском округе Озёры Московской области, напротив села Акатьево.

Река имеет достаточно извилистое русло, а ее длина достигает 228 или 237 км. На реке встречаются пороги, каменистые перекаты, перепады ширины и глубины. Несудоходный *Осетр* богат разнообразной рыбой: щука, карп, сазан, лещ, судак, окунь и др., однако осетров почему-то нет!

В современном бассейне река имеет шесть правых притоков, обозначенных производными гидронимами: реки и ручьи *Осетрец*, *Сухой Осетрец*, *Малый Осетрец* (2), *Осетрик*, *Малый Осетрик* [Смолицкая 1976: 157, 159].

На правом берегу р. *Осетр* расположен древний город *Зарайск*, за которым такое название закрепилось в конце XVII в. Однако в середине XII в. город назывался по реке — *Осетр*, а в XIV–XV вв. — *Новгородок на Осетре*.

Топонимический ландшафт бассейна *Осетра* весьма интересен в культурологическом плане. Так, древний *Зарайск* — родина видных представителей русской культуры и науки. Например, здесь родились скульптор А. С. Голубкина, актриса В. А. Сперантова и академик В. В. Виноградов, чье имя носит Институт русского

языка РАН. Недалеко от *Зарайска*, в деревне Даровое, находится музей-усадьба семьи Достоевских, где будущий писатель провел детские годы.

Анализ. Наиболее ранняя летописная фиксация древнего подмосковного города *Осетр* содержится в Ипатьевской (список XV в.) и Никоновской (список XVI в.) летописях, в которых под 1146 г. сообщается:

...Святославъ съ Козельска иде до Дѣдославля, же иде Святославъ къ *Осетру* [ИЛ 1843: 28];

Князь же Святославъ Олгович... приде въ Резань на Оку, и поидѣ вверхъ по Окѣ, и пребывъ во градѣ *Осетръ* [ИЛ 1862: 171].

Некоторые советские историки, указав на позднее происхождение Никоновской летописи, утверждали, что в ней была произведена замена слов *река Осетр* из Ипатьевской летописи на *город Осетр* в записи под 1146 г. [ГП 1981: 93]. Очевидно, это могло акцентировать внимание на важном социально-политическом статусе города.

Подмосковный гидроним *Осетр* зафиксирован в «Грамоте великого князя Ивана Васильевича великому князю рязанскому Ивану Васильевичу» (1483 г.):

А от верховья Песоченки через лес прямо к *Осетру*, к усть Кудесне, а Кудесною вверх до верховья [ДДГВУК 1950: 285].

В прибавлениях, содержащихся в Ипатьевской летописи, отражено как будто похожее название левого притока Десны *Острь*:

(988): Володымеръ... нача ставити города по Деснѣ, по *Острѣ*, по Трубеши, по Сулѣ;

(1098): Того жъ лѣта сей Володымеръ заложи город на *Острѣ* [ИЛ 1843: 258, 285].

В «Книге Большому Чертежу» (1627 г.) четко локализованы *Осетр* — правый приток Оки и *Острь* — левый приток Десны:

А под Ростиславлем пала в Оку река *Осетр*, а река *Осетр* вытекла от Тулы, от Серпуховской дороги с правой стороны дороги. А на реке на *Осетре* вверх от Ростиславля город Зараеск;

А от Чернигова 60 верст, вниз по Десне на левой стороне, город *Острь*, а под ним пала в Десну река *Острь*: а река *Острь* вытекла из под городища из под Белье Вежи, от верху реки Удая [КБЧ 1950: 120, 103].

Подмосковный *Осетр* неоднократно упоминается в «Истории Российской»

В. Н. Татищева в контексте локализации древних городов. Например:

Ростиславль град был на Оке при устии реки *Осетра*, ниже Коширы 20 верст [Татищев 1995: 241].

Картографическая атрибуция данного гидронима показывает, что его наиболее ранняя фиксация в легко читаемой форме *Осетрь* отражена в русском рукописном варианте карты, составленной в 1696 г. Я. В. Брюсом и Ю. фон Менгденом (Ю. А. Фаменденом) и опубликованной в 1699 г. Это первая гравированная карта, изданная на русском языке. На первой карте Московской губернии (1711 г.) название представлено в аналогичной форме. Карта Рязанской губернии (1850 г.) А. И. Менде содержит перевернутое изображение верхнего правого притока *Осетра* — *Малый Осетрик* у населенного пункта *Куково* (совр. правый приток *Осетрик*). На некоторых картах XVIII—XIX вв., имеющих, по-видимому, иностранные источники, гидроним известен в некорректных формах *Osetra*, *Osettr*.

Согласно народной этимологии, река *Осетр* была названа так потому, что в давние времена из Волги через Оку в нее заходили на нерест осетровые породы рыб. Не случайно поэтому на современных картах и в других письменных источниках гидроним и его производные закрепились в написании с буквой ё: *Осе́тр*, *Осе́трик* и т. п., что отразилось и в произношении этих гидронимов.

Е. М. Пospelов предположительно считал эту наивно-бытовую этимологию возможной, хотя справедливо отмечал, что в русской топонимии гидронимы-существительные типа *Коль* (< *коль* 'лебедь, пеликан'), *Бобр*, обозначающие птиц и животных, крайне редки [Пospelов 2008: 407]. Действительно, если бы река была названа по обитавшим в ней осетрам, гидроним в соответствии с законами русского топонимического словообразования мог иметь формы типа **Осетровая*, **Осетровка* (ср.: *Осетровка* — приток Вятки в Кировской обл. и село в Воронежской обл.). В целом мотив номинации рек по названию рыб, которые в них водятся, нетипичен для русской топонимии.

Для разработки надежной этимологии гидронима *Осетр* следует учесть, что осетры

в этой реке, по-видимому, никогда не водились, поскольку в противном случае эта ценная порода рыб была бы обязательно упомянута в древних памятниках русской письменности, описывавших данную территорию. Таким примером является отражение в топониме *Мневники* названия *мневники* 'ловцы рыбы мень' (< *мень* 'налим'). Серьезным препятствием для этимологического сближения гидронима и нарицательного существительного *осётр* (*Acipenser gueldenstaedti* Brandt) является отсутствие у последнего бесспорной этимологии. Впрочем, заслуживает внимания предположительная трактовка названия этой рыбы как 'остротелая'¹.

Другим примером ложноэтимологического осмысления гидронима является название реки *Гусь* (Рязанская и Владимирская обл.), которое никак не связано с названием водоплавающей птицы. В структуре гидронима представлен древний конечный финно-угорский (марийский) топоформант *-s* < **-ks*, указывающий на связь с географическими терминами *укса*, *окса*, *екса* 'небольшая река, ручей, приток'. Следовательно, гидроним *Гусь* — это 'ветвь-приток более крупной реки Оки'².

Вторая этимологическая версия базируется на анализе словообразовательной структуры интересующего нас гидронима, включающего основу *-с-тр-*. Например, на западе Московской области она отражена в гидронимах *Истра* и *Сёстра*. Причем верховья этих рек расположены достаточно близко, что, по-видимому, может указывать на общность этимологии данных гидронимов, которая трактуется многими исследователями как балтийская. Поэтому, в частности, краевед Б. Б. Вагнер утверждал, что гидроним *Осетр* имеет дославянское (балтийское) происхождение ввиду большой длины этой реки и слов-соответствий в балтийских языках [Вагнер 2013: 399]. Действительно, родственные апеллятивные образования представлены

¹ Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина, 1994. С. 216–217.

² Барандеев А. В. Краткий этимологический топонимический словарь: избранные топонимы. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2018. С. 75–82.

в ряде индоевропейских языков, особенно наглядно — в балтийских. Например:

лит. *sraujà* (*srujà*) ‘поток, течение’; *sraūjas* ‘быстрый’; *sraūjymė* ‘стремнина’; *sraūtas* ‘поток’; лтш. *strāva*, *strāva* ‘большая река, быстрое течение’; *strauja* ‘поток, течение’; *straujupīte* ‘река, текущая быстро’; *strāume* ‘поток, быстрина’; *struga* ‘болото’ и т. п.

Ср. также др.-инд. *sravati* ‘течет’, *sravat* ‘река’; иран. *sriāim* ‘течение’; др.-в.-нем. *stroum* ‘поток, река’; и др.

Однако в обобщающей статье В. Н. Топорова подмосковный *Осепр* в словарном корпусе балтизмов не представлен [Топоров 1972], что заставляет усомниться в надежности его балтийской этимологии.

При разработке третьей этимологической версии следует учитывать большую распространенность гидронимов данного типа в топонимии разных языков. Так, в восточнославянской топонимии известны гидронимы *Струга* (Тульская обл. и Черниговская обл. Украины), *Остер* (Смоленская обл. и Могилевская обл. Белоруссии), *Остер* и *Старый Остер* (Черниговская обл. Украины), *Стрижень* (Черниговская обл. Украины), *Струмень* (Белоруссия и Украина), *Струна* (Гродненская обл. Белоруссии), *Стрый* (Львовская обл. Украины), *Страча* (Витебская, Минская и Гродненская обл. Белоруссии) и многие другие. Заметим, что последняя река имеет извилистое русло, пороги и перекаты, как и *Осепр*.

В южнославянской топонимии представлены гидронимы *Струма* (Болгария и Греция) и *Струмица* (Северная Македония и Болгария).

В балтийской топонимии известны гидронимы *Страуя* (вост. Латвия) и *Струна* (ю.-в. Литва).

В неславянской топонимии к данной группе гидронимов следует отнести оз. *Остер-озеро* и р. *Остер* в Карелии, а также р. *Штрой* (нем. *Streu*) — приток р. *Заале* и р. *Остер* (нем. *Oster*) — приток р. *Блиэ*.

В целом ареал гидронимов указанного типа наиболее полно представлен в бассейнах Днестра, Припяти, Днепра и Десны³.

³ Словник гідронімів України. Київ: Наукова думка, 1979. С. 533–534.

Данный массив гидронимов, обозначающих, как правило, большие реки, возник на базе апеллятива с основой *-сmp-*. Этимологи обоснованно связывают ее с индоевропейской основой **srey-/sroq-* ‘течь’, от которой с помощью суффикса *-j-* образовалась форма **srouja*. По причине трансформации дифтонга [ou] перед согласным в гласный [u] и возникновения протетического [t] на русской почве возникла форма *струя*⁴. Это слово известно в восточнославянских языках, а также в болгарском, сербскохорватском, словенском и этимологически входит в словообразовательное гнездо, включающее лексемы *остров*, *острый* ‘быстрый, стремительный’, *стрезень*, *стержень*, *стремиться*, *стремнина*, *струмень*, *струга*, *стремглав* и др. Ср. также ст.-сл. *сѣръмѣннѣи*, *сѣръмѣннѣи* ‘поток, течение воды’.

Подмосковный *Осепр* относится к бассейну Оки, расположенному на части Восточно-Европейской равнины — Среднерусской возвышенности, в междуречье Дона и Оки, на территориях России и северо-восточной Украины. В IX в. здесь расселялись племена славян-вятичей, балтийское племя голядь и финно-угорское племя мешеря. Естественно, языковые контакты этих этносов могли отразиться в топонимии указанной территории.

Значительные коррективы в существующие этимологические версии гидронимов данного типа внес О. Н. Трубачёв, который считал, например, гидронимы *Струга*, *Струмень* чисто славянскими образованиями, включающими протетический [t]. Ход рассуждений ученого достаточно убедителен: «Славянский обобщил и.-е. **srey-/sroq-* в виде **strov-* в гетеросиллабической позиции и *stru-* — в тавтосиллабической, ср. слав. **struja*, **strujiti*, **struga*, **strumy*, **obstrovъ*. Ни ступень редукции (и.-е. **sruj-*), ни долгая ступень (и.-е. **sri-*) не нашли отражения в славянском, где проведена была описанная выше регуляризация

⁴ См.: Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд. Киев: Рад. шк., 1989. С. 410; Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 2-е изд. Т. 2. М.: Русский язык, 1994. С. 212–213; Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. 2-е изд. Т. 3. М.: Прогресс, 1987. С. 785.

вокализма данного индоевропейского корня... В балтийской гидронимии представлен лишь вокализм **sreu-/srou-*, ср. литовские гидронимы *Sraūtas, Sriaūtas, Srovė*» [Трубачёв 1968: 157].

Регуляризация вокализма указанного индоевропейского корня позволяет считать, что гидроним *Осепр* имеет славянское происхождение. Наличие в названии начального [о] объясняется, по-видимому, влиянием русских народных говоров, в которых употребление приставки *о-* отличается стабильной продуктивностью. Например:

освѣт 'источник освещения; свет'; *осдѣба* 'сдоба'; *осилѣок* 'силѣок'; *ослѣва* 'дурная слава' и многие другие⁵.

Появление [е] в фонетической структуре гидронима связано с преодолением трудноп произносимости корня *-с-тр-* путем образования открытого слога: *О-се-тр* (ср. древнее название левого притока Десны – *Ос-тьр*, но совр. укр. – *Остер*).

В XIX в. древнее название подмосковной реки устойчиво сохранялось в русском культурно-историческом сознании. Ее поэтический образ отражен в некоторых стихотворных произведениях, посвященных важным событиям отечественной истории:

Шуми, *Осетр*! Твой берег украшен
Делами славной старины.

(Д. Веневитинов):

Ох ты, батюшка-город – Зарайск
новоставленный!

На крутой горе ты красуешься,
На *Осетр* на реку ты любишь.

(Л. Мей).

Выводы. Таким образом, этимологическая интерпретация гидронима *Осетр* оказалась достаточно сложной и неоднозначной. Однако есть все основания утверждать, что наиболее перспективной является третья этимологическая версия, в соответствии с которой этот гидроним является славянским образованием.

В нем, как и в других славянских гидронимах с основой *-стр-*, вероятно, отражена древняя гидрографическая специфика реки:

е большая протяженность, извилистость русла и стремительное быстрое («острое») течение, сопровождавшееся заметным шумом из-за порогов и перекатов. Эти актуальные характеристики, вполне заметные и пригодные для такой номинации реки древним славянским этносом, адекватно отражают третью этимологию гидронима. Славянская этимология способствует более глубокому пониманию специфики топонимического ландшафта бассейна этой реки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагнер Б. Б. Географические названия Подмосквья. 3-е изд. М.: Изд-во Игоря Балабанова, 2013. 648 с.
2. Духовные и договорные грамоты великих и удельных князей XIV–XVI вв. М.; Л.: АН СССР, 1950. 594 с. (ДДГВУК 1950).
3. Зарайск // Города Подмосквья: кн. 3. М.: Московский рабочий, 1981. 736 с. (ГП 1981).
4. Ипатьевская летопись // Полное собрание русских летописей. Т. 2. СПб.: В типографии Эдуарда Праца, 1843. 379 с. (ИЛ 1843).
5. Карпенко Ю. А. История этимологического метода в отечественной топонимике // Развитие методов топонимических исследований. М.: Наука, 1970. С. 9–19.
6. Книга Большому Чертежу / под ред. К. Н. Сербиной. М.; Л.: АН СССР, 1950. 230 с. (КБЧ 1950).
7. Никоновская летопись // Полное собрание русских летописей. Т. 9. СПб.: В типографии Эдуарда Праца, 1862. 256 с. (НЛ 1862).
8. Поспелов Е. М. Географические названия Московской области. М.: АСТ: Астрель, 2008. 601 с.
9. Смолицкая Г. П. Гидронимия бассейна Оки. М.: Наука, 1976. 404 с.
10. Татищев В. Н. История Российская // Собрание сочинений: в 8 т. Т. 3. Ч. 2. М.: Ладомир, 1995. 688 с.
11. Топоров В. Н. «Baltica» Подмосквья // Балто-славянский сборник. М.: Наука, 1972. С. 217–280.
12. Трубачёв О. Н. Названия рек Правобережной Украины. М.: Наука, 1968. 292 с.

REFERENCES

1. *Vagner B. B.* Geographical names of the Moscow region. 3rd ed. Moscow: Izdatel'stvo Igorya Balabanova, 2013. 648 p. (In Russ.)
2. Spiritual and contractual charters of the great and appanage princes of the 14th–16th centuries. Moscow; Leningrad: AN SSSR, 1950. 594 p. (In Russ.)

⁵ Словарь русских народных говоров. Вып. 23. Л.: Наука, 1987. С. 355, 356; Вып. 24. Л.: Наука, 1989. С. 7, 20.

3. Zaraysk. *Goroda Podmoskovya: kn. 3 = Cities of the Moscow region: vol. 3*. Moscow: Moskovsky rabochy Publ., 1981. 736 p. (In Russ.)
4. Ipatiev Chronicle. *Polnoe sobranie russkikh letopisei. T. 2 = Complete collection of Russian annals. Vol. 2*. Saint Petersburg: Tipografiya Eduarda Pratsa, 1843. 379 p. (In Russ.)
5. Karpenko Yu. A. History of the etymological method in Russian toponymy. *Razvitie metodov toponimicheskikh issledovaniy = Development of methods of toponymic research*. Moscow: Nauka Publ., 1970. P. 9–19. (In Russ.)
6. Book to the Big Blueprint / K. N. Serbina (ed.). Moscow; Leningrad: AN SSSR, 1950. 230 p. (In Russ.)
7. Nikon's Chronicle. *Polnoe sobranie russkikh letopisei. T. 9. = Complete Collection of Russian Chronicles. Vol. 9*. Saint Petersburg: Tipografiya Eduarda Pratsa, 1862. 256 p. (In Russ.)
8. Pospelov E. M. Geographical names of the Moscow region. Moscow: AST: Astrel, 2008. 601 p. (In Russ.)
9. Smolitskaya G. P. Hydronymy of the Oka basin. Moscow: Nauka Publ., 1976. 404 p. (In Russ.)
10. Tatishchev V. N. History of Russian. *Sobranie sochinenii: v 8 t. T. 3. Ch. 2 = Collected Works: in 8 vol. Vol. 3. Pt. 2*. Moscow: Ladomir Publ., 1995. 688 p. (In Russ.)
11. Toporov V. N. "Baltica" of the Moscow region. *Balto-slavyanskii sbornik = Balto-Slavic Collection*. Moscow: Nauka Publ., 1972. P. 217–280. (In Russ.)
12. Trubachyov O. N. Names of rivers of the Right-Bank Ukraine. Moscow: Nauka Publ., 1968. 292 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, председатель Топонимической комиссии

Andrey V. Barandeev, Candidate of Sciences (Philology), chairman of the Toponymic commission

Статья поступила в редакцию 13.04.2023; одобрена после рецензирования 17.05.2023; принята к публикации 25.12.2023.

The article was submitted 13. 04.2023; approved after reviewing 17.05.2023; accepted for publication 25.12.2023.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-90-103>

Устойчивые сочетания с компонентом *война* в современном медиадискурсе

Таисия Николаевна Буцева¹, Александр Васильевич Зеленин²

¹ Независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Россия, taisbut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7442-9868>

² Независимый исследователь, г. Тампере, Финляндия, aleksandr.zelenin@tuni.fi, <https://orcid.org/0000-0003-2656-8457>

Аннотация. Устойчивые номинативные словосочетания (далее – УНС) (чаще двухсловные), имеющие в своей структуре слово *война* и обозначающие разновидности межгосударственных конфликтов, начиная с конца 1990-х гг. значительно пополнили русскоязычный медиадискурс (гибридная в., опосредованная в., сетевая в., ментальная в., в. чужими руками, бесконтактная в., в. по доверенности, конвенциональная в., когнитивная в., цивилизационная в., дистанционная в., сетевая в. и др.), что связано с существенным изменением теории и практики ведения современных войн. Новизна предпринятого исследования заключается в лексико-семантическом анализе актуальных словосочетаний данной структуры, не имеющих словарной фиксации. Актуальность исследования определяется злободневностью указанных номинаций в русскоязычных медиа, отсутствием их лингвистического описания. Цель работы – выявить круг УНС со словом *война*, обозначающих названия современных войн, отличных от традиционных и ставших важными для настоящего момента в современном русскоязычном медиапространстве. Задачи: 1) установить количественный состав данной группы наименований; 2) определить механизм появления этих номинаций в русскоязычных медиа; 3) охарактеризовать семантические и стилистические особенности указанных номинаций; 4) рассмотреть перспективы их фиксации в словарях; 5) проследить, как меняется семантика слова *война* в составе устойчивых сочетаний. Материал исследования извлечен из базы данных информационного агентства «Интегрум», ресурсов Гугл и Яндекс и составляет около 50 единиц. Используемые методы: описательный, компонентный, функциональный анализ. Авторы приходят к следующим выводам: составные наименования новых видов межгосударственных конфликтов составляют заметную группу в языке современных русскоязычных медиа. Преимущественно это заимствования из американской военной и политической терминологии, вышедшие за рамки специальной терминологии, которая недостаточно упорядочена. Изменившийся характер современных межгосударственных конфликтов, обозначаемых данными УНС, привел к расширению значения слова *война*. В текстах русскоязычных медиа наблюдается разноречивость при объяснении УНС с компонентом *война*, понимании их родо-видовых отношений, что требует глубокого лингвистического исследования.

Ключевые слова: термин, устойчивое номинативное словосочетание, неологизм, медийный дискурс, заимствование, калька, перифраза

Для цитирования: Буцева Т. Н., Зеленин А. В. Устойчивые сочетания с компонентом *война* в современном медиадискурсе // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 90–103. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-90-103>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Set phrases with the component *war* in modern media discourse

Taisiya N. Butseva¹, Aleksandr V. Zelenin²

¹ Independent researcher, Saint Petersburg, Russia, taisbut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7442-9868>

² Independent researcher, Tampere, Finland, aleksandr.zelenin@tuni.fi, <https://orcid.org/0000-0003-2656-8457>

Abstract. Since the late 1990s, set nominal phrases (usually consisting of two words, hereinafter referred to as SNPs) having the word *war* in their structure and denoting types of interstate conflicts have significantly enriched Russian-language media discourse. For instance, we can give such linguistic units as examples: *gibridnaya v.* / English

*hybrid w., oposredovannaya v. / English proxy w., setevaya v. / English network w., mentalnaya v. / English mental w., v. chuzhimi rukami / English proxy w., beskontaktnaya v. / English non-contact warfare, v. po doverennosti / English proxy w., konvetsional'naya v. / English conventional warfare, kognitivnaya v. / English cognitive warfare, tsivilizatsionnaya v. / English civilisational warfare, distantsionnaya v. / remote warfare, setetsentrichnaya v. / network centric warfare, and others. The process is due to significant changes in the theory and practice of modern warfare. The novelty of the study consists in the lexical semantic analysis of those current word combinations of this structure which are not yet codified in dictionaries. The relevance is determined by the topicality of these naming units in Russian-language mass media, as well as by the lack of their systematic linguistic description. The article aims to identify the range of SNPs (containing the component *war* in their structure) denoting the names of modern wars that are different from traditional ones and currently significant for Russian-language media landscape. The goals are to: 1) determine the number of units comprising this group; 2) determine the mechanism of their appearance in Russian-language mass media; 3) characterise the semantic and stylistic features of these units; 4) consider the prospects for their codification in dictionaries; 5) trace how the semantics of the word *war* changes when it becomes part of set phrases. The research material (about 50 linguistic units) was obtained from the Integrum database, Google and Yandex resources. The study used descriptive, componential, and functional analysis. The authors come to the following conclusions: compound names of new interstate conflict types form a noticeable group in the language of modern Russian-language mass media. These are predominantly borrowings from American military and political terminology going beyond the scope of special terminology which is not sufficiently standardised. The changing nature of modern interstate conflicts, as denoted by such SNPs, has led to a meaning extension of the word *war*. In Russian mass media texts, there is a discrepancy in explaining the SNPs with the component *war*, as well as in understanding their genus-species relations, which requires in-depth linguistic research.*

Keywords: term, set nominal phrase, neologism, media discourse, borrowing, loan translation, periphrasis

For citation: Butseva T. N., Zelenin A. V. Set phrases with the component *war* in modern media discourse. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2024;85(3):90–103. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-90-103>.

Введение. С конца 1990-х гг. русскоязычный военно-политический дискурс масс-медиа активно пополняется УНС, включающими слово *война* и обозначающими разновидности современных войн¹. То, что такого рода УНС активизировались в русскоязычных медиа именно на рубеже XX–XXI вв., подтверждает отсутствие их в НСЗ-90². Этот неологический десятилетник зафиксировал характерные для 1990-х гг. УНС с компонентом *война* в другом значении: ‘непримиримое противостояние, несогласие, соперничество’ (*в. бюджетов, в. банков, в. компроматов, в. памятников, в. суверенитетов*).

Составные наименования со словом *война* отражают изменения в природе современных войн, появление ее новых форм и методов ведения (без объявления войны и прямого вторжения на территорию противника, с использованием чужой армии,

террористических групп, повстанческих отрядов; с применением разных способов информационного морально-психологического воздействия на противника, с разрушением его менталитета, культуры, науки, образования, уничтожением экономики с помощью экономических санкций и т. д.). «Решающую роль в появлении новых войн сыграл процесс глобализации — возможность финансирования таких войн и их дешевизна» [Кузина, Хагуш 2017: 163].

Описываемые словосочетания имеют разную степень новизны. Среди них достаточно много таких, которые ранее существовали в военно-политической научной литературе:

Несмотря на то, что о *гибридной войне* массово заговорили только сейчас, в профессиональных кругах этот термин известен достаточно давно (Новая политика. 2015. 10 дек.).

В данный период они преодолели ограниченность употребления в специальной сфере и вышли на просторы русскоязычного медиaprостранства, что ставит задачу их представления в толковых словарях (неологических, общего типа, иностранных слов).

Теоретической базой исследования является концепция медиатизации, согласно

¹ См.: Буцева Т. Н., Зеленин А. В. Новые и актуализированные слова с компонентом *война* в современном медиадискурсе // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 2. С. 108–118. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-2-108-118>.

² Новые слова и значения по материалам прессы и литературы 1990-х годов: в 3 т. / отв. ред. Т. Н. Буцева. СПб.: Дм. Буланин, 2009–2014 (НСЗ-90).

которой массмедиа влияют практически на все сферы общественной жизни (политику, бизнес, культуру, развлечения, спорт, религию, образование) и тем самым оказывают тотальное воздействие на массовое сознание [Дзялошинский, Дзялошинская 2015; Клушина и др. 2019; Коломиец 2020; Hjarvard 2008; Horten 2011; Horbyk 2023 и др.]. Эта тенденция стала формироваться в эпоху глобализации и модернизации: СМИ активно интегрировались практически во все сферы общества. Политические деятели, деловые и общественные организации вынуждены адаптировать свои методы, материал сообщений и стиль общения к форме, которая соответствует потребностям и предпочтениям СМИ. Начало научного описания проблем медиатизации войны и военного дела относится к работам Н. Маклюэна [Маклюэн 2007] и Ж. Бодрийяра [Бодрийяр 2016]. Концепция «медиатизированной войны» (*mediatized war*) вошла в глобальный медийный дискурс в середине 2000-х гг. и получила развитие в 2010-х гг. Если раньше информация о войне находилась в руках профессиональных журналистов, политических и экономических элит, которые могли контролировать военный нарратив, то новые типы войн и их информационное сопровождение бросили вызов и военным, и журналистам, и всему обществу: изменение коммуникации неизбежно сказывается на перестроении медийного и общего лексикона. Как правило, медийный ландшафт становится очень сложным, многослойным и непрозрачным. Широкий круг действующих лиц (государственные и военные органы, профессиональные журналисты, обычные граждане) часто взаимодействуют на одних и тех же платформах медийных и социальных сетей, вследствие чего формируются гибридные медиапрактики [Hoskins & O'Loughlin 2010; Media 2016]. Это ярко проявляется в гибридных формах дискурса, возникающих путем взаимодействия военной сферы и широкого спектра массмедиа [Бачурин 2014; Хомутова, Наумова 2017; Солопова, Наумова 2018], непосредственно отражаясь в языке [Палащенко 2017; Бидеркесен, Агеева 2019; Ле, Чан 2019; Ле 2021; Бойко 2022].

В ситуации военного конфликта контроль над языком со стороны владельцев медиа значительно усиливается, что проявляется в механизмах семантических

трансформаций внутри лексико-семантических групп, в выстраивании новых отношений в синонимических, антонимических рядах, в возникновении большого количества квазисинонимов и квазиантонимов, в изменениях стилистической окраски лексем, их прагматической переориентации, эвфемизации и дисфемизации и т. д. [Прохорова, Машкова 2010; Footitt & al. 2012; Moiseeva & al. 2021].

В нашем материале имеются такие УНС, которые ранее уже встречались в русском языке, затем переместились на периферию, а сейчас снова актуализировались, иногда в другом значении. Примером подобной актуализации может быть УНС *малая война* ('война, производимая малыми отрядами и набегами в неприятельские земли'), зафиксированное в «Военном словаре» С. А. Тучкова³, опубликованном в 1818 г. Возвращение некоторых УНС в активное употребление, как правило, связано с востребованностью всего лексико-семантического поля со значением 'война'.

Иногда в современной публицистике встречается расширительное употребление рассматриваемых УНС применительно к событиям более раннего исторического периода, например:

В XVI веке против России велась *информационная война*, поэтому мы вообще не знаем, был ли Иван Грозный так жесток, как ему приписывают (Неизбежность странного мира: почему new age и оккультизм очаровали советскую интеллигенцию. Интервью с историком культуры И. Кукулиным)⁴.

Приведем пример расширительного, переносного значения УНС данной структуры относительно явлений современности:

В настоящее время я погружен в самую что ни на есть *войну на истощение* — эпистолярную — со многим множеством разбросанных по

³ Тучков С. Военный словарь, заключающий наименования или термины, в Российском сухопутном войске употребляемые, с показанием рода науки, к которому принадлежат, из какого языка взяты, как могут быть переведены на русский, какое оных употребление и к чему служат: в 2 ч. Ч. 1: От А до О. М.: Типография С. Селивановского, 1818. С. 239.

⁴ Indicator [Электронный ресурс]. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/intervyu-kukulin.htm> (дата обращения: 09.01.2024).

Такие случаи в статье не рассматриваются. **Актуальность** выбранной темы обусловлена активностью в современном медиадискурсе лексики указанной группы (УНС) в пределах лексико-семантического поля «Война», отсутствием ее комплексного описания и фиксации в словарях.

Цель статьи – охарактеризовать УНС со словом *война* (с точки зрения их происхождения, экспликации в них признаков объектов номинации), появившиеся в русскоязычном военно-политическом медийном дискурсе в период с конца 1990-х до 2020-х гг. и обозначающие разновидности современных межгосударственных конфликтов.

В исследовании использованы следующие **методы**: описательный — для характеристики текущего состояния данного фрагмента медиадискурса; сравнительный — при сопоставления англоязычных и русских лексем для установления факта заимствования (английские возможные прототипы заимствований проверялись в нескольких поисковых системах, базах данных и словарях английского языка: на сайте iWEB, Sketch Engine, OED, OneLook)⁵; компонентный анализ — для формулирования значений УНС.

Мы все чаще в своем лексиконе используем слово «война». Разнообразие войн поражает. Появились вооружения, которые никак не связаны с традиционными видами оружия и могут использоваться скрытно, в том числе без обнаружения реальной стороны, стоящей за применением этого вооружения. Наиболее известный пример такого типа оружия — это кибервооружение. На подходе — психофизиологическое и поведенческое вооружения и т. п. Грозным оружием являются экономические и технологические санкции (Военное обозрение. 2014. 22 нояб.)

В названиях собранных нами УНС, как правило, отражаются главные признаки конкретного вида противостояния противнику⁶:

малая в. 'боевые действия небольшими силами в целях измотать противника и обеспечить своим войскам благоприятные условия для решающих сражений' = иррегулярная война:

Под «малой войной» понимается ограниченный по месту, продолжительности, количеству задействованных войск и решаемым задачам вооруженный конфликт, возникающий, как

ресурс]. URL: <https://onelook.com/> (дата обращения: 10.08.2023).

⁶ Формулировки значений с некоторой корректировкой были взяты из интернет-источников.

⁵ English-Corpora: iWEB [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/iweb/> (iWEB) (дата обращения: 10.08.2023); Sketch Engine [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sketchengine.eu/> (дата обращения: 10.08.2023); Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oed.com/?tl=true> (OED) (дата обращения: 10.08.2023); OneLook [Электронный

⁶ Формулировки значений с некоторой корректировкой были взяты из интернет-источников.

правило, из-за пограничных споров и территориальных разногласий (Красная звезда. 2017. 3 марта);

медленная в. (англ. *slow warfare*) = война на истощение:

[Запад] убежден, что на Украине нельзя победить быстро. В этой ситуации, для них могла бы быть выходом так называемая *медленная война*. То есть война на истощение (Континенталист (continentalist.ru) 2023. 10 мая);

в. низкой интенсивности (англ. *low intensity war*) ‘военно-политическое межгосударственное противостояние от психологического до военного с низкой степенью вовлеченности в противостояние политических и социальных факторов’; = асимметричная война четвертого поколения:

Фактически американцы ведут *войну низкой интенсивности* против Европы, и эти два события являются частью американской стратегии дестабилизации Европы (Советская Россия. 2001. 3 апр.);

2) цель (ситуация, объект и т. п.), которую стремится достичь, поразить нападающая сторона:

бихейвиористская (бихевиористская) в. (англ. *behavioral warfare, behavioral* ‘поведенческий’) ‘нелетальный тип войны, цель которой — смена поведения противника, достигаемая невоенными методами’ = поведенческая война:

Термин «поведенческая война» (или «бихевиористская война») описан весьма расплывчато: «Возможности поведенческих войн связаны с инструментарием, разрабатываемым на стыке когнитивных вычислений, больших данных и междисциплинарного комплекса поведенческих наук» (Экспертный центр электронного государства. 2015. 16 дек.);

в. на истощение (англ. *war of attrition*) ‘военные действия с использованием тактики ослабления противника путем постоянных атак или угроз, в результате чего противник истощает свои ресурсы’:

США все чаще говорят о том, что России надо втянуть в Сирии в *войну на истощение*, сделать ей второй Афганистан (Право и политика. 2016. № 1);

в. управляемого (контролируемого) хаоса (англ. *war of controlled chaos*) ‘создание беспорядков в противоборствующей

стране с помощью информационных, разведывательных, дипломатических и других средств, включая насилие’:

С 2010 года, с начала серии государственных переворотов, проводимых в рамках так называемой арабской весны и по настоящее время, мы наблюдаем новый тип войны — *Войну Управляемого Хаоса* (Независ. газета — НВО. 2014. 8 авг.);

преэмптивная в. (англ. *preemptive war, preemptive* ‘упреждающий’) ‘силовые действия, захват территорий, направленные на опережение противника в целях недопущения возникновения угрозы национальной безопасности’:

Презэмптивная война предполагает уничтожение потенциальной угрозы противника, когда нападение его не неизбежно или даже вовсе им не планируется (Геополитика (geopolitica.ru). 2021. 30 апр.);

когнитивная в. (англ. *cognitive warfare*) ‘целенаправленные действия на подрыв социальных связей и доверия в обществе путем манипуляции публичным дискурсом через СМИ, социальные сети, мобильные устройства’:

Одно из ведущих мест в противоборстве принадлежит информационно-психологической войне (войне за сознание, или *когнитивной войне*) (Независ. газета — НВО. 2023. 25 авг.);

консциентальная в. (англ. *conscience war* < лат. *conscientia* ‘сознание’; понятие введено в научный оборот Ю. В. Крупновым и Ю. В. Громыко в 1996 г.):

Консциентальная война — война на поражение, перепрограммирование, переформатирование сознания и духовно-нравственных качеств человека, его совести и морали (Красная звезда. 2011. 3 июня);

ментальная в. (англ. *mental war*) ‘координированные действия, направленные на уничтожение духовно-нравственных ценностей, традиций и культурно-исторических основ государства, национальной идентичности народа, деморализация армии и общества’:

Ментальная война — это новый тип действий, цель которого — захват не территорий, а умов будущих поколений (Парламентская газета. 2021. 2 апр.);

сетевая в. (англ. *network warfare*) ‘разновидность информационной войны, целью которой являются атаки на военные, дипломатические, правительственные, муниципальные, банковские и телекоммуникационные сети’:

Сетевые войны — это явление, которое не всегда связано с интернетом, но всегда связано с таким понятием, как сеть (Лит. газета. 2014. № 45);

3) отсутствие непосредственного соприкосновения с противником за счет использования технологических средств, опосредованности действий через третью силу:

бесконтактная в. (англ. *non-contact warfare*) ‘война, в которой люди практически не принимают участия в боевых столкновениях’ = дистанционная война:

Идея *бесконтактных войн* ввиду неприемлемости больших людских потерь для американского общества стимулирует испытания новых видов «умного» оружия и беспилотников (Профиль. 2003. № 12);

дистанционная в. (англ. *distant war*) ‘вид военной борьбы без непосредственного контакта с противником и обычно с использованием технологических средств (беспилотные летательные аппараты, кибератаки, космические средства и т. д.)’:

Дистанционная война — это вооруженная борьба с противником на расстоянии в отсутствии непосредственного соприкосновения с ним и визуального контроля за его действиями (Красная звезда. 2004. 6 окт.);

опосредованная в. (англ. *proxy war/warfare*) ‘война на чужой территории с помощью третьей силы’ = прокси-война, война по доверенности, война чужими руками:

Понятие «*опосредованная война*» (*proxy war*, другой перевод — война по доверенности) используется в литературе давно (Российская газета. 2018. 17 янв.);

в. на периферии (англ. *war on the periphery*) = прокси-война, война по доверенности, война чужими руками:

Это будет аналог своего рода «*войн по доверенности*» (другое название — «войны на периферии»), которые протекали между СССР и США во время холодной войны (Эксперт. 2014. № 1);

косвенная в. (англ. *indirect warfare*) ‘форма конфликта без непосредственного военного противостояния с использованием неявных методов воздействия на противника: поддержка оппозиции, террористические акты, хакерские атаки, информационная пропаганда и т. п.’:

Соединенные Штаты осознают, что вот-вот проиграют опосредованную (*косвенную*) войну против Российской Федерации (Pravda.ru. 2023. 29 дек.);

в. по доверенности (англ. *agent’s war, proxy war/warfare*) = прокси-война, опосредованная в., в чужими руками:

Нередкими стали так называемые *войны по доверенности*, когда мировые державы провоцируют вооруженные конфликты с использованием различных оппозиционных группировок, не брезгуя и откровенно экстремистскими (Российская Федерация сегодня. 2014. 7 окт.);

4) инструмент воздействия на противника (информационный, психологический, ментальный):

информационно-когнитивная в. (англ. *information and cognitive war*) ‘форма борьбы, сочетающая использование информационных технологий и воздействие на психику и когнитивные процессы людей для достижения стратегических целей’:

Наиболее разрушительными являются *информационно-когнитивные войны*, происходящие в финансовой (обрушение финансовых рынков), информационной (хакерские атаки), политической (создание «организованного» хаоса и финансирование террористической деятельности), идеологической и других сферах (Экономические стратегии. 2017. 30 марта);

информационно-психологическая в. (англ. *information and psychological warfare*) ‘информационное и психологическое воздействие на противника с целью поражения его сознания (индивидуальное, общественное во всех своих формах: историческое, национальное, классовое, профессиональное и т. п.) и системы управления’:

В наши дни одно из главных направлений *информационно-психологической войны* против России заключается в том, чтобы выработать у русских разрушительные комплексы неполноценности и вины, нанести как можно более

мощные психоудары по коллективному сознанию и коллективному бессознательному нации, загнать ее в психологически оборонительную позицию (Лит. газета. 2017. 31 мая);

меметическая в. (англ. *memetic war*) 'информационная и психологическая война с использованием идей, символов, концепций (мемов) в социальных сетях, разрушающих психику, сознание противника':

Сейчас использование социальных сетей, включая троллинг и применение стратегических хэштегов, получило название *меметической войны* (Международная жизнь. 2018. 28 февр.);

психологическая в. (англ. *psychological war*) 'действия подрывной деятельности, осуществляемые психологическими методами с целью вызвать запланированную реакцию у других людей':

Считается, что в медийный оборот термин «*психологическая война*» и сама идея такой войны были введены в 1920 году британским военным теоретиком Джоном Фуллером (Независ. газета — НВО. 2023. 27 окт.);

сетевая/сетевая в. (англ. *network-centric warfare*) 'концепция ведения войны, при которой все участники боевых действий (командование, военная техника, живая сила) объединены в единую информационную сеть':

В СССР Огарков [маршал Советского Союза] фактически придумал концепцию *сетевой войны*. Но... первыми к массовой разработке и практическому осуществлению этой концепции приступили в США в 1990-х годах (gazeta.ru 2021. 2 дек.);

эзотерическая война (англ. *esoteric warfare*) 'действия против другого государства с использованием экстрасенсорики'; ср. *пси-война* (связана с использованием данных парапсихологии):

Эзотерические войны — войны смыслов. В них при помощи специально спланированных операций корежится, перекодируется шкала ценностей атакуемой культуры, меняется ее смысл, разрушается ее топоним (https://topwar.ru/25155-russkie-stali-samoy-bolshoy-zhertvoy-ezotericheskoy-voyny.html?ysclid=lm4dwhuqnlw770683900);

5) сочетание нескольких способов воздействия на противника:

гибридная в. (англ. *hybrid warfare*) 'форма воздействия на противника с использованием

психологических, информационных и коммуникационных методов для изменения восприятия людей, включая распространение дезинформации, манипуляцию информацией и т. п.';

В современной *гибридной войне* уничтожение живой силы противника, захват территорий и ресурсов не являются первостепенными задачами. Большее значение приобретает установление всеобъемлющего контроля над системой ценностей и мировидением жителей страны-противника (Независимое военное обозрение. 2017. № 12);

комбинированная в. (англ. *compound warfare, combined warfare*) 'война с одновременным применением против противника регулярных и партизанских, диверсионных сил':

Сейчас появился термин «*комбинированная война*»: война, включающая в себя экономические, информационные, военные действия и другие (Военное обозрение (topwar.ru). 2015. 19 мая);

6) неявность, скрытность осуществления враждебных действий против противника:

диффузная в. (англ. *diffuse warfare, diffused war*) 'способ ведения межгосударственного конфликта с диффузией временных, пространственных границ конфликтов, субъектов и объектов, средств и методов проведения силовых акций и боевых действий':

Рождается феномен расплывчатых, *диффузных войн*, то есть происходит радикальная модификация силовых акций и методов боевых действий, смещение культурных и пересечение пространственных границ, слияние субъектов и объектов операций (Независ. газета. 2015. 18 сент.);

пассивная в. (англ. *passive warfare*) 'стратегия, в рамках которой противник старается устранить своего соперника через мирные действия, политические и экономические средства вместо открытого вооруженного конфликта':

В прошлом месяце Нью Йорк Таймс отметил: «США расширяют свою *пассивную войну* в Сомали» (Сегодня.Ру. 2011. 21 авг.);

7) соответствие/несоответствие силам противника:

симметричная в. (англ. *symmetric war*) 'военные действия с использованием традиционных боевых средств: вооруженных

сил, техники и оружия в соответствии с установленными правилами международного гуманитарного права»:

Мы не ведем «симметричную» войну: не сражаемся на поле боя, а точно уничтожаем врага на его территории, и при этом иногда есть жертвы среди мирных граждан (Невское время (СПб). 2012. 29 нояб.);

асимметричная в. (англ. *asymmetric warfare*) «конфликт, в котором превосходящие вооруженные силы крупного государства или коалиции государств вторгаются в пределы территории более слабого государства»:

Афганская война стала асимметричной еще до того, как «асимметричная война», провозглашенная Дональдом Рамсфельдом, распространилась на другие регионы планеты (Компания. 2002. № 9);

8) соответствие/несоответствие международным правилам, договорам, традициям: *конвенционная / конвенциональная в.* (англ. *conventional war*) «война, ход которой подчиняется международным конвенциям»:

Конвенционная война предполагает запрет использования оружия массового поражения, запрет совершения военных преступлений и т. п. (Военное обозрение (topwar.ru). 2015. 30 марта);

неконвенциональная в. (англ. *unconventional war*) «война, выходящая за правовые рамки всех законов и иных актов, в частности международного гуманитарного (военного) права»:

Термин «неконвенциональной» войны появился в конце 20 века, придя на смену терминам «партизанская война» и «подрывные действия» (Publizist.ru/blogs. 2020. 16 дек.);

9) использование традиционного/нетрадиционного оружия, других средств:

кинетическая в. (англ. *kinetic warfare*) «война с преимущественным использованием кинетического оружия»:

Сегодняшние страны... легко могут быть уничтожены с помощью нетрадиционных средств, которые не похожи на исторические инструменты обычных (кинетических) войн (Русская Правда (ruspravda.info). 2015. 23 авг.);

некинетическая в. (англ. *nonkinetic war*) «действия против противника без обычных прямых военных действий»:

Россия будет вести некинетическую войну (кибер-психологические операции) (Новости России (news-life.pro). 2021. 8 окт.);

10) этап развития военной мысли, военных стратегий и тактик ведения военных действий:

в. четвертого поколения, в. пятого поколения, в. шестого поколения (англ. *the fourth (fifths, sixth) generation war*):

Таким образом, считают военные теоретики, *в. четвертого поколения* (обычные безъядерные), как бы перешагнув через *пятое поколение* (ядерные), трансформировались в *в. шестого поколения* (обычные безъядерные и без решающих их исход наземных операций сухопутных войск) (Московский комсомолец. 2016. 10 авг.);

11) субъекты военного конфликта:

цивилизационная в. (англ. *civilizational war*) «противоборство государств или их объединений, обладающих равной или сопоставимой совокупностью развитых социальных институтов, культуры, идеологии, индустрии, промышленных производств и т. д.»:

Наступает опасная эпоха беспорядка — эпоха столкновения культур, цивилизаций и экономических интересов, эпоха *цивилизационных войн* за гегемонию, за ресурсы и за собственное будущее развитие, по окончании которых и будет создан новый миропорядок, как уже не раз бывало в истории человечества (Коммерсантъ (Приложение). 2022. 31 марта).

В данном списке представлены УНС разной степени новизны. Значительное место в нем составляют обороты, которые, будучи актуализированными, перешли из терминологического аппарата в более широкое употребление. Актуализация прежних лексических ресурсов является одной из тенденций в лексической системе [Ферм 1994; Складская 2001: vi; Кальнова 2017 и др.]. «Коммуникативная актуальность понятия» [Крысин 2000: 154] вызывает актуализацию лексики, тех или иных лексических единиц, повысивших «функциональную значимость и частотность употребления» [Maksimowicz

2016: 9]. В представленном материале такими являются, в частности, следующие УНС: *информационная в., в. на истощение, в. по доверенности, в. цивилизаций, гибридная в., комбинированная в., малая в., конвенционная в., неконвенциональная в.* и др.

Синонимизация и перефразирование УНС со словом *война*. На данном материале можно наблюдать семантические дубли, возникшие:

- за счет синонимии суффиксов прилагательных (*конвенционная в. / конвенциональная в.; сетевая в. / сетевая в.*);

- в результате калькирования и транскрибирования заимствования (*прокси-война* < англ. *proxy* 'доверенность, полномочие, совершаемые по доверенности' = *в. по доверенности, опосредованная в., в. чужими руками; бихевиористская в. / бихевиористская в.* (< англ. *behavioral* 'поведенческий') / *поведенческая в.*);

- при использовании разных синтаксических конструкций (*цивилизационная в. / в. цивилизаций*);

- за счет синонимии входящих в УНС прилагательных (*гибридная в. — комбинированная в., бесконтактная в. — дистанционная в.*) и др.

Таким образом в языке формируются синонимические ряды, что отражает «тенденцию обозначать... явления, играющие важную роль в том или ином коллективе, большим числом синонимов» [Ульман 1970: 266]. Вследствие этого социолингвистического факта происходит сгущение синонимов вокруг актуальных понятий текущей ситуации: *гибридная в. — комбинированная в., медленная в. — в. на истощение, бесконтактная в. — дистанционная в.; в. чужими руками — в. по доверенности — опосредованная в. — прокси-война; опосредованная в. — косвенная в.* и др.

В терминологии эти обозначения должны иметь четкие дефиниции и понятийные характеристики, однако в массмедийной коммуникации в процессе детерминологизации они могут утрачиваться, их семантика становится более диффузной. В публицистических контекстах эти номинации могут синонимизироваться в общем значении 'неклассические методы ведения войны'. Их можно назвать квазисинонимами, имеющими в толковании как общую, так

и несовпадающую части. Проиллюстрируем примерами:

Джош Эрнест объявил о том, что США не намерены вести с Россией в Сирии *креативную войну*, или *войну чужими руками* (Независ. газета. 2015. 15 окт.); [Согласно директиве Пентагона] финансирование и планирование операций *нерегулярной* (или *асимметричной*) *войны* отныне приравнивается по рангу к обычным военным операциям (Независ. газета — НВО. 2008. 19 дек.); *Гибридная (асимметричная) война...* не является чем-то принципиально новым (Красная звезда. 2016. 3 июня).

Иногда словосочетание поясняется с помощью слова-термина:

С начала XX века до современности *война чужими руками* (опосредованная или *прокси-война*) заняла особое место в усилиях консолидированного Запада, направленных на разрушение и раздел России (<https://vezdaweekly.ru/news/20226281325-ZFvdk.html>).

Проблема лексикографирования УНС со словом *война*. Отсутствие УНС из данного списка в толковых словарях русского языка обусловлено относительно недавним их распространением в неспециальных источниках, а также установками, спецификой некоторых лексикографических изданий (хронологическими рамками словаря, недостаточным охватом обследуемых текстов при формировании словника, отношением к фиксации актуализированной лексики (некоторые неологические издания), составных наименований (словари иностранных слов) и т. д.).

Сложность описания этой лексики в толковой лексикографии во многом связана и с тем, что данная терминология к настоящему времени недостаточно упорядочена специалистами в области военных и политических наук, поскольку отдельные военные стратегические направления находятся еще на стадии начального формирования и обсуждения. Содержание понятий, обозначаемых указанными составными номинациями, их родо-видовые отношения продолжают дискутироваться; см.:

Мыслители и политики много говорят о цивилизационных войнах. Но что это такое — *цивилизационная война*, — вразумительный ответ на этот вопрос вы вряд ли найдете (Лит. газета. 2006. № 11); «*Информационная война*», равно

как и «гибридная война», является чрезвычайно «зонтичным» термином, корректное в методологическом плане определение которого было изначально крайне затруднительным (КОНТ. Геополитическая блог-платформа (cont.ws). 2021. 20 окт.).

Одним из наиболее частотных из данных оборотов является УНС *гибридная война* (на первом месте со значительным опережением в нашем корпусе стоит *информационная война*). Хотя специалистами сформулированы особенности такой войны (отсутствие четкого разграничения мира и войны, создание двусмысленности для установления ответственности, подрыв доверия между институтами государства и людьми, между гражданами, скрытная подрывная деятельность против объекта агрессии, стратегия придания конфликту затяжного характера и т. д.), некоторые эксперты признают эту концепцию спорной, а ее трактовки остаются недостаточно корректными:

Гибридная война остается спорной концепцией, и нет общепринятого определения гибридной войны. Ее подвергли большой критике в связи с отсутствием концептуальной ясности, в связи с тем, что это лишь общая фраза или модное словечко, и в связи с тем, что ничего нового в политические дебаты это не привнесло (<https://www.nato.int/docu/review/ru/articles/2021/11/30/gibridnaya-vojna-novye-ugrozy-sloyonosti-i-doverie-kak-antidot/index.html>); Идея «гибридной войны» постоянно подвергалась концептуальному растяжению, и поэтому сегодня она кажется довольно расплывчатой и неоднозначной концепцией... Существует пять основных интерпретаций понятия «гибридная война»... Термин «гибридная война» использовался для описания широкого спектра агрессивных действий с различными характеристиками, и это делает его весьма неоднозначным понятием (<https://tiberius66.livejournal.com/1607009.html>).

Разнобой в понимании и объяснении данных терминов в массмедийных текстах проявляется прежде всего в том, как (через что) они толкуются: *война...*, *вооруженная война...*, *вооруженная борьба...*, *война с одновременным применением...*, *военные действия...*, *боевые действия...*, *враждебные действия...*, *силовые действия...*; *координированные действия, направленные на...*; *военно-политическое противостояние...*, *противоборство государств или их объединений...*, *международный конфликт...*, *метод ведения*

конflikта..., *военная тактика...*, *способ ведения межгосударственного конфликта...*, *форма воздействия на противника...*, *намеренное создание беспорядков в противоборствующей стране...*, *стратегия, в рамках которой...*, *целенаправленная манипуляция (сознанием, эмоциями противника)...*, *концепция ведения войны...* и т. д. Родо-видовые типы толкования здесь достаточно редки: *тип войны...*, *разновидность какой-л. войны...*, *комплексная форма подрывной деятельности...* и т. д., хотя многие из описываемых в статье УНС являются видом по отношению к традиционной войне или важной составляющей конкретной войны, например гибридной, информационной.

Отдельную проблему представляет выделение из общей массы УНС данной структуры, являющихся продуктом деятельности журналистов. В публикациях иногда указывается на их природу:

Термин «*война управляемого хаоса*», конечно, является не строго профессиональным, а скорее публицистическим, подчеркивающим характерную сущность войны нового типа. Но в СМИ его допустимо применять (Военное обозрение. 2014. 26 окт.); Термин «*информационная война*» на протяжении многих десятилетий не воспринимался серьезно: его считали ловкой находкой «газетчиков» (<https://cont.ws/@Vindobona2014/2113454>).

Для более корректного описания представленных здесь УНС требуется провести исследование не только текстов массмедиа, но и специальных текстов военно-политической тематики.

Современная эволюция семантики слова *война* и ее лексикографическое отражение. Представленные в данной статье УНС практически не имеют словарной фиксации. Не попали они ни в академические неологические словарные издания, ни тем более в большие толковые словари⁷, над которыми сейчас ведется работа, ни в словари иностранных слов. В некоторой степени последовательно они включаются в Википедию.

⁷ См.: Большой академический словарь русского языка. Т. 3. М.; СПб.: Наука, 2005. 664 с. (БАС-3); Словарь русского языка XXI века / под ред. Г. Н. Складневской (рукопись) (СРЯ-XXI).

Проанализированный материал позволяет говорить о том, как данные УНС оказывают влияние на семантику слова *война*. Наиболее развернутое толкование его базового значения дает БУСРЯ⁸: ‘организованная вооруженная борьба между государствами, народами или общественными группами внутри государства, которая сопровождается массовой гибелью людей, разрушениями, разгулом зла, а также крупномасштабная организованная вооруженная борьба с кем-, чем-л., направленная на достижение определенной цели’.

Приведем толкование всех значений слова *война* в двух других толковых словарях:

БТС⁹: 1. Вооруженная борьба между государствами, народами, племенами и т. п. или общественными классами внутри государства; 2. С опр.[еделением] Борьба за достижение своих целей, ведущаяся средствами экономического, политического и т. п. воздействия на кого-, что-л. (экономическая, валютная, идеологическая, психологическая, таможенная в.); 3. Разг. Проявление неприязненного отношения к чему-л., действия, направленные на искоренение чего-л. // О неприязненных отношениях; постоянных ссорах с кем-л.;

СРЯ-XXI¹⁰: 1. Вооруженная борьба между государствами, народами или общественными классами; военные действия; военное время. *Ядерная в. Биологическая в. Δ Звездные войны*; 2. *какая, в чем*. Конфликтные отношения между государствами, при которых обе стороны используют средства экономического и идеологического воздействия. *Экономическая в. Психологическая в. Δ Холодная война*; 3. Организованные действия, направленные на уничтожение кого-, чего-л. (*объявить войну ракетам; в. с терроризмом*); 4. Непримируемое противостояние, несогласие, соперничество (*в. законов, в. суверенитетов*); 5. Разг. Перен. Состояние вражды между отдельными лицами; ссора.

В семантической структуре слова *война* анализируемых УНС присутствуют следующие компоненты:

⁸ Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М.: Словари XXI века: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА. 2016. С. 126–127 (БУСРЯ).

⁹ Большой толковый словарь русского языка. СПб: Норинт. 1998. С. 145 (БТС).

¹⁰ СРЯ-XXI.

– 1-е значение: ‘вооруженная борьба, конфликт, организованные враждебные действия’; ‘конфликт между государствами’;

– 2-е значение: ‘используются средства экономического, политического и т. п. воздействия’ без значительного расширения этого ряда воздействий (в частности, например, чрезвычайно важного информационного воздействия). При этом во 2-м значении нет компонентов ‘частое их совмещение’, ‘между народами или общественными классами’, компонента ‘военные действия’ как факультативного.

Как видим, анализируемые УНС не вполне подходят к 1-му и 2-му значениям БТС и СРЯ-XXI. Не ставя целью редактировать данные словарные статьи, попробуем сформулировать предварительное толкование слова *война* в его обновленном значении: ‘организованная борьба одного государства против другого с использованием информационно-психологических и других средств воздействия с целью подавления воли противника, изменения его сознания, разрушения менталитета, экономики, культуры, образования и т. д., прибегая или не прибегая к военному насилию’.

Лексикографирование УНС описываемой группы позволит точнее воспринимать их семантику в средствах массмедиа, адекватно оценивать информацию, описываемую с их помощью, употреблять обороты в письменной форме в соответствии с нормами русского языка, повысит лингвистическую культуру читателей и журналистов.

Выводы. В период с конца 1990-х гг. русскоязычный медийный дискурс пополнился обширным рядом УНС, имеющих в своей структуре слово *война* и являющихся преимущественно терминами, пришедшими из американской военной терминологии сначала в военный научный русскоязычный дискурс, а затем расширившими сферу своего употребления и актуализированными в массмедиа.

В составных наименованиях новых видов современных войн нередко эксплицируются: степень интенсивности, масштабности ведения военных действий; цель (ситуация, объект и т. п.), которую стремится достичь, поразить нападающая сторона; отсутствие непосредственного соприкосновения с противником за счет использования технологичных средств, опосредованности действий

через третью силу; инструмент воздействия на противника (информационный, психологический, ментальный); сочетание разных способов воздействия на противника; неявность, скрытность осуществления враждебных действий против другого государства.

Семантические дублиеты среди описываемых УНС возникают за счет синонимии суффиксов прилагательных; при калькировании и транскрибировании заимствований; при использовании разных синтаксических конструкций, близких значений входящих в них прилагательных.

Находясь в специальном обращении достаточно длительное время, эта терминология тем не менее не упорядочена специалистами в области военных и политических наук. Некоторые военные доктрины современных войн, обозначенные УНС, пребывают еще в стадии теоретической и практической разработки. До сих пор ведутся споры по поводу объема и содержания этих понятий, предлагается множество дефиниций, которые не соответствуют нормам, предъявляемым к толкованию терминов. Это приводит к не всегда корректному объяснению их в текстах массмедиа через другие УНС. Выстроить непротиворечивую классификацию указанных терминов нельзя без структурирования формулы их толкования, установления и учета родо-видовых отношений внутри данной лексико-семантической группы.

Нельзя утверждать, что вся эта лексика окажется жизнеспособной и закрепится в русском языке. В связи с этим включение ее в толковые словари должно быть весьма осторожным. Очевидно, первую словарную фиксацию таких УНС можно дать, например, в неографических выпусках ИЛИ РАН «Новое в русской лексике. Словарные материалы» (НРЛ) (включение актуализированной лексики в них не противоречит неологической концепции Н. З. Котеловой). Обобщение же результатов освоения этих словосочетаний в русском языке возможно при возобновлении работы по подготовке неологических десятилетников и сводного словаря неологизмов за несколько десятилетий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачурин В. Д. Манипулятивные технологии, применяемые СМИ в современном

военно-политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2014. № 4. С. 99–104.

2. Бидеркесен Д., Агеева Ю. В. Функционирование военной лексики в языке СМИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1(26). С. 35–38. <https://doi:10.26140/bgz3-2019-0801-0006>.

3. Бодрийяр Ж. Дух терроризма. Войны в Заливе не было / пер. с франц. А. Качалова. М.: Рипол-Классик, 2016. 223 с.

4. Бойко Б. Л. Военная лексика и военная терминология в словарях и текстах различных функциональных стилей // Военно-филологический журнал. 2022. № 3. С. 5–13.

5. Дзялошинский И. М., Дзялошинская М. И. Медиатизация социальной сферы // PR и СМИ в Казахстане (научные труды): сб. Вып. 9 / авт.-сост. и гл. ред. Л. С. Ахметова. Алматы: Казак университеті, 2015. С. 31–41.

6. Кальнова О. И. О новых и актуализированных значениях в русском языке // Acta Universitatis Lodzianae. Folia Linguistica Rossica. 2017. № 14. С. 91–97. <https://doi:10.18778/1731-8025.14.10>.

7. Коломиец В. П. Медиатизация медиа. М.: Изд-во Московского университета, 2020. 256 с.

8. Клушина Н. И., Байгожина Д. О., Тахан С. Ш. Медиатизация: стилистический вектор // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 2(17). С. 57–62. <https://doi.org/10.24411/2499-9679-2019-10386>.

9. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в конце XX столетия (1985–1995) / отв. ред. Е. А. Земская. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 142–161.

10. Кузина С. И., Хагуш С. Л. Новые виды войн в процессах глобальной конкуренции государств // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. Ростов н/Д, 2017. № 3. С. 160–164.

11. Ле А. В. Полисемия в военной терминологии современного русского языка // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. С. 197–199.

12. Ле А. В., Чан М. Т. К вопросу о заимствовании в русской военной терминологии (на материале текстов СМИ) // Современная наука: гуманитарные науки. 2019. № 9. С. 146–150.

13. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева. М.: Гиперборей; Кучково поле, 2007. 464 с.

14. Палажченко М. Ю. Эвфемизация военно-политической лексики как способ ведения

информационной войны // Государственное управление. Электронный вестник. 2017. Вып. № 61. С. 298–309. URL: <http://e-journal.spa.msu.ru/Publ.html> (дата обращения: 10.08.2023).

15. Прохорова О. Н., Машкова Е. В. Лексико-семантические особенности репрезентации субфрейма «Достижение успеха в вооруженных конфликтах» (на материале английского языка) // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2010. № 4. С. 70–77.

16. Солопова О. А., Наумова К. А. Гибридные форматы дискурса: проблемы классификации // Филологический класс. 2018. № 4(54). С. 15–21.

17. Ферм Л. Особенности развития русской лексики в новейший период. Uppsala: Almqvist and Wiksell, 1994. 212 с.

18. Хомутова Т. Н., Наумова К. А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2017. № 3. С. 49–53.

19. Footitt H., Kelly M. Languages at War: Policies and Practices of Language Contacts in Conflict. London: Palgrave Macmillan, 2012. 288 p. <https://doi.org/10.1057/9781137010278>.

20. Horbyk R. Mediatization of War and the Military: Current State, Trends, and Challenges in the Field // Contemporary Challenges in Mediatization Research / Katarzyna Kopecka-Piech (ed.). Göran Bolin, London: Routledge, 2023. № 1. P. 111–128.

21. Horten G. The Mediatization of War: A Comparison of the American and German Media Coverage of the Vietnam and Iraq Wars // American Journalism. 2011. № 28(4). P. 29–53. <http://dx.doi.org/10.1080/08821127.2011.10677801>.

22. Hjarvard S. The Mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change // Nordicom Review. 2008. Vol. 29, № 2. P. 105–134.

23. Hoskins A., O'Loughlin B. War and Media: The Emergence of Diffused War. Cambridge: Polity Press, 2010. 227 p.

24. Maksimowicz E. Русский язык на рубеже XX–XXI веков. Лексико-семантические изменения. Białystok: Prymat, 2016. 220 с.

25. Media and the Ukraine Crisis: Hybrid Media Practices and Narratives of Conflict. Mervi Pantti (ed.). New York: Peter Lang Publishing, 2016. 192 p. (Media 2016).

26. Moiseeva I., Strenadyuk G., Remizova V. The concept "military/armed conflict" in terms of foreign language teaching methods // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 128, № 01023. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/202112801023>.

REFERENCES

1. Bachurin V. D. Manipulative technologies used by mass media in modern military-political discourse. *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*. 2014;4:99–104. (In Russ.)

2. Biderkesen D., Ageeva J. V. Functioning of military lexis in the language of the media. *Baltii-skii humanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*. 2019;8(1):35–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0801-0006>.

3. Baudrillard J. The spirit of terrorism. There was no Gulf War / Trans. by A. Kachalov. Moscow: Ripol-Classic, 2016. 223 p. (In Russ.)

4. Boyko B. L. Military vocabulary and military terminology in dictionaries and texts of various functional styles. *Voenno-Filologicheskii Zhurnal = Military-philological journal*. 2022;3:5–13. (In Russ.)

5. Dzyaloshinsky I. M., Dzyaloshinskaya M. I. Mediatization of social sphere. *PR i SMI v Kazakhstane (nauchnye trudy): sb. Vyp. 9 = PR and mass media in Kazakhstan (scientific works): vol. 9* / L. S. Akhmetova (ed.). Almaty: Kazakh University, 2015. P. 31–41. (In Russ.)

6. Kalnova O. I. About new and updated values in the Russian language. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica*. 2017;14:91–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.18778/1731-8025.14.10>.

7. Kolomiets V. P. Mediatization of media. Moscow: Moscow University Press, 2020. 256 p. (In Russ.)

8. Klushina N. I., Baigozhina D. O., Takhan S. Sh. Mediatization: a stylistic vector. *Verkhnevolzhskii filologicheskii vestnik = Verkhnevolzhsk Philological Bulletin*. 2019;2:57–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2499-9679-2019-10386>.

9. Krysin L. P. Foreign-language word in the context of modern social life. *Russkii yazyk v kontse XX stoletiya (1985–1995) = Russian language at the end of the twentieth century (1985–1995)* / E. A. Zemskaya (ed.). Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ., 2000. P. 142–161. (In Russ.)

10. Kuzina S. I., Khagush S. L. New types of wars in the processes of global competition of states. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS = State and Municipal Management. Scholar notes of the SCAGS*. 2017;3:160–164. (In Russ.)

11. Le A. V. Polysemy in military terminology of the modern Russian language. *Sovremennaya nauka: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sb. statei X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: v 2 ch. Ch. 1 = Modern science: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the 10th International Scientific and Practical Conference: in 2 parts. Pt. 1*. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., 2019. P. 197–199. (In Russ.)

12. *Le A. V., Tran M. C.* To the question of borrowing in Russian military terminology (on the material of media texts). *Sovremennaya nauka: gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*. 2019;9:146–150. (In Russ.)
13. *McLuhan G. M.* Understanding media: human external extensions / Trans. by V. G. Nikolaev. Moscow: Giperboreya; Kuchkovo pole Publ., 2007. 464 p. (In Russ.)
14. *Palazhchenko M. Yu.* Creating euphemisms for military-political lexemes as means of informational warfare. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik = Public Administration. E-journal (Russia)*. 2017;61:298–309. URL: <http://e-journal.spa.msu.ru/Publ.html> (accessed: 10.08.2023). (In Russ.)
15. *Prokhorova O. N., Mashkova E. V.* Lexical and semantic peculiarities of representation of the subframe "Achievement of success in military conflicts" (on the material of English language). *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika = Russian Journal of Linguistics*. 2010;4:70–77. (In Russ.)
16. *Solopova O. A., Naumova K. A.* Hybrid discourse formats: problems of classification. *Filologicheskii klass = Philological Class*. 2018;4:15–21. (In Russ.)
17. *Ferm L.* Peculiarities of Russian lexicon development in the newest period. Uppsala: Almqvist & Wiksell International, 1994. 212 p. (In Russ.)
18. *Khomutova T. N., Naumova K. A.* Military-political discourse as a special type of discourse. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Lingvistika = Bulletin of South Ural State University. Series: Linguistics*. 2017;3:49–53. (In Russ.)
19. *Footitt H., Kelly M.* Languages at war: policies and practices of language contacts in conflict. London: Palgrave Macmillan, 2012. 288 p. (In Engl.) <https://doi.org/10.1057/9781137010278>.
20. *Horbyk R.* Mediatisation of war and the military: current state, trends, and challenges in the field. *Contemporary challenges in mediatisation research* / K. Kopecka-Piech (ed.). G. Bolin, London: Routledge, 2023. P. 111–128. (In Engl.)
21. *Horten G.* The mediatization of war: a comparison of the American and German media coverage of the Vietnam and Iraq wars. *American Journalism*. 2011;28(4):29–53. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/08821127.2011.10677801>.
22. *Hjarvard S.* The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*. 2008;29(2):105–134. (In Engl.)
23. *Hoskins A., O'Loughlin B.* War and media: The emergence of diffused war. Cambridge: Polity Press. 2010. 227 p. (In Engl.)
24. *Maksimowicz E.* Russian language at the turn of 20th–21st centuries. Lexical and semantic changes. Białystok: Prymat, 2016. 220 p. (In Russ.)
25. Media and the Ukraine Crisis: hybrid media practices and narratives of conflict / M. Pantti (ed.). New York: Peter Lang Publishing, 2016. 192 p. (Media 2016). (In Engl.)
26. *Moiseeva I., Strenadyuk G., Remizova V.* The concept "military/armed conflict" in terms of foreign language teaching methods. *SHS Web of Conferences*. 2021;128(01023). (In Engl.) <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112801023>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Таисия Николаевна Буцева, кандидат филологических наук

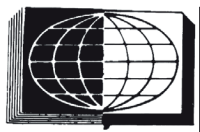
Taisiya N. Butseva, Candidate of Sciences (Philology)

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук

Aleksandr V. Zelenin, Doctor of Science (Philology)

Статья поступила в редакцию 06.10.2023; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 05.02.2024.

The article was submitted 06.10.2023; approved after reviewing 20.01.2024; accepted for publication 05.02.2024.



ХРОНИКА CHRONICLE

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-104-107>

XV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»

Елена Алексеевна Абрамова¹, Елена Викторовна Ковальчук²,
Екатерина Александровна Кузнецова³, Марина Васильевна Пименова⁴,
Евгений Юрьевич Рыкин⁵, Ольга Ивановна Соколова⁶

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), г. Владимир, Россия

¹ ingaabramova2011@mail.ru

² kovalchuk_helen@mail.ru

³ e.a.kuznetsova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0855-9752>

⁴ pimenova-vgpu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4117-9273>

⁵ eugeny.rikin@yandex.ru

⁶ sok.ol@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0400-3175>

Для цитирования: Абрамова Е. А., Ковальчук Е. В., Кузнецова Е. А. и др. XV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект» // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 104–107. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-104-107>.

15th International scientific conference "Linguistic categories and units: the syntagmatic aspect"

Elena A. Abramova¹, Elena V. Kovalchuk², Ekaterina A. Kuznetsova³, Marina Vas. Pimenova⁴,
Evgeny Yu. Rykin⁵, Olga I. Sokolova⁶

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (VISU), Vladimir, Russia

¹ ingaabramova2011@mail.ru

² kovalchuk_helen@mail.ru

³ e.a.kuznetsova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0855-9752>

⁴ pimenova-vgpu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4117-9273>

⁵ eugeny.rikin@yandex.ru

⁶ sok.ol@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0400-3175>

For citation: Abramova E. A., Kovalchuk E. V., Kuznetsova E. A. et al. 15th International scientific conference «Linguistic categories and units: the syntagmatic aspect». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):104–107. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-104-107>.

Традиционная международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект» состоялась во Владимирском государственном университете имени А. Г. и Н. Г. Столетовых 26–28 сентября 2023 г. В этом году организаторы посвятили ее 70-летию кафедры русского языка. В сборнике материалов конференции представлены очерки В. И. Фурашова, М. Вас. Пименовой, Е. А. Абрамовой

(Владимир), А. В. Петрова (Симферополь) об истории кафедры и известных владимирских ученых: Р. С. Кануновой (Овчинниковой), В. В. Носковой, А. Б. Копелиовиче, А. Б. Пеньковском, С. А. Фессалоницком. В сборник вошло 108 статей лингвистов из 28 регионов Российской Федерации (включая ДНР и ЛНР), а также из Беларуси, Китая, Молдовы, Польши, Туркменистана, Узбекистана, Украины.

Было обсуждено около 98 докладов исследователей, принявших очное и дистанционное участие в работе.

На пленарном заседании прозвучали доклады, посвященные различным аспектам изучения языка: коллоквиалистике (Н. В. Богданова-Бегларян, Санкт-Петербург — «*Своего рода* как полифункциональный маркер-аппроксиматор русской повседневной речи»), синтаксису (Н. А. Герасименко, Москва — «Новые явления в синтаксисе современного русского языка»; Т. Е. Шаповалова, Москва — «Аксиологические знаки в грамматической форме художественного текста»), концептологии (Н. М. Девятова, Москва — «О концепте *дорога* в русском языке: когнитивный потенциал отдельных падежных форм»), исторической фразеологии (Е. И. Зиновьева, Санкт-Петербург — «Устойчивые словесные комплексы с глаголом *имать* в семантическом пространстве русского обиходно-делового языка XVII–XVIII вв.»; С. Г. Шулежкова, Магнитогорск — «Отражение в старославянском фразеологическом словаре динамики взаимодействия формы и значения сверхсловных единиц»; М. Вас. Пименова, Владимир — «“Удвоение” онимов и апеллативов»), когнитивной лингвистике (Т. В. Романова, Н. Новгород — «Парадигматические и синтагматические способы интерпретации терминов когнитивной лингвистики (по материалам проектного словаря-справочника когнитивных терминов)» и тропеистике (И. В. Якушевич, Москва — «Символы-орнитонимы в романе М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита”»).

На секции «Вопросы изучения грамматики: язык и ментальность» Е. Н. Широкова (Н. Новгород) рассказала о реализации категорий связности и целостности, а также о тема-рематическом развертывании диалогов при различных психических заболеваниях, рассмотрев корреляцию левополушарной и правополушарной грамматик. И. А. Меркулова и А. Д. Лебедева (Воронеж) представили результаты наблюдений за семантикой и синтаксическими особенностями редупликативных конструкций, состоящих из частицы *прямо* (*прям*) или местоимения *такой* и удвоенного существительного. Сян Янань (Санкт-Петербург — Яньтай, Китай) показала структурные реализации прагматического маркера-аппроксиматора

tuna и его функции (прагматические значения) в повседневном общении. Е. Ю. Рыкин (Владимир) рассмотрел два значения творительного падежа — творительный идентификационный и творительный квалификационный — на материале текстов древнерусского и великорусского периодов. О. И. Соколова (Владимир) сделала наблюдения за функционированием тире в современной литературе и показала, как правила его постановки отражаются в нормативных справочниках по правописанию.

На секционном заседании «Вопросы изучения текста» обсуждался доклад О. Л. Аriskиной (Саранск), чье исследование является частью большой работы по изучению языковой личности выдающихся наставников. В докладе был проанализирован концепт «Путь» в дискурсе Святителя Луки Крымского. В своем выступлении И. И. Чумак-Жунь (Белгород) остановилась на подробной характеристике такой жанровой формы, как заговор, отметив ее многомерность и прагматическую направленность. В докладе М. А. Дубовой (Коломна) на материале романа Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море» ставился вопрос о способах объективации авторской картины мира, анализ синтагматических связей лексемы *коломенский* свидетельствует о ее полифункциональности в романе. Д. В. Дозорова (Москва) в своем выступлении рассмотрела компаративные конструкции в художественной прозе В. Пелевина, обратившегося в своих произведениях к достижениям компьютерных технологий и интернет-сферы. Его метафоры служат средством выразительности, текстообразования и связаны с авторской концепцией видения мира. Изучив идиолект О. Митяева, А. А. Козакова (Ростов-на-Дону) одним из наиболее значимых семантических полей называет СП, связанное с употреблением алкоголя. В сообщении рассматривались не только узусальные, но и дополнительные компоненты лексем, входящие в данное СП. В выступлении А. Ю. Козловой (Коломна) анализировались некоторые языковые и сюжетные особенности романа Б. Пильняка «Голый год», прежде всего связанные с коломенским диалектом и просторечием, местными обычаями и деловыми документами Коломны на рубеже XIX — начала XX вв. В докладе Е. А. Ивашевской

(Коломна) были представлены способы лексической репрезентации доминантных в поэтическом мире С. Парнок образов и мотивов, описаны стилевые приемы, отражающие процесс становления индивидуального поэтического стиля.

Доклады, представленные на секции «Вопросы изучения лексики и фразеологии», касались важных аспектов лексико-семантических исследований. Лексическим сопоставлениям в русском и германских языках были посвящены доклады «Статусно-ролевые отношения в русском и английском социумах XVIII века и их отражение в паремиологии» Ф. И. Карташковой (Иваново); «Фразеологизм "темная лошадка"/"dark horse" в английском и русском дискурсе» А. И. Лызлова (Смоленск); «Семантические особенности аллитерированных бинарных фразем немецкого языка» Е. Н. Цветаевой и Е. С. Панкратьевой (Москва). Особенности лексики русского языка на современном этапе рассматривались в работах «Оценочный потенциал имен в системе языка и его реализация в медиатекстах» Л. Г. Смирновой (Смоленск); «Цифровой – цифровой – диджитал: особенности сочетаемости (из наблюдений над русским языком цифрового общества)» Е. В. Мариновой и Е. А. Волочек (Н. Новгород). Характерные признаки индивидуального поэтического языка раскрывались в выступлениях «Конструкты лексического повтора в поэтическом тексте И. Сельвинского» Л. В. Валеевой (Симферополь) и «О некоторых особенностях функционирования фразеологизмов в поэтических текстах (на материале лирики В. Маяковского, Б. Пастернака, В. Высоцкого)» О. Ю. Казмирчук (Москва). Лексические единицы, имеющие культурный код в русском языке, были проанализированы в работах «Библеизм *Гефсиманский сад* как потенциальный сценарный концепт русской лингвокультуры» М. В. Серебряк (Луганск) и «Номинации деталей русской печи: соматический код» В. И. Бурминой (Москва). Отражение истории русского народа в языке было продемонстрировано исследованиями «Особая модель организации русских паремий компаративной семантики» А. С. Алёшина (Санкт-Петербург) и «К приемам выявления связей лексических единиц в ментальном тезаурусе русской языковой

личности (область 'свое')» А. В. Михайлова (Красноярск).

В рамках конференции состоялся IV Всероссийский научный семинар для молодых ученых «Язык и ментальность в диахронии», на котором были обсуждены следующие важные для исследуемой темы вопросы: гендерные различия в представлении красоты (Л. И. Богданова, Москва); устойчивые сочетания с компонентом *сердце* в русском обиходно-деловом языке XVI–XVII вв. (Е. И. Зиновьева, Санкт-Петербург); соотношение номинации и коннотации в древнерусском слове *смърдь* (А. В. Алексеев, Москва); символические значения слова *кузютка* – 'домовой' (И. В. Якушевич, Москва); конструкции с широкозначными существительными в старорусском языке (Е. В. Генералова, Санкт-Петербург); выражение оценки в древнерусском языке при помощи ментальных и эмоциональных предикатов (Т. В. Михайлова, Красноярск); идиологемы и аксиологемы русского языкового сознания как отражение констант и динамики национальной ментальности (Т. В. Романова, Н. Новгород). Были также заслушаны сообщения начинающих исследователей – аспирантов и магистрантов – из Ижевска (О. С. Русанова, У. С. Загребина), Санкт-Петербурга (М. С. Лобеева, В. Т. Макуха), Владимира (Е. С. Константинов и др.).

В заключительный день конференции прошел III Всероссийский круглый стол «Проблемы региональной ономастики: памяти В. В. Носковой». В первом докладе Л. И. Богдановой (Москва) были проанализированы особенности зоонимов в региональной культуре. А. Ю. Козлова (Коломна) рассмотрела некоторые проблемные вопросы в исследовании микротопонимов Московской области. И. Д. Михайлова (Москва) представила взгляд на изучение лингвогеографии с точки зрения вузовского преподавателя. Е. В. Сердюкова (Ростов-на-Дону) подвергла анализу виды топооснов в русских донских говорах, а М. В. Флягина (Ростов-на-Дону) на материале донских говоров рассмотрела микротопонимию в контексте изучения диалектной лексики. Выступление Т. В. Старостиной (Коломна) было посвящено историческим, географическим и экономико-социальным сведениям,

заключенным в региональной микротопонимии. Е. А. Кузнецова (Владимир) представила проект первого выпуска «Топонимического словаря Владимирской области», а также рассказала об основных вехах жизни и научной работы В. В. Носковой.

Кроме того, в онлайн-режиме прозвучали доклады П. У. Бакирова (Термез, Узбекистан),

Т. Е. Владимировой (Москва), Д. Г. Демидова (Санкт-Петербург – Тайбэй, Тайвань), О. В. Дониной (Воронеж), Е. И. Колосовой (Казань), Е. М. Лазуткиной (Москва), О. В. Ланской (Липецк), Е. Н. Подтележниковой (Воронеж), Д. К. Шадиёвой (Термез, Узбекистан), И. Н. Юдкина-Рипуна (Киев, Украина).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Алексеевна Абрамова, старший преподаватель

Elena A. Abramova, Senior Lecturer

Елена Викторовна Ковальчук, кандидат педагогических наук, доцент

Elena V. Kovalchuk, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Екатерина Александровна Кузнецова, кандидат филологических наук, доцент

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

Марина Васильевна Пименова, доктор филологических наук, профессор

Marina V. Pimenova, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Евгений Юрьевич Рыкин, кандидат филологических наук, доцент

Evgeny Yu. Rykin, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Ольга Ивановна Соколова, кандидат филологических наук, доцент

Olga I. Sokolova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 15.11.2023; принята к публикации 12.12.2023.

The article was submitted 15.11.2023; accepted for publication 12.12.2023.

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

Напоминаем, что продолжается подписка на II полугодие 2024 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 – ПЗ896), «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»).

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-108-110>

Вторая всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения»)

Любовь Геннадьевна Антонова

*Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия,
antonova_lubov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7768-8614>*

Для цитирования: Антонова Л. Г. Вторая всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения») // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 108–110. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-108-110>.

The second all-Russian scientific and methodological conference "Topical issues of studying language and literature at school and university" ("Lebedev readings")

Lyubov G. Antonova

*Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russia, antonova_lubov@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7768-8614>*

For citation: Antonova L. G. The second all-Russian scientific and methodological conference "Topical issues of studying language and literature at school and university" ("Lebedev readings"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):108–110. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-108-110>.

1 и 2 декабря 2023 года в Ярославском государственном университете имени П. Г. Демидова состоялась Вторая всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения»), посвященная памяти известного специалиста по методике преподавания русского языка в русской и национальной школе Алексея Матвеевича Лебедева, основателя старейшего российского научно-методического журнала «Родной язык в школе». В дальнейшем этот журнал выпускался под разными названиями, а в 1936 г. был разделен на два издания — «Русский язык в школе» и «Литература в школе».

Проведение конференции именно в Ярославле объясняется тем, что первый номер журнала «Родной язык в школе» увидел свет в августе 1914 г. именно в Ярославле; в октябре 2021 г. именно в этом городе были проведены и первые «Лебедевские чтения».

В начале конференции по традиции с приветственными словами к участникам конференции обратились главный редактор журнала «Русский язык в школе» Н. А. Николина и декан факультета филологии

и коммуникации ЯрГУ имени П. Г. Демидова М. В. Шаманова.

В своем приветственном слове Н. А. Николина сформулировала концептуальные положения деятельности редакционного коллектива, для которой характерно постоянное внимание к истории методики преподавания филологических дисциплин. В то же время журнал дает возможность современному учителю-словеснику ориентироваться в новых технологиях преподавания гуманитарных дисциплин, поддерживает профессиональную компетентность педагога. М. В. Шаманова поблагодарила редакционную коллегию за помощь в проведении конференции в Ярославле, рассказала об интересных направлениях во внеаудиторной работе, которую ведет факультет филологии и коммуникации ЯрГУ имени П. Г. Демидова, и совместных просветительских проектах для учителей-словесников Ярославской области.

На конференции были представлены доклады и сообщения ведущих ученых, молодых специалистов и учителей-практиков из разных городов России: Москвы, Ярославля, Санкт-Петербурга, Вологды, Рязани, Орла, Петрозаводска, Тамбова,

Ростова-на-Дону, Мичуринска. Были и зарубежные участники, преподаватели русского языка как иностранного, работающие в Финляндии и во Вьетнаме.

Вступительным аккордом к рассуждениям об актуальных вопросах преподавания языка и литературы стало сообщение Л. Г. Антоновой «Принимая эстафету, бережно хранить лучшее...» (Ярославль). Она рассказала о некоторых важных моментах профессиональной и общественной деятельности А. М. Лебедева в Ярославле, которые были для него своеобразным этапом профессионального становления, определения своей важнейшей просветительской миссии. В ходе сообщения были использованы яркие фрагменты документального фильма о А. М. Лебедеве, который был снят к юбилею известного педагога и посвящен годам его пребывания в Ярославле и первым методическим опытам в качестве преподавателя ярославской мужской гимназии, где и был потом создан и получил поддержку коллег и профессионального педагогического сообщества первый номер журнала «Родной язык в школе».

На пленарном заседании конференции особое внимание слушателей было приковано к важной для словесника историко-культурной информации о продуктивной деятельности, которую уже более полувека ведет со своими подписчиками журнал «Литература в школе». Этой информацией поделилась с участниками конференции Е. И. Белоусова, заместитель главного редактора этого издания. Размышления о сохранении интереса к «живому слову» на уроках родного языка и литературы продолжила в своем выступлении И. Н. Добротина (Москва). Она подчеркнула большие возможности, которые открывает для учителя-словесника обращение к национальному, этнокультурному корпусу текстов русского языка для формирования лингвокультурных компетенций обучающихся. Доклады известных ученых-методистов Л. Д. Беднарской (Орёл) и Н. Л. Мишатиной (Санкт-Петербург) были посвящены анализу «нестареющих» идей русской методической науки в осмыслении эффективности работы словесника в рамках коммуниктивно-деятельностной парадигмы. Духовно-нравственная проблематика русской классической литературы на уроках

в школе была рассмотрена в сообщении Е. А. Федоровой (Ярославль). Успешным тематическим завершением пленарного заседания стало освещение ключевых вопросов творческой работы с художественным текстом в докладе Ж. К. Гапоновой «Урок словесности: новые возможности для работы с художественными произведениями малых жанров (к вопросу о формировании читательской грамотности)» (Ярославль). В. М. Пахомов (Москва) в своем сообщении «Русский язык в 2023 году: новые законы, новые слова, новые рекомендации словарей» охарактеризовал новые лексикографические особенности электронных словарей русского языка.

Работа конференции была продолжена в двух секциях. Участники секции «Актуальные вопросы современной технологии преподавания языка в вузе и школе» обсуждали вопросы подготовки будущего специалиста-гуманитария (Т. И. Павлова и О. С. Андреева «Развитие профессиональной компетенции учителя в контексте преподавания учебного предмета “Русский родной язык”», Рязань; Ю. А. Белкина «Обучение проектированию урока русского языка с использованием ресурса МЭО», Самара). Участники этой секции также решали вопросы отбора дидактического материала для исследовательской работы на уроках русского языка (Е. Л. Ерохина «Есть ли воспитательный потенциал у научных текстов?», Москва; С. М. Пронченко «Специфика формирования культуроведческой компетенции школьников по русскому языку (на примере Брянской области)», Брянск). Особого внимания слушателей и положительной оценки заслужили доклады, посвященные аспектам преподавания русского языка в иноязычной или поликультурной среде и опыту организации работы по развитию речи студента-иностранца (О. Н. Верещагина и А. Н. Верещагина «Роль художественных текстов при обучении ИВС в поликультурной группе», Ярославль; А. В. Юрьева «Интер- и трансференция в преподавании русского языка как второго иностранного после английского языка как первого иностранного (на примере старшеклассников Социалистической Республики Вьетнам); М. В. Виноградова «РКИ в условиях цифровой образовательной среды: особен-

ности использования аутентичных текстов лингвокультурологической направленности», Ярославль; Н. В. Киселева «Произведения русской живописи на уроках родного языка (русского)», Ярославль).

На секции «Актуальные вопросы преподавания литературы в школе» в докладах О. Д. Сабановой «Место понятия "идиом-стиль" при обучении анализу текста в старших классах» (Москва) и М. П. Смирновой «Формирование художественно-образного восприятия мира на уроках родной русской литературы» (на материале сказок С. Г. Писахова)» (г. Сокол Вологодской области) рассматривались актуальные вопросы исследовательской работы с художественным текстом. Привлекли внимание слушателей этой секции сообщения Л. М. Беляковой «"Разговоры о важном" и уроки литературы» (Ярославль), Е. С. Богдановой и Н. И. Демидовой «Календарь учителя русского языка: образовательный и воспитательный потенциал праздников» (Рязань), Ж. К. Гапоновой и В. Е. Лисицыной «Формирование читательской компетентности подростка средствами современной литературы» (Ярославль). В докладах был представлен воспитательный и образовательный потенциал современных уроков русского языка и литературы.

С большим вниманием и интересом участники конференции восприняли проведение мастер-классов, где опытом работы делились практикующие педагоги-словесники. Тематика выступлений была разнообразна: например, М. В. Маслова (Тамбов) представила проектную деятельность с учениками по подготовке аудиоспектакля; А. В. Слепова (Санкт-Петербург) предложила систему работы по формированию эмоционального интеллекта на уроках литературы в старших классах; Т. М. Максимова (Ярославль) рассказала о рассредоточенной подготовке

к ОГЭ по русскому языку и литературе на уроках внеклассного чтения и продемонстрировала участникам конференции конкретные практические упражнения с текстами малой прозы из своего творческого опыта.

С большим интересом все участники конференции слушали сообщение доктора филологических наук А. В. Зеленина (Тампере, Финляндия) о «трудных вопросах бытования» русского языка и русской речи, о проблемах коммуникативного поведения русскоязычного человека в сложившейся социокультурной ситуации в Финляндии.

Все прозвучавшие на конференции доклады объединяют идеи, ранее представленные в трудах методистов прошлого, в частности в работах А. М. Лебедева, Н. М. Шанского, возглавлявших редакционный коллектив журнала «Русский язык в школе»: как решать проблемы духовного и нравственного развития учеников, в чем смысл инноваций в деятельности словесника и как совершенствовать его методическую культуру, помочь ему быть научно осведомленным, творчески активным.

В решении конференции, которое было принято по окончании, подчеркивалось, что в соответствии с потребностями современного гуманитарного образования в школе и в вузе перспективное развитие идей методики преподавания языка и литературы следует связать с инновационными технологиями проектной деятельности на уроках словесности, дальнейшим освоением проблемных вопросов информационной цифровой образовательной среды.

Следующие «Лебедевские чтения» было предложено провести в октябре-ноябре 2025 г., организовать в рамках «Лебедевских чтений» подсекцию молодых ученых и преподавателей словесности, включить в программу конференции мастер-классы или образовательные семинары.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Любовь Геннадьевна Антонова, доктор педагогических наук, профессор

Lyubov G. Antonova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Статья поступила в редакцию 15.12.2023; принята к публикации 21.01.2024.

The article was submitted 15.12.2023; accepted for publication 21.01.2024.

ПУШКИН И РУССКИЙ ЯЗЫК

I

Пушкин – одно из самых замечательных явлений русского художественного слова, крупнейший мастер языка и стиля в русской литературе. Пушкин как мастер слова принадлежит не только истории, но и нам, современникам столетней годовщины его смерти. «Правительство великой страны чествует память Пушкина как создателя русского литературного языка. Это значит, что русский литературный язык стал достоянием миллионов трудящихся, важнейшим орудием дальнейшего культурного роста и развития» («Правда» от 17 декабря 1935 г.). Вполне понятным является обостренный, жадный интерес к языковому мастерству Пушкина в наши дни, когда вопросы культуры речи приобрели такое большое общественное значение, когда борьба за хороший, чистый, **действительно народный** язык становится знаменем культурной революции. Но для того чтобы оценить значение Пушкина для языковой культуры современности, нужно изучить язык Пушкина **исторически**.

Изучение языка отдаленной эпохи, например такого вопроса, как система склонения в эту эпоху, удобнее всего вести, исходя из сравнения с языком современности. Но при этом необходимо соблюдать два условия: 1) наблюдаемые несовпадения с теперешним языком нельзя без достаточных оснований объяснить капризом, прихотью или неосведомленностью изучаемого писателя, сразу же называть их ошибками против языка или «поэтической волнностью»; 2) нельзя отрывать язык изучаемого писателя от его исторической обстановки, смотреть на него, как на изолированное единичное явление. При слабой распространенности сведений по истории русского литературного языка часто приходится слышать и читать утверждения, представляющие собой нарушение того или другого из этих условий. Так, нередко поэтической вольностью Пушкина называют то или иное ударение в его стихах, отличающееся от современного, например в «Деревне»:

Дворовые *толпы́* измученных рабов,

тогда как такое ударение в существительных женского рода без переноса на основу во множественном числе является совершенно обычным в стихотворном языке пушкинской эпохи и более старых периодов. В современном русском языке также известны многочисленные случаи колебания ударения в этой категории слов, преимущественно в косвенных падежах. Мы, например, говорим то *водáм*, то *во́дам*, то *толпа́м*, то *то́лпам*, то *стра́нам*, то *странáм*; мы иногда говорим: *сёстрами*, *жёнами*, *ко́сами*, но *слезáми*, *волна́ми*, *доска́ми* (возможно также: *во́лнами*, *до́сками*, но такое ударение звучит менее литературно) и т. д. (Смотри об этом Л. Булаховский, Курс русского литературного языка, 1935, стр. 132 и Я. Грот, Филологические разыскания, стр. 335). В живом языке пушкинского времени эти колебания были известны также и в именительном падеже множественного числа, а кроме того, значительно шире был самый круг слов этой категории, способных иметь ударение на флексии...

(Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку.
М.: Учпедгиз, 1959. С. 189–190)

(К статье Н. А. Николиной, З. Ю. Петровой)