

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

# РУССКИЙ ЯЗЫК

*в школе*

2024. Т. 85. № 5



### **О языкѣ Лермонтова**

Одною изъ причинъ того успѣха, какой выпалъ на долю поэзіи Лермонтова, является языкъ его художественныхъ произведеній.

«М. Ю. Лермонтовъ, – замѣчаетъ современникъ поэта, – соперникъ Пушкина въ нѣкоторыхъ стихотвореніяхъ и побѣдитель его въ легкой прозѣ: языкъ въ “Героѣ нашего времени” чуть ли не выше языка всѣхъ прежнихъ и новыхъ повѣстей, рассказовъ и романовъ...» (Сушковъ. Московск. Универс. Благородн. Пансіонъ, стр. 86. Ср. «Рауть». Кн. III, стр. 348).

«Никто еще, – добавляетъ Гоголь, – не писалъ у насъ такую правильною и благоуханною прозою...»

Бѣлинскій, отмѣтивъ въ первомъ сборникѣ стихотвореній Лермонтова «пять или шесть пятнышекъ», продолжаетъ: «все остальное... удивляетъ силою и тонкостію художественнаго такта, полновластнымъ обладаніемъ совершенно покореннаго языка, истинно-пушкинскою точностію выраженія» («Отечеств. Записки» 1841 г., т. XIV, стр. 79).

Очень высоко цѣнили языкъ Лермонтова Чеховъ. «Я не знаю, – говорилъ онъ, – языка лучше, чѣмъ у Лермонтова. Я бы такъ сдѣлалъ: взялъ его рассказъ и разобралъ бы, какъ разбираютъ въ школахъ, – по предложеніямъ, по частямъ предложения... Такъ бы и учился писать» («Русск. Мысль» 1911 г., кн. X, стр. 46).

Не будучи новаторомъ въ собственномъ смыслѣ, Лермонтовъ неуклонно слѣдуетъ по пути Пушкина, который, по образному выраженію одного изслѣдователя, «вывелъ литературный языкъ изъ спертой атмосферы кабинетовъ и гостиныхъ на чистый воздухъ свѣта Божія, на широкій просторъ русской земли для любованья всему народу русскому». Но въ дѣлѣ націонализаціи нашего литературнаго языка, въ дѣлѣ сближенія языка книги съ живой народной рѣчью, Лермонтовъ далеко опередилъ своего учителя.

Разные теоретическіе вопросы въ области языка, повидимому, совсѣмъ не интересовали Лермонтова, не справлялся онъ также ни съ грамматиками, ни съ словарями; но зато всегда оставался вѣренъ принципу безпрепятственнаго и свободнаго развитія нашего языка:

...Какъ дикарь, свободѣ лишь послушный,  
Не гнется гордый нашъ языкъ... (III, 266). <...>

О внѣшней формѣ и отдѣлкѣ своихъ художественныхъ произведеній Лермонтовъ заботился очень много, хотя и любилъ называть свой стихъ «небрежнымъ»... свою поэзію – «плодами небрежной музыки»...

Какъ можно видѣть изъ сохранившихся автографовъ Лермонтова, поэтъ по нѣсколько разъ вдумчиво и тщательно передѣлывалъ не только отдѣльныя мѣста, выраженія или стихи, но даже цѣлыя произведенія. Особенно бросается въ глаза упорная работа надъ стихомъ въ произведеніяхъ послѣдняго времени, напр. въ «Валерикѣ», въ «Мцири» и въ стихотвореніяхъ, относящихся къ 1841 году. Такъ, стихотвореніе «Они любили другъ друга» передѣлывалось три раза; «Споръ», «Сонъ», «Утесъ», «Тамара», «Свиданіе», «Дубовый листокъ оторвался», «Нѣтъ, не тебя такъ пылко я люблю», «Выхожу одинъ я на дорогу», «Морская царевна» и «Пророкъ» – по два раза; поэма «Демонъ» – не менѣе пяти разъ.

Проза давалась Лермонтову легче стиховъ, и случалось, что онъ даже диктовалъ другимъ свои повѣсти, напр. «Княгиню Лиговскую», «Тамань».

(Абрамовичъ Д. И. О языке Лермонтова // Лермонтовъ М. Ю. Полное собраніе сочиненій: в 5 т. Т. 5: Материалы для биографіи и литературной характеристики. Библиографія. Объяснительныя статьи. Приложения / под ред. и с примеч. Д. И. Абрамовича. СПб.: Изд. Разряда изящ. словесности Импер. акад. наукъ, 1913. С. 182, 200)

(Къ статьѣ Б. Г. Бобылева)

Научно-методический журнал

# РУССКИЙ ЯЗЫК

---

## в школе

Основан в августе 1914 года  
Выходит 6 раз в год

Том 85

5

2024

### Главный редактор

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

### Ответственный секретарь

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

### Редактор

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

### 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 ФСИИ России, г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

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

### Редакционная коллегия

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

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

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

*Юлия Николаевна Гостева*, 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 Патрочева**, 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 70x100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печ. л. 8. Бумага офсетная. Заказ  
Дата выхода номера в свет 15.09.2024. 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](mailto:admin@riash.ru)

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

Оформить подписку на журнал можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», 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

5

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

*Ilidikó 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 70x100<sup>1</sup>/<sub>16</sub> Printed sheet 8. Offset paper. Order

Release date of the issue 15.09.2024. 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](mailto: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>Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.</i> Сравнительный анализ текстов учебников русского языка для начальной школы с использованием количественных методов.....	7
<i>Володько Н. В., Салтыкова А. А., Яновская К. В.</i> Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе.....	27
<i>Мельникова Е. М.</i> Трудные случаи пунктуации в заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку.....	44

---

### АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Бобылев Б. Г.</i> «Умиравший гладиатор» М. Ю. Лермонтова: эстетическое единство формы и содержания (к 210-летию со дня рождения).....	50
<i>Романов Д. А.</i> Традиционное и новаторское в поэтике И. С. Никитина (к 200-летию со дня рождения).....	60

---

### СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

<i>Никитина Т. Г., Роголёва Е. И.</i> Выражения библейского происхождения в учебных словарях пословиц и фразеологизмов.....	68
---	----

---

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Бинштейн М. М., Самыличева Н. А.</i> Лингводискурсивные особенности использования местоимений в политическом дискурсе (на материале политического ток-шоу «60 минут»).....	79
---	----

---

### ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

<i>Колесникова С. М.</i> Ценностная парадигма в русской картине мира (на материале романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»).....	91
--	----

---

### В МИРЕ СЛОВ

<i>Вороничев О. Е., Шаравин А. В.</i> Из истории лексемы <i>билет</i> в русском языке: от слова к прецедентному феномену (на материале произведений Ф. М. Достоевского)...	102
--	-----

---

### РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Комарова Е. Н., Сотова И. А.</i> Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему.....	116
---	-----

## CONTENT

### METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Laposhina A. N., Lebedeva M. Yu.</i> Comparative analysis of Russian language textbooks for primary school using quantitative methods .....	7
<i>Volodko N. V., Saltykova A. A., Yanovskaya K. V.</i> Homonymy of words belonging to different parts of speech: the activity-based approach to studying the topic at school .....	27
<i>Melnikova E. M.</i> Difficult cases of punctuation in the tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the Russian language .....	44

---

### LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Bobylev B. G.</i> "The Dying Gladiator" by M. Yu. Lermontov: aesthetic unity of form and content (to the 210th anniversary of the birth) .....	50
<i>Romanov D. A.</i> Traditional and innovative in the poetics of I. S. Nikitin (to the 200th anniversary of the birth) .....	60

---

### MODERN RUSSIAN LEXICOGRAPHY

<i>Nikitina T. G., Rogaleva E. I.</i> Expressions of biblical origin in learners' dictionaries of proverbs and phraseological units .....	68
---	----

---

### LINGUISTIC NOTES

<i>Binshtein M. M., Samylicheva N. A.</i> Linguistic-discursive peculiarities of pronominal usage in political discourse (based on the material of the political talk show "60 Minutes") .....	79
--	----

---

### LANGUAGE AND CULTURE

<i>Kolesnikova S. M.</i> Axiological paradigm in the Russian picture of the world (based on F. M. Dostoevsky's novel "The Brothers Karamazov") .....	91
--	----

---

### IN THE WORLD OF WORDS

<i>Voronichev O. E., Sharavin A. V.</i> From the history of the lexeme <i>ticket</i> in Russian: from a word to a precedent phenomenon (on the material of F. M. Dostoevsky's works) .....	102
--	-----

---

### RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Komarova E. N., Sotova I. A.</i> A model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic .....	116
---	-----



# МЕТОДИКА И ОПЫТ

---

## METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-7-26>

## Сравнительный анализ текстов учебников русского языка для начальной школы с использованием количественных методов

Антонина Николаевна Лапошина<sup>1</sup>, Мария Юрьевна Лебедева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

<sup>1</sup> [antonina.laposhina@gmail.com](mailto:antonina.laposhina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0693-7657>

<sup>2</sup> [MYLebedeva@pushkin.institute](mailto:MYLebedeva@pushkin.institute), <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>

**Аннотация.** Несмотря на высокий научный и практический интерес к оценке качества текстового наполнения школьного учебника, до сих пор не существует прозрачного алгоритма и объективных критериев ее проведения. Настоящая статья ставит своей целью наметить параметры объективной лингвистической оценки текстов учебника с использованием количественных методов на примере одного из основных компонентов учебника русского языка – текстов упражнений. Анализ произведен на материале 8 линеек современных учебников русского языка для начальной школы и 1 линейки цифрового учебного сервиса «Яндекс Учебник». При анализе использованы методы автоматической обработки естественного языка, статистики и корпусного анализа текстов. В результате предложен алгоритм анализа текстотеки учебника русского языка по критериям структурной и лексической сложности, жанрового, стилевого и тематического разнообразия, степени соответствия текстотеки учебника современному состоянию русского языка. Полученные результаты формируют представление о текстовом наполнении современного учебника русского языка для начальной школы, иллюстрируют особенности подбора текстов для современных традиционных и цифровых учебников и ресурсов по русскому языку, позволяют сформулировать вопросы о методической оптимальности тех или иных авторских решений при составлении текстотеки учебника. Результаты исследования будут полезны авторам школьных пособий по русскому языку и специалистам по учебно-методической работе.

**Ключевые слова:** количественные методы оценки текстотеки учебника по русскому языку, русский язык в начальной школе, учебник русского языка, сложность текста, критерии оценки учебника, анализ учебника, учебниковедение

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте».

**Для цитирования:** Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Сравнительный анализ текстов учебников русского языка для начальной школы с использованием количественных методов // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 7–26. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-7-26>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Comparative analysis of Russian language textbooks for primary school using quantitative methods

Antonina N. Laposhina<sup>1</sup>, Maria Yu. Lebedeva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

<sup>1</sup> antonina.laposhina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0693-7657>

<sup>2</sup> MYLebedeva@pushkin.institute, <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>

**Abstract.** Despite the intense scientific and practical interest in assessing the textual content quality of a school textbook, there is still no transparent algorithm and objective criteria for such evaluation. This article aims to outline objective linguistic criteria for textbook text assessment using quantitative methods on the example of one of the main components of a Russian language textbook, i. e. exercise texts. The analysis was performed on the material of 8 lines of modern Russian language textbooks for primary school and 1 line of the digital educational service *Yandex Textbook*. The research employed the methods of automatic natural language processing, statistics, and corpus analysis of texts. As a result, we propose an algorithm for analysing the text library of a Russian language textbook according to the criteria of structural and lexical complexity, genre, stylistic and thematic diversity, and the degree of correspondence between the text library and the current state of the Russian language. The obtained results form an idea of the textual content of a modern Russian language textbook for primary school. Moreover, they highlight the specific features of text selection for modern traditional and digital Russian language textbooks and resources. Finally, the research outcomes raise questions concerning the methodological optimality of certain authorial decisions when compiling the text library of a textbook. The results of the study will be useful to authors of school textbooks on the Russian language and specialists in educational and methodological work.

**Keywords:** quantitative methods for assessing the text library of a Russian language textbook, Russian language in primary school, Russian language textbook, text complexity, textbook assessment criteria, textbook analysis, textbook studies

**Acknowledgements.** The research was carried out at the expense of the state task, project FZNM-2024-0003 "Comprehensive study of cognitive-emotional and linguistic factors of human communicative activity in the modern educational context".

**For citation:** Laposhina A. N., Lebedeva M. Yu. Comparative analysis of Russian language textbooks for primary school using quantitative methods. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):7–26. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-7-26>.

**Введение.** В современной дидактике утверждается полифункциональная роль учебника, складывающаяся из целого комплекса функций – информирующей, развивающей, коммуникативной, организующей учебную деятельность, воспитательной и др.<sup>1</sup> Несмотря на изменения, связанные с семиотической трансформацией информационной среды и коммуникативных практик современного человека, учебники и дополнительные учебные пособия, в том числе цифровые, базируются на текстах. Именно текст (в том числе текст, используемый в учебных целях) является основным структурным компонентом учебника [Граник 2017: 65] и несет основную функциональную нагрузку.

Текстоцентричность учебников по русскому языку определяется самим содержанием предмета, его целями и планируемыми результатами. Тексты выступают в качестве материала для анализа лингвистических

явлений, используются для формирования грамматических навыков и умений, служат образцом для создания ученических текстов разных жанров, наконец, без текста невозможно формирование читательской грамотности.

В отличие от теоретических текстов учебника, содержание которых детерминруется содержанием федеральной рабочей программы по учебному предмету<sup>2</sup>, относительную вариативность и творческую свободу предполагает отбор текстов для чтения и обсуждения, наблюдения за языковыми явлениями, формирования и отработки грамматических умений и навыков правописания. Такие тексты составляют значительную долю объема всего учебника по русскому языку для начальной

---

<sup>1</sup> Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника: учеб. пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 328 с.

<sup>2</sup> Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). М.: ФГНУ «Институт развития стратегии образования», 2022 [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01\\_ФРП\\_Русский-язык\\_1-4-классы.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf) (дата обращения: 06.07.2024).

школы – до 40–45 %<sup>3</sup> – и являются самой насыщенной и лексически разнообразной категорией: в них содержится около 89 % всех уникальных лексем учебника [Лапошина и др. 2022: 352]. Совокупность текстов учебника, служащих основой для упражнений, мы, в соответствии с традицией учебниковедения, будем называть текстотекой учебника [Клобукова 2022: 95].

Помимо ключевой характеристики – соответствия содержанию учебной программы и конкретной теме – к текстам учебника предьявляется широкий спектр требований. Авторам необходимо руководствоваться такими критериями, как ясность и точность языка, доступность; образцовость и нормативность языка, богатство содержания, актуальность тематики; разнообразие жанров и стилей; богатство лексики; развивающий характер текстов; их способность возбуждать интерес, наличие компонента нравственного воспитания школьника; соответствие особенностям работы современного человека с информацией; ориентация на ситуацию общественной жизни школьника [Граник 2017; Гостева и др. 2019; Дубровина 2019].

При этом остается открытым вопрос, важный и для авторов, и для издателей учебников и учебных материалов, и для экспертов, оценивающих их качество, и для педагогов: как объективно, с опорой на измеряемые и сравнимые параметры выявить соответствие текстов перечисленным требованиям? Этот вопрос естественным образом актуализируется в русле доказательной педагогики, которая предполагает принятие решений с опорой на данные: при выборе и оценке учебника возможно руководствоваться не только интуицией и вкусом, но и выверенным комплексом количественных показателей. Областью применения такой квантитативной оценки текстов, в частности, являются цифровые образовательные ресурсы, в которых возможна быстрая адаптация и корректировка текстового контента.

<sup>3</sup> Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 464 с.

Таким образом, важной научной и методической задачей становится разработка количественных методов, базирующихся на вычисляемых характеристиках текстового наполнения учебников и учебных пособий, для проведения объективной оценки качества их лингвистического и дидактического содержания. Эта задача определила цель настоящего исследования, в ходе которого нами была разработана методика квантитативной оценки текстотеки учебника по русскому языку. В статье предлагается описание методики и результаты ее апробации на материале традиционных учебников и цифровых учебных пособий для начальной школы.

**Обзор литературы.** Современная педагогическая теория постулирует учебниковедение как приоритетное направление исследований [Щукин 2017; Воителива 2021; Янченко 2021]. Порядок государственной экспертизы современных российских учебников предполагает проверку на соответствие учебников и пособий множеству научных, педагогических, общественных, этнокультурных и других требований, однако не содержит объективных измеряемых параметров оценки качества учебных текстов по этим критериям<sup>4</sup>, следовательно, не существует пока и общепринятой методологии формальной оценки текстов учебника, хотя наработки на эту тему имеются [Сидорова 2018; Карамнов 2015<sup>5</sup>].

Анализ литературы позволил выделить несколько основных направлений количественных исследований текстового наполнения учебника. Одной из самых активно

<sup>4</sup> Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2022 г. № 1053 «Об утверждении Порядка подготовки, экспертизы, апробации и издания учебников и разработанных в комплексе с ними учебных пособий, включаемых в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fpu.edu.ru/document/7> (дата обращения: 20.06.2024).

<sup>5</sup> Карамнов А. С. Методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Тамбов, 2015. 24 с.

разрабатываемых тем в этой области является анализ доступности учебных текстов. Для автоматизированной оценки доступности учебных текстов предлагаются формулы, которые могут быть основаны как на базовых вычисляемых характеристиках текста, таких как средняя длина предложения, средняя длина слова и др., так и на ряде более сложных морфосинтаксических и лексических признаков [Solovuev et al. 2019; Лапошина и др. 2022; Чурунина и др. 2023].

Проблеме соответствия текстов учебников русского языка интересам учащихся посвящены работы на материале опросов как самих школьников [Литовченко 2012], так и учителей и методистов [Граник 2017]. Исследования, выполненные с помощью формальных методов, позволяют предположить, что существует проблема тематической несбалансированности текстотек учебников русского языка. Так, работа по выделению терминологии в современных школьных учебниках методами компьютерной лингвистики выявила проблему лжETERМИНОВ – ситуации, когда в учебниках русского языка употребимость слов природной тематики (*соловей, роцца, метель* и мн. др.) и устаревших слов из литературы и фольклора (*кафтан, гумно* и др.) настолько выше, чем в референтном корпусе текстов русского языка, что делает их показателями схожими со специальными терминами [Монахов и др. 2020]. Корпусное исследование частотной лексики текстов упражнений в учебниках русского языка для начальной школы также продемонстрировало, что явными тематическими доминантами анализируемых текстов оказываются природа, погодные явления и животные; лексика, отражающая реалии жизни в деревне, представлена в анализируемых учебниках шире, чем описывающая реалии жизни в городе; скудно репрезентирована лексика, характерная для публицистического стиля [Лапошина и др. 2019].

Вопрос состава текстов упражнений в учебниках по русскому языку рассматривается с точки зрения того, присутствуют ли в них тексты из современной детско-подростковой литературы и насколько тексты учебника способствуют приобщению школьников к чтению [Борисенко 2018]. Несколько лет назад на материале линеек «Гармония» и «Школа 2100» проводился

сравнительный анализ количества устаревших слов в учебниках с целью поиска связи этого параметра с уровнем владения устаревшей лексикой школьниками [Гущина 2015].

Открытым остается вопрос о предпочтительном соотношении поэтических и прозаических текстов в текстотеке учебника русского языка: с одной стороны, специалисты по речевому развитию детей сообщают о важной роли работы с поэтическими произведениями в речевом развитии [Стародубова 2007], с другой – нам не удалось найти экспериментальных исследований об эффективности использования поэтических текстов в качестве материала для упражнений по русскому языку.

Анализ литературы показал, что в современной педагогике к тексту учебника в целом и к текстам упражнений в частности предъявляется целый ряд требований, однако в настоящий момент не существует какого-либо объективного прозрачного алгоритма оценки соответствия этим требованиям текстов упражнений по русскому языку, что важно для получения интерпретируемых и сравнимых с другими исследованиями результатов.

### Материалы и методы

**Данные для исследования.** Материалом исследования послужили тексты упражнений из 8 линеек учебников русского языка для начальной школы (I–IV классы) из корпуса TIRTEC [Лапошина и др. 2019б], а также материалы раздела по русскому языку цифрового учебного сервиса «Яндекс Учебник» (см. табл. на с. 11). Полные библиографические данные доступны на странице проекта<sup>6</sup>.

Отбор учебников в корпус осуществлялся с учетом их востребованности, актуальности и доступности, а также с опорой на профессиональное мнение практиков-русистов и отзывы родителей. При отборе учебников для российских школ учитывались как факторы соответствия учебника ФГОС НОО и его распространенность, так и новизна и оригинальность методической школы.

«Яндекс Учебник» – это цифровой сервис с упражнениями для начальной и средней

<sup>6</sup> Текстометр [Электронный ресурс]. URL: <https://textometr.ru/articles/tirtec> (дата обращения: 06.07.2024).

школы, соответствующими ФГОС и федеральным рабочим программам. Создатели характеризуют материалы как «интерактивные занятия, интересные детям»<sup>7</sup>. Данные для анализа были предоставлены партнером в рамках меморандума о безвозмездном сотрудничестве. В рамках исследования изучены материалы по русскому языку для I–IV классов.

Из выделенных линеек были выбраны, переведены в машиночитаемый формат и аннотированы все законченные текстовые фрагменты, являющиеся наполнением языковых упражнений. Тексты иных элементов аппарата учебника – справочные

тексты, формулировки заданий, списки лексики, ключи, таблицы, а также тексты от лица персонажей учебника (актуально для линеек «Перспективная начальная школа», «Открываю мир» и «Перспектива») – анализу не подлежали. Тексты с пропущенными буквами были восстановлены. Тексты с переставленными местами абзацами, отсутствующими фразами и пр. не учитывались. Общий объем рассматриваемых данных составил 6556 текстов и 252 213 словоупотреблений. Анализируемые линейки и объем коллекций в текстах (Т) и словоупотреблениях (С) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Источники и объем исследуемого материала<sup>8</sup>

Table 1

Sources and volume of the material under study

Название линейки учебников	Класс								Всего	
	I		II		III		IV			
	Т	С	Т	С	Т	С	Т	С	Т	С
«Школа России» (В. П. Канакина, В. Г. Горещкий)	75	1546	182	4478	235	7027	268	9211	760	22 262
«Школа 2100» (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина)	21	526	72	2114	247	8188	199	11 880	539	22 708
«Перспективная начальная школа» (Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук, Т. А. Байкова и др.)	30	613	263	7459	179	8715	187	10 007	659	26 794
«Открываю мир» (Г. Г. Граник, Т. Ш. Крюкова, Н. Ф. Анофриева и др.)	82	4395	194	5725	170	10 843	136	7568	582	28 531
«Начальная школа XXI века» (С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова и др.)	138	4344	170	7015	204	11 474	234	15 207	746	38 040
«Перспектива» (Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина)	143	2593	213	6470	260	9848	194	8823	810	27 734
«Линейка Т. Г. Рамзаевой» (Т. Г. Рамзаева)	80	964	174	3498	331	9703	324	13 087	909	27 252

<sup>7</sup> Яндекс Учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://education.yandex.ru/instructions/teachers/common-concepts/index.html> (дата обращения: 06.07.2024).

<sup>8</sup> Т – объем данных в текстах, С – объем данных в словоупотреблениях.

*Окончание табл. 1*

Название линейки учебников	Класс								Всего	
	I		II		III		IV			
	Т	С	Т	С	Т	С	Т	С	Т	С
«Гармония» (М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко)	25	492	134	3256	127	3549	136	4743	422	12 040
«Яндекс Учебник»	55	1925	274	12 983	394	16 941	406	21 515	1129	53 364
<b>Всего</b>	<b>649</b>	<b>17 398</b>	<b>1676</b>	<b>52 998</b>	<b>2147</b>	<b>86 288</b>	<b>2084</b>	<b>10 2041</b>	<b>6556</b>	<b>258 725</b>

Аннотация данных по педагогическим параметрам осуществлялась вручную преподавателями и студентами Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина в рамках практики. Тексты упражнений были размечены по следующим атрибутам: название линейки, класс,

id текста, тип источника текста (аутентичный, адаптированный, созданный авторами учебника), автор текста (при наличии), литературная форма текста (проза, поэзия), жанр текста. Примеры разметки педагогических параметров представлены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Примеры разметки текстовых фрагментов в корпусе учебников**

*Table 2*

**Examples of text fragment annotation in the textbook corpus**

Название линейки учебников	«Школа России»	«Яндекс Учебник»
Класс	III	IV
<b>Текст упражнения</b>	Раннее апрельское утро. В небе начала разгораться алая полоска зари. Утренний ветерок прошумел в вершинах берёз. В предрассветной мгле зазвучала тихая лесная песенка. Это запела птичка зарянка. В её песне слышалась робкая радость и светлая весенняя грусть.	Мне пришла настоящая посылка! Мы с мамой сходили за ней на почту. В коробке лежали тёплые колючие варежки, красная шапка и два маленьких набора «Лего». Это прислали мне младшие двоюродные братья из Красноярска. Мне хочется отправить им посылку в ответ. Положу в неё большие каштаны, шоколадные яйца и двух игрушечных кроликов.
<b>Тип источника текста</b>	Аутентичный	Созданный авторами учебника
<b>Источник текста</b>	Н. Сладков	–
<b>Год рождения автора</b>	1920	–
<b>Форма текста</b>	Проза	Проза
<b>Жанр</b>	Рассказ	Бытовой рассказ
<b>Стиль текста</b>	Художественный	Разговорный
<b>Тип текста</b>	Описание	Повествование
<b>Тема текста</b>	Апрельское утро	Посылка от братьев
<b>Тематика текста</b>	Природа	Повседневная жизнь

Перечень параметров, по которым проводилась количественная оценка текстового наполнения учебника по русскому языку, был сформирован на основе анализа

научно-методической литературы в области учебниковедения. В перечень были включены параметры, подлежащие формализации и количественному анализу (см. табл. 3).

Таблица 3  
**Критерии для количественной оценки текстового наполнения учебника русского языка**

Table 3

**Criteria for quantitative assessment of the text content of a Russian language textbook**

<b>Критерий</b>	<b>Способ возможной количественной оценки</b>
Доступность текстов	– мера структурной сложности текста (Textometr structure); – мера лексической сложности текста (Textometr lexis)
Стилевое, жанровое и тематическое разнообразие текстов	– соотношение художественных и нехудожественных текстов; – соотношение прозаических и поэтических текстов; – соотношение фрагментов повествования, описания и рассуждения; – процентное соотношение текстов различной тематики; – дисперсия текстов по тематическим группам
Степень соответствия тексты учебника современному состоянию русского языка	– медианный год рождения авторов текстовых фрагментов; – количество уникальных устаревших слов в учебнике; – процент устаревших слов от общего числа уникальных слов учебника

Извлечение лингвистических признаков происходило автоматически с помощью программного кода на языке Python. Для приведения слов к начальной форме и получения морфологической информации о каждом слове был использован модуль Rymystem3.

Оценка структурной и лексической сложности текстов производилась по методике Textometr [Лапошина и др. 2022]. Оценка структурной сложности текста основывается на традиционном индексе удобочитаемости Флеша, адаптированном для русского языка И. В. Оборневой<sup>9</sup>, приведенном для удобства интерпретации к шкале возрастающей сложности от 0 до 10 по формуле 1:

$$(1) \text{Textometr Structure} = \frac{100 - FRE(\text{Oborneva})}{10}$$

Коэффициент лексической сложности текста основан на прогнозируемом количестве знакомой лексики в тексте и рассчитывается с помощью формулы 2.

$$(2) \text{Textometr Lexis} = 10 - \frac{(Freq - 50)}{5}$$

где Freq – процент покрытия всех слов текста списком 5000 наиболее частотных слов

<sup>9</sup> Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 120 с.

корпуса литературы XX–XXI вв., адресованной детям (далее – ДетКорпус<sup>10</sup>).

Поскольку подобные формулы чувствительны к длине предложения и созданы для прозаических произведений, в расчетах показателей структурной сложности использовались только прозаические тексты коллекции. Параметры лексической сложности были рассчитаны по всей коллекции прозаических и поэтических текстов.

Количество устаревших слов в текстах учебника вычислялось по объединенному списку «Школьного словаря устаревших слов русского языка: по произведениям русских писателей XVIII–XX вв.» Р. П. Рогожниковой<sup>11</sup> и «Словаря устаревшей лексики к произведениям русской классики» Н. В. Баско и И. В. Андреевой<sup>12</sup>. Объем полученного списка – 4974 слова. Из списка были исключены многозначные устаревшие слова, имеющие современное значение (*коляска, кулак, худой* и т. п., всего 80 слов), из-за невозможности автоматического определения значения слова в конкретном тексте, поэтому реальное

<sup>10</sup> ДетКорпус [Электронный ресурс]. URL: <http://detcorpus.ru/pages/about.html> (дата обращения: 06.07.2024).

<sup>11</sup> Рогожникова Р. П., Карская Т. С. Школьный словарь устаревших слов русского языка: по произведениям русских писателей XVIII–XX вв. М.: Дрофа, 2007. 828 с.

<sup>12</sup> Баско Н. В., Андреева И. В. Словарь устаревшей лексики к произведениям русской классики. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2023. 448 с.

количество устаревших слов в текстах может быть больше.

Поскольку чаще всего в атрибуции текста упражнения указан только автор без названия произведения, для расчета соотношения текстов разных периодов создания была использована методика анализа года рождения автора. Она заключалась в подсчете количества текстовых фрагментов, принадлежащих перу писателей, родившихся в определенные отрезки времени (до 1800-го; между 1801–1850-м; 1851–1900-м; 1901–1950-м; после 1951-го).

Для точечного сравнения актуальности, встречаемости приводимых в учебнике лексем в современном русском языке и, в частности, в текстах для детей мы использовали информацию о частотности отдельных

лексем по данным Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) и ДетКорпуса. Частотность отдельных лексем приведена в относительных значениях ipm (items per million).

### Результаты

**Структурная и лексическая доступность текстов.** В результате подсчетов для каждого текстового фрагмента из выбранных линеек учебников с I по IV класс были получены показатели структурной и лексической доступности текстов. Таблицы 4 и 5 содержат усредненные показатели (M) и стандартное отклонение (SD) этих параметров по классам. Метрики изменяются от 1 до 10, где 1 – очень простой текст, а 10 – сложный текст, соответствующий уровню учащихся вуза, в терминологии Р. Флеша.

Таблица 4

**Показатели структурной сложности текстов упражнений в учебниках русского языка для начальной школы**

Table 4

**Indicators of structural complexity of exercise texts in Russian language textbooks for primary school**

Название линейки учебников	Класс								Средние значения по линейке учебников		
	I		II		III		IV				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
«Школа России»	2,3	1,6	2,7	1,7	2,9	1,6	3,1	1,7	<b>2,8</b>	<b>1,7</b>	
«Школа 2100»	2,8	1,6	2,3	1,7	2,7	1,6	3,7	1,6	<b>3</b>	<b>1,7</b>	
«Перспективная начальная школа»	1,3	1,5	2,3	1,6	2,6	1,7	2,9	1,6	<b>2,6</b>	<b>1,6</b>	
«Открываю мир»	2,3	1,5	2,6	1,4	2,8	1,4	3,4	1,6	<b>2,8</b>	<b>1,5</b>	
«Начальная школа XXI века»	2,2	1,5	3,2	1,5	3,2	1,5	3,3	1,6	<b>3</b>	<b>1,6</b>	
«Перспектива»	1,9	1,7	2,4	1,5	3	1,8	3,1	1,6	<b>2,7</b>	<b>1,7</b>	
«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	1,5	1,4	2,2	1,5	2,9	1,4	2,9	1,4	<b>2,7</b>	<b>1,5</b>	
«Гармония»	2	2	2,4	1,6	2,5	1,4	2,7	1,5	<b>2,5</b>	<b>1,5</b>	
«Яндекс Учебник»	2,3	1,5	3,2	1,4	3,5	1,6	3,5	1,4	<b>3,4</b>	<b>1,9</b>	
Средние значения по классу	<b>M</b>	<b>1,9</b>	<b>1,6</b>	<b>2,5</b>	<b>1,5</b>	<b>2,9</b>	<b>1,6</b>	<b>3,2</b>	<b>1,6</b>	<b>2,9</b>	<b>1,6</b>
	<b>SD</b>	<b>0,46</b>	<b>0,18</b>	<b>0,38</b>	<b>0,11</b>	<b>0,31</b>	<b>0,14</b>	<b>0,32</b>	<b>0,1</b>	<b>0,27</b>	<b>0,13</b>

Усредненные показатели структурной сложности текстов по классам изменяются в диапазоне от 1,3 до 3,7, что соответствует *очень простым, простым и достаточно простым текстам* в терминологии Р. Флеша. Наиболее высокие усредненные показатели структурной сложности демонстрируют тексты «Яндекс Учебника», линеек «Начальная школа XXI века» и «Школа 2100». Наиболее

низкие показатели структурной сложности текстов у линеек «Гармония» и «Перспективная начальная школа». Анализ также показал, что 8 линеек из 9 демонстрируют рост средних показателей сложности текста в зависимости от класса, что соответствует методическому принципу постепенного усложнения материала. Исключение составляет «Школа 2100», где средние

показатели сложности текстов для I класса превышают аналогичные значения той же линейки для II и III классов. Это может быть связано с включением в учебник текстов с длинными предложениями (например, перечислениями) и словами (см. пример 1), однако отметим, что коллекция текстов данного учебника для I класса небольшая (21 пример), что может также повлиять на усредненные показатели.

(1) Иной носит птичью фамилию, а сам всю жизнь даже не полюбопытствовал, от какой птицы пошла его фамилия, как эта птица живёт, хороша ли, чем кормится. Стыдно прямо!<sup>13</sup>

Стандартное отклонение показателей сложности по классам имеет самые высокие значения в I и II классах. Это означает, что в учебниках разных авторов для этих классов тексты могут значительно отличаться по показателям структурной сложности.

Самые низкие показатели сложности текстов в учебниках для I класса демонстрируют линейки Т. Г. Рамзаевой и «Перспективная начальная школа». Уточним, что в линейке «Перспективная начальная школа» этот показатель отражает сложность лишь текстовых упражнений, объемные фрагменты, связанные с сюжетной линией учебника, не входили в этот анализ.

Сложность текстов не всегда выражается в длине и характеристиках синтаксических конструкций: иногда понимание текста может быть затруднено из-за количества потенциально незнакомой ребенку лексики. Таблица 5 содержит усредненные результаты показателей лексической сложности. Показатели изменяются от 0 до 10, где 0 – почти все слова текста частотны в детской литературе и понятны ребенку и 10 – почти все слова низкочастотны и, вероятно, непонятны ребенку.

Таблица 5

**Показатели лексической сложности текстов упражнений в учебниках русского языка для начальной школы**

Table 5

**Indicators of lexical complexity of exercise texts in Russian language textbooks for primary school**

Название линейки учебников	Класс								Средние значения по линейке учебников		
	I		II		III		IV		M	SD	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
«Школа России»	3,7	2,3	4,3	2,3	4,7	1,9	4,6	2	<b>4,5</b>	<b>2,1</b>	
«Школа 2100»	4	1,8	3,1	2,1	3,9	2	4,4	1,8	<b>4</b>	<b>2</b>	
«Перспективная начальная школа»	4	2,5	4	2,1	3,7	2,1	3,2	2,1	<b>3,6</b>	<b>2,2</b>	
«Открываю мир»	4,2	2,1	4,7	2,3	4,2	1,7	4,3	1,7	<b>4,4</b>	<b>1,9</b>	
«Начальная школа XXI века»	3,2	2,1	4,1	2	3,9	1,8	4,4	1,9	<b>4</b>	<b>2</b>	
«Перспектива»	2,6	1,8	2,7	1,8	3,1	2	3,2	2	<b>3</b>	<b>1,9</b>	
«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	3,2	2,8	3	2	3,8	1,9	4,1	1,9	<b>3,8</b>	<b>1,9</b>	
«Гармония»	2,3	1,2	3,4	1,9	3,6	2,1	3,6	2	<b>3,5</b>	<b>2</b>	
«Яндекс Учебник»	4,2	2,5	4,2	2,2	4,4	2	4,4	2,2	<b>4,3</b>	<b>2,2</b>	
Средние значения по классу	M	<b>3,5</b>	<b>2,1</b>	<b>3,7</b>	<b>2,1</b>	<b>3,9</b>	<b>1,9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3,9</b>	<b>2</b>
	SD	<b>0,98</b>	<b>0,45</b>	<b>0,81</b>	<b>0,16</b>	<b>0,5</b>	<b>0,13</b>	<b>0,49</b>	<b>0,14</b>	<b>0,45</b>	<b>0,11</b>

<sup>13</sup> Бунеев Р. Н. Русский язык. Первые уроки. 1 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. 4-е изд., перераб. М.: Баласс, 2016. 64 с.

Анализ таблицы 5 показал, что средние значения лексической сложности текстов в учебниках русского языка для начальной школы варьируются от 2,3, что означает 23 % уникальных лексем, не входящих в список 5000 самых частотных слов в Деткорпусе, до 4,5 (45 %). Стандартное отклонение усредненных показателей по классам, как и в случае со структурной сложностью, демонстрирует меньшую однородность текстов по сложности лексики среди разных линеек учебников для I и II классов.

Можно предположить связь показателей лексической сложности и доли поэтических текстов в учебнике. Так, например, линейки с самыми высокими усредненными по всем классам показателями – «Школа России» и «Открываю мир» – имеют высокий процент поэтических текстов (54 % и 55 % соответственно), а линейки с самыми низкими показателями лексической сложности текстов – «Перспектива» и «Гармония» – содержат сравнительно низкий процент поэтических текстов (39 % и 26 % соответственно). Однако это предположение подтверждается не всегда: тексты «Яндекс Учебника» обладают сравнительно высокими показателями лексической сложности, но доля поэтических текстов в них крайне низкая (8 %).

**Жанровое и тематическое разнообразие текстов учебников русского языка.** Таблица 6 (см. с. 17–18) обобщает данные о самых распространенных комбинациях литературных форм, стилей, типов речи и жанров, представленных в текстовых учебниках русского языка для начальной школы. Обобщенный анализ данных по всем линейкам показал, что чаще всего в качестве материала для упражнений авторы учебников выбирают фрагменты художественных прозаических произведений – рассказа, литературной сказки, повести, романа, очерка (41 %), стихотворения (34 %), а также научно-популярные статьи (8 %) и бытовые рассказы (6 %). С точки зрения представленности различных стилей русского языка наиболее значительное место в текстовых всех анализируемых учебников занимают тексты художественного стиля различных жанров и типов: от 72 % («Яндекс Учебник») до 93 % («Открываю мир», «Перспективная начальная школа»). Самая заметная доля

нехудожественных текстов отражена в линейках «Яндекс Учебник» (28 %), Т. Г. Рамзаевой (24 %), «Начальная школа XXI века» (21 %), «Школа 2100» (21 %). Меньше всего нехудожественные тексты репрезентированы в линейках «Открываю мир» (7 %), «Перспективная начальная школа» (7 %), «Школа России» (8 %). Среди нехудожественных текстов в учебниках чаще всего появляются примеры научно-популярного подстиля и разговорного стиля, представленного жанрами бытового рассказа, диалога, личного письма, рецепта. Публицистический стиль иллюстрируется немногочисленными примерами эссе (например, о роли русского языка, чтения, созидательного труда). К текстам официального стиля относятся заявления, объявления, письма в редакцию журнала, инструкции по безопасности.

В вопросе соотношения образцов поэтических и прозаических текстов авторы придерживаются очень разных стратегий: в текстовых линейках может быть от 8 % до 68 % поэтических текстов. Среди линеек, отдающих предпочтение поэтической форме текста в более чем половине случаев, отметим линейки «Перспективная начальная школа» (68 %), «Открываю мир» (55 %), «Школа России» (54 %). Среди печатных учебников самая низкая доля поэтической формы в линейках «Гармония» (26 %) и «Начальная школа XXI века» (28 %). Значительное отличие в соотношении поэтических и прозаических текстов показывает «Яндекс Учебник» с 8 % поэтических текстов.

Интерес представляет распределение прозаических и поэтических произведений в зависимости от класса. Интуитивное предположение, что поэтических текстов больше в учебниках для I и II классов (зачастую алфавит иллюстрируется на поэтических текстах), подтверждается общей статистикой: средние значения доли поэтических текстов по всем линейкам изменяются от 31 % текстов в I классе, 33 % – во II классе, 27 % – в III классе и до 22 % – в IV классе. Однако значительное преобладание поэтической формы текстов в I и II классах наблюдается лишь в двух источниках: учебниках линейки Т. Г. Рамзаевой: в I классе там использовано 64 % поэтических фрагментов в качестве упражнений, во II – 38 %,

в III – 24 %, в IV – 27 %; в материалах «Яндекс Учебника»: от 14 % в I классе к 5 % в IV классе. В других учебниках соотношение прозы и поэзии разнится от класса к классу и не свидетельствует об очевидной тенденции.

Самой объемной группой прозаических текстов стали фрагменты художественных рассказов, повестей, литературных сказок, романов, очерков и др. Однако внутри этих жанров значимым кажется выбор авторами конкретного фрагмента произведения, поэтому мы разделили эту объемную группу на фрагменты повествования, описания и рассуждения (в таблице обозначены курсивом). Это позволяет выделить линейки с явным преобладанием повествовательных фрагментов: самую значительную разницу здесь показывают материалы «Яндекс Учебника»: 58 % повествования и 2 % описания, также предпочтение повествовательным фрагментам из художественных произведений демонстрирует линейка «Открываю мир» (23 % повествования и 13 % описания). Среди линеек со

значительным преобладанием описательных фрагментов художественных произведений отметим линейки Т. Г. Рамзаевой (14 % повествования и 22 % описания) и «Школа России» (9 % повествования и 19 % описания). В жанровом отношении описательные фрагменты чаще всего являются частью рассказа или очерка и посвящены характеристике пейзажа, времени года или животного.

Важным показателем приближенности учебника к интересам школьника представляется количество примеров жанра бытового рассказа – самого распространенного в учебниках образца разговорного стиля речи, иллюстрирующего коммуникативные ситуации, вероятно, знакомые ребенку и актуальные для него (школьные и семейные события, взаимодействие с родственниками, классом, социальными институтами), в том числе тексты от лица ребенка. Больше всего таких текстов представлено в линейках «Яндекс Учебник» (15 %), Т. Г. Рамзаевой (8 %) и «Начальная школа XXI века» (7 %).

Таблица 6

**Жанрово-стилевой состав текстов учебников русского языка для начальной школы**

Table 6

**Genre and style composition of the text library of Russian language textbooks for primary school**

Литературная форма	Жанр или группа жанров	Количество текстов линейки, отнесенных к указанному жанру (%)								
		«Школа 2100»	«Перспективная начальная школа»	«Открываю мир»	«Начальная школа XXI века»	«Школа России»	«Перспектива»	«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	«Гармония»	«Яндекс Учебник»
Поэтическая	стихотворение	37,33	67,55	52,10	26,24	50,48	32,26	31,03	21,75	5,40
	фрагмент крупных стихотворных форм (сказка в стихах, басня, поэма)	2,32	0,17	1,65	0,41	0,69	1,61	0,46	2,65	1,24
	малые жанры детской лирики и фольклора (считалка, загадка)	0,77	0,50	1,28	1,52	2,77	4,97	6,92	1,33	1,42
	иная лирика (хайку и др.)	0,19	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00	0,18
<b>Итого поэтических текстов</b>		<b>40,61</b>	<b>68,22</b>	<b>55,21</b>	<b>28,17</b>	<b>53,94</b>	<b>38,84</b>	<b>38,53</b>	<b>25,73</b>	<b>8,24</b>

Литературная форма	Жанр или группа жанров	Количество текстов линейки, отнесенных к указанному жанру (%)									
		«Школа 2100»	«Перспективная начальная школа»	«Открываю мир»	«Начальная школа XXI века»	«Школа России»	«Перспектива»	«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	«Гармония»	«Яндекс Учебник»	
Прозаическая	фрагмент художественного рассказа, литературной сказки, повести, романа, из них:	35,02	22,83	35,30	47,95	28,47	28,96	36,10	52,55	59,91	
	повествовательных фрагментов	15,51	11,08	22,68	21,58	9,11	15,38	13,96	26,05	57,61	
	описательных фрагментов	18,76	11,75	12,61	26,24	19,36	13,58	21,91	26,26	2,21	
	фрагментов рассуждения	0,74	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,22	0,24	0,09	
	научно-популярная статья	15,47	3,64	3,66	6,35	6,50	8,87	12,23	8,49	6,02	
	бытовой рассказ	4,06	0,99	2,56	7,46	0,41	5,51	7,84	5,31	15,50	
	малые фольклорные жанры (пословицы, поговорки, приметы, скороговорки)	2,71	0,83	1,46	2,35	7,88	11,96	1,04	2,39	0,18	
	народная сказка	0,57	0,51	0,90	0,39	1,68	1,82	0,12	0,24	3,42	
	эссе-рассуждение	0,97	0,50	0,18	1,10	0,41	1,88	2,77	1,06	0,18	
	бытовой диалог	0,39	0,50	0,18	3,31	0,28	0,81	0,58	0,80	1,51	
	малые инструктивные жанры (инструкция, рецепт, совет)	0,19	0,33	0,00	0,55	0,14	0,00	0,23	1,33	2,21	
	письмо	0,00	0,50	0,37	1,24	0,14	0,40	0,35	0,27	1,33	
	малые информационные жанры (объявление, реклама, анонс)	0,00	0,50	0,00	0,69	0,14	0,13	0,00	1,06	1,15	
	малые этикетные жанры (приглашение, поздравление)	0,00	0,00	0,18	0,28	0,00	0,67	0,23	0,27	0,00	
	иное (заявление, реклама, либретто, телеграмма, словарная статья и др.)	0,00	0,66	0,00	0,14	0,00	0,13	0,00	0,53	0,35	
	<b>Итого прозаических текстов</b>		<b>59,38</b>	<b>31,79</b>	<b>44,79</b>	<b>71,81</b>	<b>46,05</b>	<b>61,14</b>	<b>61,49</b>	<b>74,30</b>	<b>91,76</b>
	<b>Итого нехудожественных текстов</b>		<b>21,08</b>	<b>7,62</b>	<b>7,13</b>	<b>21,12</b>	<b>8,02</b>	<b>18,40</b>	<b>24,23</b>	<b>19,12</b>	<b>28,25</b>

Анализ тематического распределения текстов (см. табл. 7 на с. 19) показал, что во всех рассматриваемых печатных учебниках доминирующей оказалась тема природы – доля таких текстов от 33 % до 53 %. Авторы также часто обращаются к текстам о повседневной жизни, путешествиях и приключениях, домашних питомцах, о изучении языка, культуре и искусстве, дружбе и играх (темы указаны в порядке убывания количества примеров на 9 линейках). Исключение в распределении тем составляет текстотека «Яндекс Учебника»: здесь доминирует тематика повседневной жизни (20 %), приключения и путешествия

(18 %), а тексты природной тематики занимают третье место (16 %).

Примечательна также линейка «Школа 2100», где значительное место в текстотеке занимает тематика изучения языков и лингвистики (19 %): авторы широко используют в качестве материала для упражнений фрагменты из «Энциклопедического словаря юного филолога», работ Л. Успенского, И. Голуб, А. Леонтьева и др.

**Дисперсия количества текстов** для каждой тематики иллюстрирует общую степень тематического разнообразия текстотеки учебника. По этому критерию наиболее равномерно представлены образцы

Таблица 7

Тематическая принадлежность текстовых фрагментов учебников русского языка для начальной школы

Table 7

Subject matter of text fragments of Russian language textbooks for primary school

Тематика	Количество текстов линейки, отнесенных к указанной тематике (%)								
	«Школа 2100»	«Перспективная начальная школа»	«Открываю мир»	«Начальная школа XXI века»	«Школа России»	«Перспектива»	«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	«Гармония»	«Яндекс Учебник»
Природа	33	49	27	41	53	37	48	44	17
Повседневная жизнь	7	12	13	12	9	10	9	13	20
Путешествия и приключения	11	6	17	8	5	6	5	4	18
Языки и языкознание	19	4	10	3	4	8	5	6	3
Домашние питомцы	4	3	8	8	4	9	6	9	6
Культура и искусство	5	4	3	5	6	4	6	3	5
Дружба и игры	4	7	4	7	5	4	4	3	5
Семья и близкие	3	3	4	4	3	5	2	4	5
Школа	2	1	4	3	2	4	2	4	4
История	4	1	3	1	2	2	4	1	2
Наука и техника	1	3	1	2	1	2	3	3	4
Профессии	2	1	2	1	2	2	3	1	2
Традиции, этикет	1	2	1	2	2	4	1	1	2
Эмоции и чувства	2	2	3	1	2	2	1	0	3
Спорт и здоровье	1	1	0	1	0	0	2	2	2
Хобби	1	1	0	1	0	0	1	1	2
<b>Дисперсия значений внутри текстов линейки</b>	<b>73</b>	<b>138</b>	<b>54</b>	<b>97</b>	<b>161</b>	<b>76</b>	<b>128</b>	<b>113</b>	<b>38</b>

текстов различных тематик в материалах линеек «Яндекс Учебник», «Открываю мир» и «Перспектива». Тематически более однообразными можно назвать линейки «Школа России», «Перспективная начальная школа» и линейку Т. Г. Рамзаевой.

Наконец, сравнение встречаемости отдельных лексем-маркеров тематических групп в учебниках и больших корпусах русского языка демонстрирует возможные тематические доминанты линейки.

Несмотря на то что лексемы *лес* и *мама* более частотны в детской литературе, чем во взрослой, встречаемость лексемы *лес* во всех учебниках русского языка значительно выше, чем в текстах корпусов. Лексема *мама* оказывается частотнее лексемы *лес* по обоим большим корпусам, в ДетКорпусе эта разница в частотности особенно велика,

однако такое распределение сохраняется лишь в текстах «Яндекс Учебника» (рис. 1 см. на с. 20). Во всех остальных линейках встречаемость лексемы *лес* многократно превосходит встречаемость лексемы *мама*, что также может служить подтверждением значительного перевеса текстов природной тематики в учебниках русского языка.

**Степень соответствия текстотеки учебника современному состоянию русского языка** в рамках настоящего исследования анализировалась посредством подсчета количества устаревших слов в текстах и определения времени создания авторских текстов. Таблица 8 (см. на с. 20) содержит количество уникальных устаревших слов в учебниках разных авторов, а также общее количество уникальных устаревших слов и общее количество входящих устаревших лексик в тексты учебника.

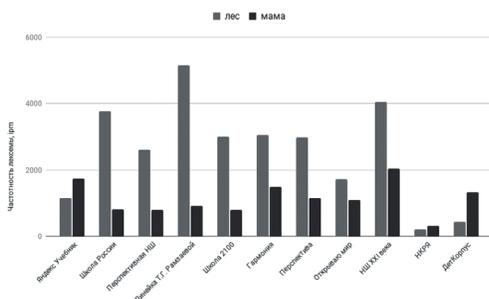


Рис. 1. Частотность лексем *лес* и *мама* в текстах учебников русского языка для начальной школы, НКРЯ и ДетКорпусе, ipm

Fig. 1. Frequency of the lexemes *forest* and *mom* in the texts of Russian language textbooks for primary school, the Russian National Corpus, and DetCorpus, ipm

Анализ таблицы показал сильный разброс в возможном количестве устаревшей лексики в текстах упражнений в абсолютных значениях: от 41 лексем в линейке «Гармония»

до 244 лексем в «Яндекс Учебнике». Остальные линейки содержат от 111 до 179 уникальных устаревших слов. Однако очевидно, что количество устаревших слов связано с общим объемом текстов линейки, подлежащих анализу. Для нивелирования этого различия был произведен расчет доли устаревшей лексики от общего числа уникальных лексем линейки. Процент устаревших слов от общего объема уникальной лексики учебника русского языка в начальной школе составляет от 1,3 % («Гармония») до 3,3 % («Перспектива»). Во всех анализируемых линейках прослеживается четкий тренд постепенного роста количества устаревших слов в зависимости от класса. Чаще всего в текстах учебников встречаются устаревшие слова, описывающие реалии из сказок или малых фольклорных жанров (*град, терем, князь, батюшка, кручиниться, ныне, сей*), поэтическая лексика (*лазурь, багряный, золоченый, пегас*), реже – устаревшие слова, описывающие реалии XX века (*колхозный, советский, патефон, керосиновый*).

Таблица 8

Количество уникальных устаревших слов в текстах учебников русского языка для начальной школы<sup>14</sup>

Table 8

Number of unique obsolete words in the texts of Russian language textbooks for primary school

Название линейки учебников	Количество уникальных устаревших слов в учебнике линейки				Всего уникальных устаревших слов в линейке	Уникальных слов в линейке	Процент устаревшей лексики от общего кол-ва уникальных слов в линейке
	I класс	II класс	III класс	IV класс			
«Школа России»	9	23	87	94	154	5013	3
«Школа 2100»	5	11	56	96	145	5157	2,8
«Перспективная начальная школа»	5	37	51	67	132	5573	2,4
«Открываю мир»	23	34	64	61	154	5788	2,7
«Начальная школа XXI века»	11	33	68	90	156	6377	2,4
«Перспектива»	2	36	86	87	179	5371	3,3
«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	4	19	29	73	111	5221	2,1
«Гармония»	2	12	19	22	41	3049	1,3
«Яндекс Учебник»	7	75	102	129	244	8720	2,8

Еще одним формальным способом оценить степень современности произведений в текстотеке учебника может стать анализ

соотношения авторских текстов по времени их создания (см. табл. 9).

<sup>14</sup> Приведены абсолютные значения.

Таблица 9  
**Количество текстов различных временных периодов в учебниках русского языка для начальной школы<sup>15</sup>**

Table 9  
**Percentage of texts from different time periods in Russian language textbooks for primary school**

Название линейки учебников	Количество текстов авторов указанного диапазона года рождения <sup>16</sup> – (%)				
	до 1800	1801–1850	1851–1900	1901–1950	после 1951
«Школа России»	3	10	17	59	11
«Школа 2100»	5	15	26	47	7
«Перспективная начальная школа»	5	7	16	57	15
«Открываю мир»	3	8	18	54	17
«Начальная школа XXI века»	3	8	17	63	9
«Перспектива»	7	14	17	57	5
«Линейка Т. Г. Рамзаевой»	3	11	19	61	6
«Гармония»	2	3	19	69	7
«Яндекс Учебник»	3	10	24	46	17

Во всех анализируемых учебниках значительно преобладают тексты авторов 1901–1950 г. р. В линейках «Перспектива», Т. Г. Рамзаевой, «Гармония» и «Школа 2100» сравнительно мало представлены авторы второй половины XX в. и начала XXI в. Обращает на себя внимание и сравнительно высокий процент авторов до 1800 г. р. в линейке «Перспектива» (А. С. Пушкин, Д. И. Фонвизин, А. П. Сумароков, М. В. Ломоносов, И. А. Крылов), который вместе с низким процентом использования произведений второй половины XX в. может являться индикатором меньшей степени соответствия текстотеки учебника современному состоянию русского языка. Наиболее высокий процент современных авторов (после 1951 г. р.) наблюдается в линейках «Открываю мир» и «Яндекс Учебник».

**Обсуждение.** Обобщим полученные количественные сведения по линейкам учебников, отметим ограничения предложенной системы и векторы развития исследования. Усредненные показатели **структурной сложности** текстов по классам изменяются в диапазоне от 1,3 до 3,7 и в целом соответствуют

очень простым, простым и достаточно простым текстам. Полученные результаты демонстрируют значительный разброс значений в учебниках разных авторов, особенно в материалах для I и II классов. Внимания здесь также заслуживают случаи отклонения от усредненных значений и трендов: спад структурной сложности текстов между I и II классами в линейке «Школа 2100»; резкий рост сложности во II классе линейки «Начальная школа XXI века», тогда как в III и IV классах показатели практически не меняются; линейки с минимальными («Гармония», «Перспективная начальная школа») и максимальными («Яндекс Учебник») параметрами структурной сложности текстов. Часть значений может объясняться значительной разницей в количестве анализируемых текстов каждой линейки: от 422 («Гармония») до 1129 текстов («Яндекс Учебник»). При анализе использовались усредненные или нормализованные данные, нивелирующие параметр количества текстов в коллекции, однако стоит признать, что усредненные лингвостатистические параметры на маленьких выборках (коллекция текстов «Школа 2100» для

<sup>15</sup> Приведен процент от общего количество текстов с указанным авторством.

<sup>16</sup> При расчете времени создания текста учитывался год рождения автора текста, так как в учебниках указывается только автор и нет информации ни о названии произведения, ни о годе его создания.

I класса состоит из 21 текста) могут сильно зависеть от параметров каждого конкретного текста.

Средние значения **лексической сложности** текстов упражнений в учебниках русского языка для начальной школы варьируются от 23 % до 45 % уникальных лексем, не входящих в список 5000 самых частотных слов в ДетКорпусе и, аналогично с предыдущим параметром, показывают больший разброс значений в учебниках для I и II классов. Полученные результаты позволяют сформулировать дальнейшие исследовательские вопросы об оптимальном количестве незнакомой лексики, методах ее учета и работы с ней. Так, пример 2 иллюстрирует текст упражнения с высокими показателями лексической сложности:

(2) Прочитай шуточный текст. Слова в нем перепутались, а некоторые буквы потерялись. Восстанови текст и запиши его правильно.

#### ИСПОРЧЕННЫЙ ТЕЛЕФОН

Рыболо\_\_ л \_\_вил айву,  
С\_\_дово\_\_ растил плотву,  
Пт\_\_цело\_\_ п\_\_ймал х\_\_лву,  
Сл\_\_кое\_\_ка съел с\_\_ву<sup>17</sup>.

В приведенном примере стандартным шрифтом отмечена лексика, входящая в список 5000 частотных слов по материалам ДетКорпуса (наиболее вероятно знакомых большей части младшеклассников), курсивом обозначены слова со средней частотностью (от 5001 до 10 000 места в частотном списке), а жирным шрифтом выделены низкочастотные слова, не вошедшие в список 10 000. С одной стороны, наличие посильной доли низкочастотной лексики в тексте необходимо для обогащения словарного запаса ребенка, развития навыков догадки о значении слова по контексту или морфемному составу, работы со словарем, понимания текстов по другим предметам. С другой стороны, требуется пересмотр целесообразности выбора текстов с низкочастотной лексикой в качестве материала для орфографических и лексико-грамматических упражнений, так как зачастую это может предполагать необходимость

вставлять буквы на место пропусков или совершать другие операции с неизвестным или непонятным ребенку словом.

Обобщение параметров структурной и лексической сложности текстов упражнений позволяет выделить в целом наименее сложные («Гармония», «Перспектива») и наиболее сложные («Яндекс Учебник», «Школа 2100» для I и IV классов, «Школа России») коллекции текстов, что может быть полезным при выборе линейки учебников или дальнейшем сравнительном анализе.

При анализе **жанрового разнообразия** текстов учебников русского языка были намечены параметры с существенной разницей значений в зависимости от линейки, демонстрирующие различные подходы авторов к формированию текстотеки: количество поэтических произведений, количество фрагментов из научно-популярных статей, количество и разнообразие примеров нехудожественных жанров, выбор описательных или повествовательных фрагментов художественного текста. Так, линейка учебников «Перспективная начальная школа» характеризуется максимальным процентом поэтических текстов (68 %) и крайне низким процентом нехудожественных текстов (7 %); линейка «Школа 2100» выделяется максимальным количеством примеров научно-популярных текстов (15 %); «Начальная школа XXI века» отличается разнообразием жанров информационных и инструктивных текстов, а также сравнительно высоким количеством примеров бытового рассказа, диалога и письма; линейка «Перспектива» содержит высокий процент малых фольклорных жанров (12 %); текстотека «Школа России» характеризуется крайне высоким процентом поэтических текстов (54 %), преобладанием описательных фрагментов из художественных текстов, низким количеством примеров бытового рассказа и других жанров нехудожественных текстов. Жанровый состав «Яндекс Учебника» достаточно сильно отличается от остальных линеек малым количеством поэзии (8 %) и самым высоким процентом нехудожественных текстов (28 %), из которых значительную часть занимают бытовые тексты (15 %), научно-популярные тексты (6 %), а также инструктивные тексты, например инструкция по поведению в опасных

<sup>17</sup> Линейка «Перспективная начальная школа», II класс, автор текста П. Синявский. Все выделения в тексте наши. — А. Л., М. Л.

ситуациях или рецепт (2 %). Среди художественных фрагментов явное предпочтение отдается повествованию.

Анализ распределения текстов учебников русского языка по **тематике** подтвердил крайне высокое число текстов о природе в учебниках по русскому языку, постулированное в смежных исследованиях: во всех рассматриваемых печатных учебниках доля таких текстов составила от 33 % до 53 %. Однако отметим здесь широту темы природы – это, помимо многочисленных описаний смены сезонов, и очерки о повадках животных и птиц, и публицистические тексты, воспевающие красоту родного края, и пр. Единственная линейка, продемонстрировавшая доминирование тематики повседневной жизни (20 %), приключений и путешествий (18 %), а также самый низкий процент текстов природной тематики (16 %), – «Яндекс Учебник». Выделяется также линейка «Школа 2100» с большим количеством текстов, посвященных языку и языкознанию (19 %).

Помимо количества примеров текстов, принадлежащих к той или иной теме, важным параметром представляется общее тематическое разнообразие текстов учебника, выраженное в исследовании через **дисперсию количества текстов** для каждой тематики: по этому критерию наиболее равномерно представлены тексты различных тематик в материалах «Яндекс Учебника», линейки «Открываю мир» и «Перспектива». Тематически однообразными можно назвать линейки «Школа России», «Перспективная начальная школа» и линейку Т. Г. Рамзаевой. Тематический дисбаланс текстов упражнений имеет как лингводидактические, так и психологические последствия: однообразие текстов ведет, с одной стороны, к отсутствию лексики недостаточно представленных тематических групп, а с другой – к общему снижению интереса к учебным материалам. Поэтому определение набора наиболее актуальных и интересных для современного младшего школьника лексем и тем представляется важным фокусом дальнейших междисциплинарных исследований.

В рамках настоящего исследования **степень способности текстов учебника отражать современное состояние русского языка** проверялась путем подсчета количества

устаревшей лексики в текстах упражнений учебника и определении количества авторских текстов различных временных периодов. Анализ показал сильный разброс в возможном количестве устаревшей лексики в текстотеках в абсолютных значениях: от 41 лексемы в линейке «Гармония» до 244 лексем в «Яндекс Учебнике». Некоторые устаревшие лексемы, например, характерные для сказок, былин и других жанров фольклора, встречаются в учебниках неоднократно: так, от 10 % («Гармония») до 25 % («Открываю мир», «Школа 2100») всех текстов линейки содержат хотя бы одно устаревшее слово, а в текстах учебника «Школа 2100» для IV класса доля устаревших слов достигает максимальных 34 %. Наиболее перспективным направлением здесь представляется анализ повторяемости вводимой устаревшей лексики и ее востребованности при чтении литературных произведений для выявления возможной «одноразовой» устаревшей лексики, при корректировке существующих школьных толковых словарей и т. п.

Для расчета **соотношения текстов разных временных периодов** был выбран такой параметр, как год рождения автора. Другая методика учета года создания конкретного произведения технически оказалась нереализуема в рамках данного исследования, поскольку чаще всего в атрибуции текста указан только автор без названия произведения.

Во всех представленных учебниках значительно преобладают тексты авторов 1901–1950 г. р., т. е. тексты, репрезентирующие русский язык середины XX в.

Интересно, что параметры количества устаревшей лексики и количества текстов современных авторов неважнообратны: текстотеки материалов «Яндекс Учебника» и «Открываю мир» показывают одновременно самый высокий процент текстов современных писателей и поэтов (17 %) и сравнительно большое количество устаревших слов (2,8 % и 2,7 %).

Среди недостатков метода подсчета времени создания текстов отметим, что представленные числа являются процентом от общего количества текстов учебника, для которых обозначен автор. Таким образом, если в учебнике много контента, созданного авторами учебника, то он не попадает в эту статистику. Следует также помнить, что

выбор авторских фрагментов текста и процент текстов современных авторов может зависеть не только от замысла авторов учебника, но и от юридических аспектов использования авторских произведений.

**Выводы.** Приведенный в статье анализ текстовки учебников по вычисляемым параметрам позволяет нарисовать обобщенный портрет «канонического» современного учебника русского языка для начальной школы и собрать палитру методических решений, однако не отвечает на вопросы об оптимальности этих решений. Обозначим наиболее перспективные направления дальнейших научных исследований, мотивированных собранными в ходе настоящей работы данными: 1) разброс в значениях структурной и лексической сложности текстов разных линеек, особенно для учебников I и II классов, мотивирует поиск оптимальной сложности текстов упражнений, а также возможное градуирование различных линеек учебников по степени сложности; 2) значительная разница в доле поэтических текстов в учебниках ставит методический вопрос об экспериментальных доказательствах влияния литературной формы на запоминание орфограммы, интерес учащихся и т. д.; 3) неравномерная представленность примеров различных нехудожественных жанров обосновывает важность исследования наиболее актуальных для современного школьника жанров коммуникации, долю которых полезно увеличить в текстах упражнений; 4) продемонстрированное во всех 8 печатных линейках преобладание текстов о природе и лесных животных, вероятно, является наследием советской педагогической школы и следствием популярности на тот момент целой плеяды писателей-натуралистов, однако в современных реалиях требует пересмотра или научного обоснования; 5) значительная разница в количестве устаревших слов в текстах требует выработки дополнительных рекомендаций по их количеству и отбору на основании частотного статуса и/или релевантности для дальнейшей работы с литературными произведениями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисенко Н. А.* Учебники русского языка и детская литература: есть ли

точки соприкосновения? // *Русский язык в школе.* 2018. Т. 79, № 8. С. 29–34. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8-29-34>.

2. *Воителева Т. М.* Роль языкового материала учебника как средства интеллектуального развития личности // *Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. М.: МПГУ, 2021. С. 54–61.*

3. *Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А.* и др. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.

4. *Граник Г. Г.* Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) // *Психологическая наука и образование.* 2017. Т. 22, № 4. С. 64–74. <http://doi.org/10.17759/pse.20172204010>.

5. *Гущина Е. В.* Лингвокультурологический комментарий к устаревшей лексике в процессе обучения младших школьников родному языку // *Время науки.* 2015. № 2. С. 52–57.

6. *Дубровина И. В.* Учебник как культурный компонент школьного образования // *Психодиагностика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. науч. ст. / сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова, отв. ред. Н. А. Борисенко. М.: Мнемозина, 2019. С. 18–23.*

7. *Клюбукова Л. П.* Текст, текстовка и гипертекст в учебниках и профессионально ориентированных учебных пособиях по РКИ // *Русский язык за рубежом.* 2022. № 3 (292). С. 95–98.

8. *Лапошина А. Н., Веселовская Т. С., Лебедева М. Ю.* и др. Лексический состав текстов учебников русского языка для младшей школы: корпусное исследование // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2019» (Москва, 29 мая – 1 июня 2019 г.). Вып. 18 (25).* 2019. С. 351–363.

9. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю., Берлин Хенис А. А.* Влияние частотности слов текста на его сложность: экспериментальное исследование читателей младшего школьного возраста методом айтрекинга // *Russian Journal of Linguistics.* 2022. Т. 26, № 2. С. 493–514. <http://doi.org/10.22363/2687-0088-30084>.

10. *Литовченко О. В.* Отношение учащихся 5–11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // *Человек и образование.* 2012. № 1(30). С. 117–121.

11. *Монахов С. И., Турчаненко В. В., Федюкова Е. А.* и др. Изучение терминологических подсистем современных школьных учебников на русском языке с помощью модели анализа семантики естественных языков Word2Vec // *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2020. Т. 2, № 2. С. 118–146. <http://doi.org/10.33910/2687-0215-2020-2-2-118-146>.

12. *Сидорова М. Ю.* Лингвистическая экспертиза школьных учебников // *Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сб. статей межрегиональной научно-практической конференции*, Москва, 19 апреля 2018 года / сост. О. Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2018. С. 49–63.

13. *Стародубова Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников. М: Издательский центр «Академия», 2007. 256 с.

14. *Чурунина А. А., Солнышкина М. И., Ярмакеев И. Э.* Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку // *Русистика*. 2023. Т. 21, № 2. С. 212–227.

15. *Щукин А. Н.* Учебниковедение в системе подготовки студентов-филологов, будущих преподавателей русского языка как иностранного // *Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: кол. монография*. М.: Спутник+, 2017. С. 92–98.

16. *Янченко В. Д.* Учебниковедение как приоритетное направление в деятельности кафедры методики преподавания русского языка МПГУ // *Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции*, Москва, 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. М.: МПГУ, 2021. С. 11–15.

17. *Solovyev V. D., Solnyshkina M. I., Ivanov V. V.* Prediction of reading difficulty in Russian academic texts // *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. 2019. Т. 36, № 5. P. 4553–4563. <http://doi.org/10.3233/JIFS-179007>.

## REFERENCES

1. *Borisenko N. A.* The Russian language textbooks and children's literature: are there any points of contact? *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;79(8):29–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8-29-34>.

2. *Voiteleva T. M.* The role of textbook language material as a means of intellectual development of the individual. *Sovremennyy uchebnik russkogo yazyka dlya srednei shkoly: teoriya i praktika = Modern Russian Language Textbook for Secondary Schools: Theory and Practice: materials of the International*

*scientific-practical conference, Moscow, March 25–26, 2021. Ed. by A. D. Deikina, V. D. Yanchenko*. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2021. P. 54–61. (In Russ.)

3. *Gosteva Yu. N., Kuznetsova M. I., Ryabina L. A.* et al. Theory and practice of assessing reading literacy as a component of functional literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2019;1(4)(61):34–57. (In Russ.)

4. *Granik G. G.* The structure of the school textbook as a subject of scientific research (based on the material of the new type of textbook in Russian language). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017;22(4):64–74. (In Russ.) <http://doi.org/10.17759/pse.20172204010>.

5. *Guschina E. V.* Linguocultural commentary on obsolete vocabulary in the process of teaching younger school students their native language. *Vremya nauki = Time of Science*. 2015;2:52–57. (In Russ.)

6. *Dubrovina I. V.* The textbook as a cultural component of school education. *Psikhodidaktika sovremennogo uchebnika: Preemstvennost' traditsyi i vektory razvitiya: sbornik nauchnykh statei = Psychodidactics of the modern textbook: Continuity of traditions and vectors of development: collection of scientific articles*. Compiled by N. A. Borisenko, K. V. Mironova, S. V. Shishkova. Ed. by N. A. Borisenko. 2019. P. 18–23. (In Russ.)

7. *Klobukova L. P.* Text, textoteka, and hypertext in textbooks and professionally oriented educational materials on Russian as a foreign language. *Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*. 2022;3:95–98. (In Russ.)

8. *Laposhina A. N., Veselovskaya T. S., Lebedeva M. Yu.* et al. Lexical Analysis of the Russian language textbooks for primary school: corpus study. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam mezhdunarodnoi konferentsii "Dialog 2019" (Moskva, 29 maya – 1 iyunya 2019 g.). Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference "Dialogue 2019" (Moscow, May 29 – June 1, 2019)*. Issue 18 (25). 2019. P. 351–363. (In Russ.)

9. *Laposhina A. N., Lebedeva M. Yu., Berlin Henis A. A.* Word frequency and text complexity: an eye-tracking study of young Russian readers. *Russian Journal of Linguistics*. 2022;26(2):493–514. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2687-0088-30084>.

10. *Litovchenko O. V.* The attitude of 5th–11th grade students towards the school textbook: survey results. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. 2012;1(30):117–121. (In Russ.)

11. *Monakhov S. I., Turchanenko V. V., Fedyukova E. A.* et al. Terminological subsystems of modern

Russian school textbooks: A study based on Word2Vec and neural networks. *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2020;2(2):118–146. (In Russ.) <http://doi.org/10.33910/2687-0215-2020-2-2-118-146>.

12. Sidorova M. Yu. Linguistic expertise of school textbooks. *Metapredmetnyi podkhod v obrazovanii: Russkii yazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznykh predmetam = Cross-disciplinary approach in education: The Russian language in school and university teaching of various subjects: collection of articles of the interregional scientific-practical conference, Moscow, April 19, 2018*. Compiled by O. E. Drozdova. Moscow: Moscow Pedagogical State University. 2018. P. 49–63. (In Russ.)

13. Starodubova N. A. Theory and Methods of Speech Development in Preschoolers. Moscow: Akademiya, 2007. 256 p. (In Russ.)

14. Churunina A. A., Solnyshkina M. I., Yarmakeev I. E. Lexical diversity as a predictor of complexity in Russian language textbooks. *Rusistika = Russian language studies*. 2023;2:212–226. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-212-227>.

15. Shchukin A. N. Textbook studies in the training system of philology students, future teachers of Russian as a foreign language. *Sovremennye tendentsii v razvitiy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka = Modern Trends in the Development of the Methodology of Teaching Russian Language: A collective monograph*. Moscow: Sputnik+, 2017. P. 92–98. (In Russ.)

16. Yanchenko V. D. Textbook studies as a priority area in the activities of the Department of Methodology of Teaching Russian Language at Moscow Pedagogical State University. *Sovremenniy uchebnik russkogo yazyka dlya srednei shkoly: teoriya i praktika = Modern Russian Language Textbook for Secondary Schools: Theory and Practice: materials of the International scientific-practical conference, Moscow, March 25–26, 2021*. Ed. by A. D. Deikina, V. D. Yanchenko. Moscow: Moscow Pedagogical State University. 2021. P. 11–15. (In Russ.)

17. Solovyev V. D., Solnyshkina M. I., Ivanov V. V. Prediction of reading difficulty in Russian academic texts // *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. 2019; № 5(36): 4553–4563. (In Engl.) <http://doi.org/10.3233/JIFS-179007>.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Антонина Николаевна Лапошина**, кандидат педагогических наук, научный сотрудник

**Мария Юрьевна Лебедева**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий лабораторией когнитивных и лингвистических исследований

**Antonina N. Laposhina**, Candidate of Sciences (Pedagogy), Researcher

**Maria Yu. Lebedeva**, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Language and Cognition Laboratory

---

Статья поступила в редакцию 20.05.2024; одобрена после рецензирования 04.07.2024; принята к публикации 20.07.2024.

The article was submitted 20.05.2024; approved after reviewing 04.07.2024; accepted for publication 20.07.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>

## Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе

Наталья Валерьевна Володько<sup>1</sup>, Анастасия Александровна Салтыкова<sup>2</sup>, Ксения Валерьевна Яновская<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

<sup>1</sup> *volodkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>*

<sup>2</sup> *aasaltykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>*

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

**Аннотация.** Статья посвящена изучению омонимии слов разных частей речи в контексте обучения школьников орфографии. Это явление требует особого внимания, поскольку, во-первых, оно лежит в основе понимания морфологии как раздела языкознания; во-вторых, является одной из причин наиболее трудно устранимых орфографических ошибок; в-третьих, понимание природы этого явления помогает научиться воспринимать язык как систему. В статье рассматривается деятельностный подход к изучению русского языка, при котором школьникам предъявляются не готовые правила, а учебные задачи, решение которых способствует развитию критического мышления учащихся и более глубокому пониманию и присвоению самостоятельно открытых знаний. Исследование базируется, с одной стороны, на анализе языковых единиц, с другой – на анализе деятельности школьника при решении орфографических задач. С опорой на опыт применения системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова предложена примерная структура урока, входящего в систему уроков по теме «Омонимия слов разных частей речи». В статье описаны и отдельные задания, которые носят исследовательский характер и способствуют развитию ряда компетенций, превращающих школьника – реципиента информации в школьника-исследователя. Общим элементом уроков является усложняющийся с каждым разом алгоритм разграничения омонимов, относящихся к разным частям речи и характеризующихся различиями в написании. Ключевые выводы исследования, отраженные в статье, представляют собой описание применительно к изучению грамматической омонимии принципов деятельностного подхода, среди которых – наличие мотивации, построенной на «ситуации успеха» и «ситуации разрыва», использование приемов квазисследования, опора на алгоритм решения учебных задач и поэтапная отработка каждой операции алгоритма.

**Ключевые слова:** омонимия слов разных частей речи, деятельностный подход, обучение русскому языку, морфология, орфография, алгоритм, учебная задача, способ действия

**Для цитирования:** Володько Н. В., Салтыкова А. А., Яновская К. В. Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 27–43. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Homonymy of words belonging to different parts of speech: the activity-based approach to studying the topic at school

Natalia V. Volodko<sup>1</sup>, Anastasia A. Saltykova<sup>2</sup>, Ksenia V. Yanovskaya<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia*

<sup>1</sup> *volodkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>*

<sup>2</sup> *aasaltykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>*

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

**Abstract.** The article examines the homonymy of words of different parts of speech in the context of teaching orthography to schoolchildren. This phenomenon requires special attention because, firstly, it underlies the understanding of morphology as a branch of linguistics. Secondly, homonymy is one of the causes of spelling errors which are difficult to avoid. Thirdly, understanding the nature of this phenomenon facilitates the perception of language as a system. The paper discusses the activity-based approach to learning the Russian language. Within its framework, no ready-made rules are imposed on schoolchildren. Instead, they are given problems. Solving them contributes to the development of

students' critical thinking, as well as a deeper understanding and appropriation of independently discovered knowledge. On the one hand, the study is based on the examination of linguistic units, on the other – on the analysis of students' activity when solving orthographic problems. Based on the experience of using the Elkonin-Davydov developmental education system, we propose a tentative structure of a lesson included in the system of lessons on the topic *Homonymy of words of different parts of speech*. The article also describes individual assignments which are of a research nature and contribute to the development of a few competencies that transform a schoolchild from a recipient of information into a student-researcher. The element common to these lessons is an increasingly complex algorithm for distinguishing homonyms which belong to different parts of speech and are characterised by differences in spelling. The key conclusions of the study reflected in the article include a description of the activity-based approach principles in relation to the study of grammatical homonymy. Motivation built on a "success situation" and a "gap situation", the use of quasi-research techniques, reliance on an algorithm for solving problems, and step-by-step practicing of each algorithm operation are among these principles.

**Keywords:** homonymy of words of different parts of speech, activity-based approach, Russian language teaching, morphology, orthography, algorithm, instructional assignment, action mode

**For citation:** Volodko N. V., Saltykova A. A., Yanovskaya K. V. Homonymy of words belonging to different parts of speech: the activity-based approach to studying the topic at school. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):27-43. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>.

**Введение.** Несмотря на то что в последнее время наблюдается тенденция к усилению наукообразности и системности в изучении русского языка, орфографическая грамотность обучающихся по-прежнему является ключевой задачей школы.

В школьном курсе русского языка есть орфограммы, изучение которых дается ученикам наиболее трудно. Опрос учителей-практиков показал, что особые сложности у школьников вызывает правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных, а также слитное, дефисное и раздельное написание слов, таких как производные предлоги, союзы и наречия.

И если в первом случае трудность усвоения орфограммы может быть обусловлена большим количеством исключений и формальностью отнесения слов к тому или иному спряжению, то в двух других случаях мы имеем дело с явлением грамматической омонимии.

Как неоднократно отмечалось самыми разными авторами, методистами и педагогами, для успешного усвоения орфографии необходимо системное понимание школьниками языковых явлений, формирование способности обнаруживать закономерности и делать выводы на их основании. Так, например, этой точки зрения придерживались такие педагоги-исследователи, как Л. И. Айдарова [Айдарова 1978], М. Р. Львов [Львов 2012], Л. А. Фролова [Фролова 2014], В. В. Репкин [Репкин,

Некрасова 2018]. В данной статье рассматривается подход, при котором обучающиеся самостоятельно приходят к открытию языковых законов, сами выводят правила написания тех или иных слов и таким образом развивают не только предметные, но и метапредметные навыки.

**Актуальность исследования.** Понятие «грамматические омонимы» чаще всего трактуется как синонимичное термину *омоформы* – «слова, совпадающие в своем звучании лишь в отдельных формах (той же части речи или разных частей речи)»<sup>1</sup>. Мы будем также придерживаться этого определения. Однако для нашего исследования интерес представляют лишь те грамматические омонимы (омоформы), которые являются формами слов разных частей речи и различаются написанием.

Грамматическая омонимия требует пристального внимания по ряду причин.

Во-первых, часто отнесение слова к той или иной части речи происходит по формальным признакам, которые не охватывают весь объем критериев, позволяющих нам сделать вывод о членеречной принадлежности слов.

Во-вторых, именно грамматическая омонимия является причиной орфографических затруднений в тех случаях, когда разграничение слов разных частей речи необходимо для выбора того или иного

<sup>1</sup> Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1972. С. 221.

принципа написания. Время от времени это становится поводом для предложений об изменениях орфографических правил, которые позволили бы облегчить задачу пишущего [Харченко 2019].

В-третьих, изучение грамматической омонимии дает обучающимся возможность научиться воспринимать язык как систему, в которой все элементы взаимосвязаны друг с другом, так как омонимия слов разных частей речи оказывается в тесной связи не только с лексикой, но и с морфологией, словообразованием, синтаксисом, орфографией.

**Научно-методическая основа исследования.** В нашем исследовании мы опираемся на концепцию развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [Эльконин 2008; Давыдов 1996] и переносим ее в основную школу. Структура урока, разработанная нами для основной школы, предполагает выстраивание образовательного процесса в русле деятельностного подхода и состоит из следующих этапов.

**1. Мотивация из учебной деятельности.** На этом этапе урока обучающимся предлагается некоторая учебная ситуация (кейс), которая призвана побудить школьников к познавательной деятельности, привлечь их внимание, вызвать интерес к проблематике урока.

**2. Актуализация имеющихся знаний.** Решение учебной ситуации (кейса) позволяет обучающимся актуализировать имеющиеся у них знания и построить (восстановить) на их основе способ действия, или алгоритм, который помогает найти верное решение поставленной задачи.

**3. Ситуация «разрыва» в знаниях.** После построения или восстановления первоначального способа действия обучающимся предлагается вторая учебная задача, для решения которой имеющихся знаний будет недостаточно — иными словами, произойдет «разрыв», побуждающий учеников к поиску нового способа действия.

**4. Постановка учебной задачи.** Поскольку для решения поставленной задачи имеющихся знаний недостаточно, у школьников возникает необходимость в поиске новой информации, а значит, и в решении новой учебной задачи, которую обучающиеся формируют самостоятельно.

**5. Организация исследовательской деятельности.** После формулировки новой учебной задачи учитель предлагает обучающимся «инструменты», которые позволят им провести собственное исследование и открыть неизвестные ранее закономерности.

**6. Поиск и фиксация нового способа действия (решения учебной задачи).** Результаты исследования, проведенного обучающимися, ложатся в основу нового способа решения учебной задачи, который должен быть зафиксирован в виде модели или алгоритма действий.

**7. Выделение операций способа действия.** Поскольку любой алгоритм предполагает несколько операций, которые необходимо произвести для решения учебной задачи, каждая из этих операций должна быть выделена в самостоятельное действие внутри общего способа.

**8. Отработка отдельных операций способа действия.** Зачастую неумение выполнять ту или иную операцию способа действия приводит к неспособности применить полученный алгоритм и прийти к решению учебной задачи, поэтому следующим этапом необходимо отработать каждую отдельную операцию способа.

**9. Применение способа решения учебного действия.** Заключительный этап урока — решение новых учебных задач, требующих применения нового способа действия.

Неотъемлемой частью каждого урока, направленного на усвоение новых знаний, должно стать квазиисследование. В рамках деятельностного подхода обучающимся предлагается учебная задача, для решения которой они должны добыть знания самостоятельно. В ходе урока должно произойти «переоткрытие открытий», которое будет способствовать не только и не столько запоминанию, сколько пониманию законов, известных науке, но как бы вновь открываемых школьниками, для которых эти знания являются новыми [Реморенко, Юшков 2023]. Иными словами, «переоткрытие открытий» в рамках уроков русского языка — это выявление детьми языковых закономерностей на основе наблюдений и анализа полученных данных.

Отметим также, что деятельностный подход к обучению предполагает стремление учителя в первую очередь сформировать

у школьников рефлексивные (т. е. основанные на принципиально новом действии в незнакомой ситуации), а не репродуктивные (основанные на воспроизведении) и продуктивные (опирающиеся на имеющиеся знания) результаты [Кузнецова 2022]. Сравним формулировки:

1) объяснять правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (репродуктивный результат);

2) применять правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (продуктивный результат);

3) устанавливать закономерности и формулировать правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (рефлексивный результат).

Если изучение слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (частного случая грамматической омонимии) начинается с достижения репродуктивного результата, образовательный процесс основывается на знаниевой парадигме, критическое мышление и навыки исследовательской деятельности не формируются, полученные знания не становятся лично значимыми для учеников.

Если же изучение темы начинается с выявления закономерностей с последующим формулированием правил и созданием алгоритма разграничения грамматических омонимов, обучающиеся приобретают не только навыки исследовательской деятельности, но и осмысленные, лично значимые знания, что способствует совершенствованию орфографических навыков обучающихся [Салтыкова, Володько, Яновская 2022].

**Целью исследования** является описание методов деятельностного подхода применительно к изучению омонимии слов разных частей в основной и средней школе.

#### **Задачи исследования:**

- определение места омонимии слов разных частей речи в курсе русского языка в основной и средней школе и описание логики ее изучения;

- определение аспектов грамматической омонимии, имеющих важное значение для формирования орфографических навыков обучающихся;

- анализ имеющихся подходов к изучению омонимии слов разных частей речи

в школе, включая анализ используемых в школе учебно-методических комплексов и пособий;

- описание принципов деятельностного подхода, на которые следует опираться при изучении грамматической омонимии как сложного вопроса школьного курса;

- описание системы алгоритмов разграничения грамматических омонимов, различающихся написанием, а также подбор материалов для выведения алгоритмов и отработки отдельных операций;

- разработка системы уроков, направленных на изучение омонимии слов разных частей речи, основанных на принципах деятельностного подхода и позволяющих вывести алгоритм разграничения грамматических омонимов с отработкой каждой отдельной операции, входящей в состав алгоритма.

**Результаты.** Традиционно понятие «омонимия» рассматривается в школе в рамках изучения темы «Лексикология» в V классе<sup>2</sup>. Анализ данного понятия происходит на доступных и известных всем примерах, таких как омонимичные пары «лук (растение) — лук (оружие)», «ласка (нежность) — ласка (зверек)». В ряде случаев на уроках рассматриваются частные случаи омонимии — омография (например, «замок — замо́к») и омофония («прут — пруд»). Однако, за редким исключением, не говорят о грамматической омонимии, в то время как именно с ней тесно связаны орфограммы, вызывающие трудности у многих школьников.

В настоящее время необходимость обращаться к грамматической омонимии отражена в федеральной рабочей программе основного общего образования по русскому языку: омонимии слов разных частей речи отведено 2 часа в конце VII класса<sup>3</sup>. Однако, не уделяя внимания понятию грамматической омонимии на более ранних этапах, учитель вряд ли сможет сформировать

<sup>2</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт развития стратегии образования», 2022. С. 7 [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01\\_frp\\_russkij-yazyk\\_5-9-klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf) (дата обращения: 03.03.2024).

<sup>3</sup> Там же. С. 17.

у учеников глубокое понимание этого явления в ходе двух заключительных уроков по морфологии.

Предлагаемый нами план изучения грамматической омонимии расширяет отводимое на эту тему количество часов до 10 (см. табл. 1).

Таблица 1

**План изучения грамматической омонимии**

Table 1

**Plan for studying grammatical homonymy**

Класс	Раздел	Кол-во часов	Тема урока	Содержание урока
VI	Морфология и орфография. Глагол	1	Повелительное наклонение глагола	Разграничение глаголов в форме повелительного наклонения и имен существительных ( <i>плачь – плач</i> )
VII	Морфология и орфография. Наречие	2	Слитное, раздельное, дефисное написание наречий	Разграничение наречий и имен прилагательных ( <i>по-новому – по новому</i> ), наречий и имен существительных ( <i>навстречу – на встречу</i> )
VII	Морфология и орфография. Причастие	2	Н и НН в суффиксах причастий и отглагольных имен прилагательных	Разграничение причастий и отглагольных имен прилагательных в кратких ( <i>образована – образованна</i> ) и полных формах ( <i>жаренный – жареный</i> )
VII	Морфология и орфография. Предлог	1	Слитное, раздельное и дефисное написание предлогов	Разграничение предлогов и имен существительных с предлогами ( <i>ввиду – в виду</i> )
VII	Морфология и орфография. Союз	2	Слитное и раздельное написание союзов	Разграничение подчинительных и сочинительных союзов и омонимичных сочетаний слов ( <i>зато – за то, также – так же, чтобы – что бы</i> )
VII	Морфология и орфография. Омонимия слов разных частей речи	2	Омонимия слов разных частей речи	Обобщение знаний о грамматической омонимии

Первые 8 уроков, представленные в таблице, предполагают поэтапную «сборку» алгоритма разграничения грамматических омонимов. Далее мы рассмотрим этот процесс на конкретных примерах.

**Первоначальный алгоритм разграничения грамматических омонимов**

При изучении омонимии слов разных частей речи в соответствии с предлагаемым подходом введение понятия «грамматическая омонимия» происходит на одном из уроков, посвященном повелительному наклонению глагола.

В ходе беседы обучающиеся сравнивают два грамматических омонима – *клич* (*индейца*)

и (*не*) *кличь* (*беду*). При этом понятие «грамматические омонимы» может быть дано сразу, а может быть выведено обучающимися позже.

Шестиклассники должны ответить на ряд вопросов:

К какой части речи относятся оба слова?

Почему в первом случае слово пишется без мягкого знака, а во втором – с мягким знаком?

Как вы поняли значение термина *грамматические омонимы*?

На этом же этапе происходит первичное введение (или выведение) алгоритма разграничения омонимичных слов разных частей речи.

На данном этапе алгоритм достаточно прост и может быть создан в диалоге с учителем либо самостоятельно. Первоначальная версия алгоритма показана на рис. 1.

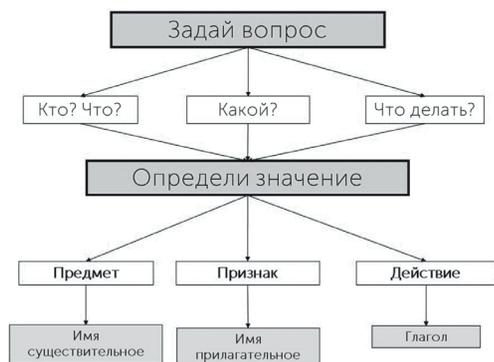


Рис. 1. Первоначальный алгоритм разграничения грамматических омонимов

Fig. 1. Initial algorithm for distinguishing grammatical homonyms

Как и на этом, так и на последующих этапах алгоритм состоит из описаний действий, которые необходимо произвести, чтобы определить часть речи омонимичных слов. В случае с глаголом и именем существительным достаточно двух действий — постановки вопроса и определения значения. В дальнейшем задача будет усложняться, что приведет к необходимости менять способ действия — дорабатывать алгоритм разграничения грамматических омонимов.

Стоит обратить внимание, что предлагаемый алгоритм не является алгоритмом различения слов разных частей речи вообще, кроме того, он не затрагивает такую грамматическую омонимию, которая не отражается в написании слов, т. е. не следует решению орфографических задач.

### Омонимия самостоятельных частей речи

При изучении грамматической омонимии самостоятельных частей речи школьники должны научиться различать наречия, образованные от имен прилагательных, и имена прилагательные (например, *решил задачу по-новому* — *шел по новому мосту*); наречия, образованные от имен существительных, и имена существительные (например, *вышел навстречу* — *опоздал на встречу*); причастия и отглагольные

имена прилагательные (например, *вязаный бабушкой* — *вязаный шарф*, *фирма образована* — *девушка образованна*).

### Наречия, образованные от имен прилагательных

Поскольку «сборка» алгоритма происходит «нарастающим итогом», изучение каждого следующего случая омонимии всегда начинается с обращения к той версии алгоритма, которая уже известна школьникам. Так, изучение омонимии наречий и имен прилагательных начинается с мотивационного задания, в ходе выполнения которого учащиеся анализируют случай грамматической омонимии глаголов и имен существительных на примере слов *плачь* и *плач*.

На втором этапе учитель предлагает вспомнить алгоритм, который помог обучающимся сделать вывод о написании омонимичных слов.

Затем учитель просит класс внимательно изучить фрагмент текста, в котором встречаются омонимичные слова, и определить, что привлекает внимание в этих предложениях. Приведем пример такого текста.

«Если действовать по-умному, то преступники непременно попадутся на удочку», — думал следователь. По умному его лицу прогуливался комар. Он по-комариному подло прицеливался, чтобы укусить. По комариному зудению следователь догадался о его коварных планах.

Учебная задача — определить причины различий в написании омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами и наречий *по умному* и *по-умному*, *по комариному* и *по-комариному* и выработать алгоритм выбора верного написания в подобных ситуациях. По аналогии со словами *плач* и *плачь* выдвигается гипотеза, что написание зависит от части речи.

Логика рассуждений может быть следующей. Для начала необходимо найти словосочетание, в которое включено омонимичное слово, и определить значение слова и, как следствие, часть речи. *Действовать* (к а к?) *по-умному* — отвечает на вопрос *как?*, обозначает признак действия, относится к глаголу — значит, является наречием. *По умному лицу прогуливался* — *прогуливался* (где?) *по лицу*, *по лицу* (ка к о м у?) *умному* — слово *умному* относится к имени существительному и отвечает на вопрос *какому?*, обозначает признак предмета. Таким

образом, в данном случае слово является прилагательным. *По* – это предлог, связывающий существительное с глаголом.

Сопоставив написание слов с частями речи, школьники видят, что наречия в данном случае пишутся через дефис, а омонимичные сочетания имен прилагательных с предлогами пишутся раздельно.

Чтобы привести детей к новому способу действий, учитель задает вопрос: годится ли имеющийся алгоритм для решения новой задачи? Для проверки работы алгоритма семиклассникам предлагается продолжить текст.

Он поймал комара и сказал ему: «Давай растанемся (по)хорошему: я тебя отпускаю, а ты больше не кусаешься. Ты перестанешь быть кровопийцей, пойдешь (по)хорошему пути». Но комар решил действовать (по)новому. Он для отвода глаз сначала прошелся (по)новому костюму следователя, а потом неожиданно укусил его за нос и улетел. Он (по)прежнему остался кровопийцей: пошел (по)прежнему пути.

Попытка применить имеющийся алгоритм приводит обучающихся к выводу, что алгоритм нуждается в доработке, так

как понятие признака требует уточнения. Дальнейшие действия направлены на выведение алгоритма, показанного на рис. 2.

Алгоритм разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами будет применяться и при работе с другими примерами, предполагающими слитное написание наречий (*впустую* и *в пустую*, *вживую* и *в живую* и др.). Поскольку принцип аналогичен, мы не рассматриваем эти случаи в данной статье.

Отметим, что предлагаемые варианты алгоритмов с каждым разом будут казаться всё более и более громоздкими. Конечно, традиционно способ разграничения омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами и наречий выглядит проще и сводится к одному действию – поиску определяемого слова. Однако декларированное включение в алгоритм единственного действия не отменяет других действий (чтобы найти определяемое слово, надо знать, что такое слово есть, задать к нему вопрос и подтвердить догадку о претенденте на эту роль), которые даже если не осознаются, все равно совершаются. Предлагаемые алгоритмы позволяют



Рис. 2. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение наречий, образованных от имен прилагательных, и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами)

Fig. 2. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between adverbs formed from adjectives and homonymous combinations of adjectives with prepositions)

перевести эти действия в разряд осознаваемых, отработать их, а также понять причины, по которым общее действие (разграничение омонимов) оказывается неуспешным.

### **Наречия, образованные от имен существительных**

Урок, посвященный наречиям, образованным от имен существительных, продолжает логику предыдущего и предполагает владение алгоритмом разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами. Важно выстроить занятия в единой системе и обращаться к алгоритму каждый раз, когда речь заходит о грамматической омонимии. В качестве мотивационного задания предлагается кейс, работая над которым школьники демонстрируют способность различать омонимичные сочетания имен прилагательных с предлогами и наречия и использовать это умение при выборе верного написания.

Вася и Петя решили создать подкаст на «Яндекс.музыке». Роли они распределили так. Вася неплохо пишет, поэтому он готовит текстовый материал, а у Пети хорошая дикция, поэтому его задача — озвучить Васины тексты. Первый выпуск они решили посвятить истории карантина.

Тема оказалась интересной, поэтому текст был написан Васей буквально за полчаса. Однако, когда Петя стал его читать, он споткнулся на первом же слове. Первое предложение текста выглядело так: «В первые дни карантина были объявлены в Венеции в XIV веке во время эпидемии чумы».

Задача школьников — понять, какую ошибку, ставшую причиной Петинной неудачи, допустил Вася. («Спотыкаемся» на первом слове из-за смещения ударения — ошибка в написании слова *впервые*.)

Как только ответ на первый вопрос получен, следует перейти к актуализации имеющегося способа действия и вспомнить алгоритм, выведенный на предыдущем этапе работы с грамматической омонимией. Задание — раскрыть скобки и выбрать верный вариант написания, применив имеющийся алгоритм разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами.

Впервые дни карантина были объявлены в Венеции в XIV веке во время эпидемии чумы. <...> Именно столько прибывающие корабли должны были стоять на якоре, прежде чем

экипажу разрешат сойти на берег. Со временем срок карантина сократился, но эта практика (ПО)ПРЕЖНЕМУ играет ключевую роль в ограничении распространения заболеваний. В особо опасных ситуациях подобные меры вводятся правительствами стран или регионов. Их эффективность (НА)ПРЯМУЮ зависит от того, насколько люди готовы соблюдать правила безопасности во время эпидемии. (ЗА)ЧАСТУЮ жители городов способствуют распространению болезни, отказываясь от изменения привычного уклада жизни. В этом случае усилия властей тратятся (В)ПУСТУЮ. <...> Чтобы с ней справиться, людям необходимо не только вакцинироваться, но и носить маски и сохранять социальную дистанцию. Чем раньше эпидемия будет преодолена, тем быстрее жители городов смогут встречаться друг с другом в кафе и общаться (В)ЖИВУЮ.

Как правило, при качественной проработке навыков на предыдущих этапах данное задание не вызывает затруднений и способствует формированию ситуации успеха, за которой должна последовать «ситуация разрыва».

Обучающиеся продолжают работу с кейсом Пети и Васи.

Петя исправил ошибку Васи, распечатал текст заново и выключил компьютер. Решив, что старый текст ему больше не понадобится, он выкинул первую распечатку. Но когда он начал читать новую версию, оказалось, что в принтере кончилась краска, и некоторые предложения в тексте не пропечатались. Вася продиктовал Пете пропущенные предложения, но Петя посоветовал Васе вначале отредактировать их, потому что они начинаются с одного и того же слова. Вася не согласился с мнением Пети и привел три аргумента в пользу того, что предложения начинаются по-разному.

Ученикам предлагается записать предложения, пропущенные в тексте.

(В)НАЧАЛЕ слово *карантин* означало период продолжительностью сорок дней.

(В)НАЧАЛЕ XXI века мы снова сталкиваемся с пандемией.

В ходе рассуждений обучающиеся приходят к выводу, что имеющийся у них алгоритм не подходит для решения задачи, следовательно, необходимо переформулировать задачу и преобразовать алгоритм ее решения.

Совместно с учителем школьники формулируют новую учебную задачу. Теперь им надо выяснить, кто из ребят прав, и привести аргументы в пользу каждого из героев. Для решения учебной задачи обучающиеся делятся на группы и получают материал для анализа: стихотворения Ю. Левитанского «Птицы», Ю. Мориц «Как во сне, в тишине раскаленной...» и «Первое сентября», в которых встречаются слова *вначале* и *в начале*.

Объединение выводов двух групп приводит к следующим противоречиям.

1. Первые слова звучат одинаково, но пишутся по-разному.

2. Первые слова обозначают время, но являются разными частями речи.

3. Первые слова зависят от глаголов, но лишь одно из них имеет зависимое слово.

Стремление разрешить возникшие противоречия должно привести обучающихся к необходимости снова пересмотреть имеющийся алгоритм и дополнить его. Задача учителя – привести учеников к алгоритму, показанному на рис. 3.

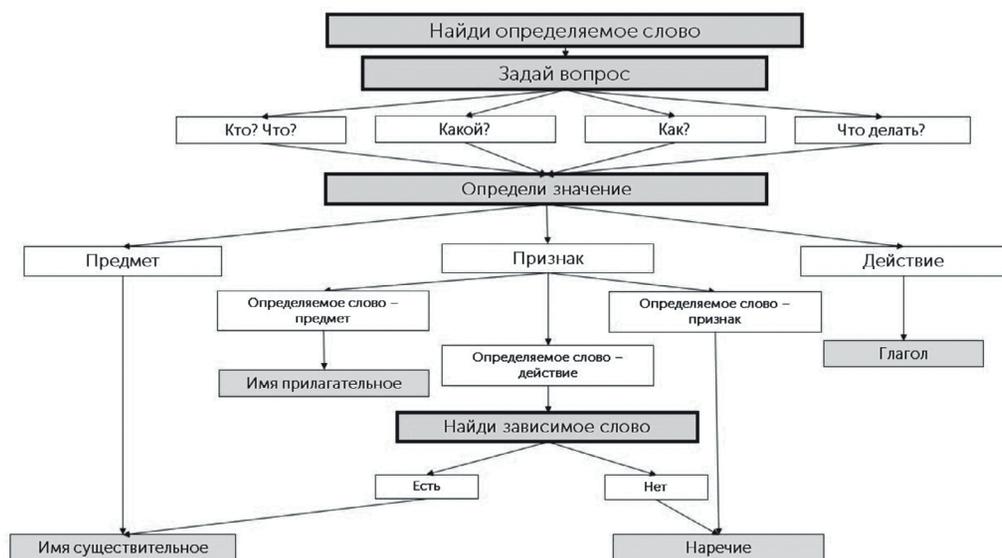


Рис. 3. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение наречий, образованных от имен существительных, и имен существительных)

Fig. 3. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between adverbs formed from nouns and nouns)

Используя новый алгоритм, обучающиеся могут наконец выполнить учебную задачу и верно записать текст о карантине.

Важно отметить, что каждая операция способа действия требует отработки. Приведем примеры заданий, которые помогут обучающимся закрепить правописные навыки.

**Операция № 1.** Найдите определяемые слова для слов, выделенных в предложениях.

Ихтиандр нырнул *вглубь*. Крошка Енот заглянул *в глубь* озера.

Дуб заметно разросся *вширь*. Есенин был с детства влюблен *в ширь* бескрайнюю.

Преданный Бим долго смотрел *вслед*. Охотник старался наступать *в след* зверя.

**Операция № 2.** Подберите смысловый вопрос к выделенным словам.

Шапка у Филипика была сдвинута *набок*. Он не умеет приходить *вовремя*. Мы хотели выдвигаться *навстречу*. Игра началась *сначала*.

**Операция № 3.** Распределите слова по группам в зависимости от значения: признак предмета, признак действия.

(Показался) вдали, (пришел) вовремя, дальняя (дорога), вконец (устал), конечная (остановка).

**Операция № 4.** Определите, главным или зависимым словом являются выделенные в словосочетаниях слова.

Показался *вдали*, выбежал *навстречу*, хранить *в тайне*, на *встречу* с друзьями, *ввек* не забуду, *в пору* зимнюю.

### Причастия и отглагольные имена прилагательные

Для успешной деятельности к моменту проведения урока по теме «Омонимия причастий и отглагольных имен прилагательных» семиклассники должны владеть алгоритмом разграничения причастий и имен прилагательных в целом. Этот алгоритм может быть успешно вписан в предыдущие версии разграничения грамматических омонимов, что показано на рис. 4.

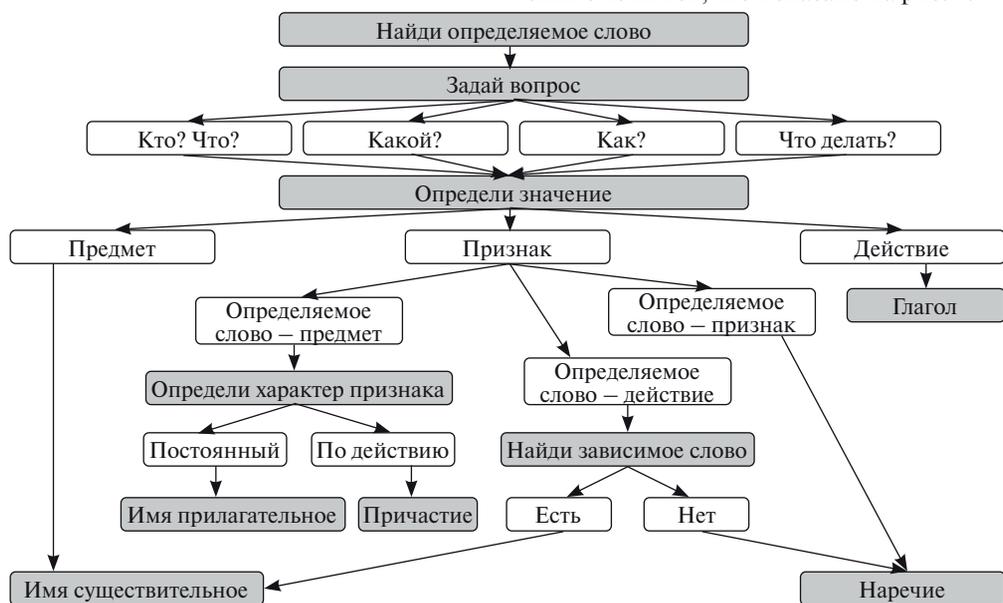


Рис. 4. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение причастий и имен прилагательных)

Fig. 4. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between participles and adjectives)

Выведение общего для всех причастий и имен прилагательных алгоритма целесообразно при изучении темы «Причастие как особая форма глагола», потому что отраженная в нем логика прямо вытекает из определения причастия. Стоит обратить внимание на то, что сформированное на самом раннем этапе понимание значения причастия как признака по действию лишает необходимости отдельно прорабатывать вопрос правописания причастий и имен прилагательных типа *образована* и *образованна*, *воспитана* и *воспитанна* и др. В то же время совсем отказаться от рассмотрения этих вопросов нельзя, так как данный случай грамматической

омонимии нередко вызывает затруднения у обучающихся и требует проговаривания.

На уроке, посвященном омонимии причастий и отглагольных имен прилагательных, обучающимся предлагается поработать со следующим кейсом.

Шестиклассницы Катя и Оля ведут кулинарный блог, в котором они делятся рецептами своих любимых блюд. Темами следующих постов для блога они выбрали торт с масляным кремом и блины. Рецепт торта не вызвал у них проблем, однако возникли сомнения, когда они дошли до предложения: «Промасл(?)ые блины подавать на стол с медом или вареньем». Девочки руководствовались тем же правилом, что и при написании слова *масляный* в первом рецепте. Однако

в окошке компьютерной программы слово оказалось подчеркнуто красным цветом.

Обучающиеся должны самостоятельно найти ответ на вопрос, в чем заключается ошибка девочек, дать правильное написание слова и обосновать свою точку зрения.

#### Вопрос № 306575

Здравствуйте! Прочла такой опус: «О смысле орфографии в русском языке. Вот, смотрите, жарим мы картошку. Получается у нас «жареная картошка», с одной «н», порядок. Другой случай: жарим мы картошку и решили к ней добавить грибы для вкуса. Получается «жаренная с грибами картошка», с двумя «н», но вроде бы всё логично. А может быть случай, когда мы пожарили картошку, положили её на тарелку и решили добавить грибочков. Получается «жареная картошка с грибами», и тут опять одна «н». Понимаете, всё зависит от того, в какой момент вы добавили грибы». Могли бы Вы подсказать, действительно ли всё верно, и во втором случае пишется «жаренная»?

Рис. 5. Текст для урока по теме «Причастия и отглагольные имена прилагательные»  
Fig. 5. Text for a lesson on the topic "Participles and verbal adjectives"

Учебная задача формулируется так: проанализируйте вопрос, поступивший в справочную службу портала «Грамота.ру»<sup>4</sup>, преобразуйте имеющийся алгоритм, подготовьте ответ на обращение. Для выполнения учебной задачи (подготовки ответа справочной службы) обучающимся предлагается провести исследование и сформулировать правило выбора Н и НН в омонимичных словах.

Исследование проводится по группам. Каждая группа обучающихся работает с выдержками из трех документов: из руководства Я. К. Грота «Русское правописание» (1885)<sup>5</sup>, свода «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956)<sup>6</sup> и «Справочника по правописанию, произношению, литературному редактированию» Д. Э. Розенталя и др. (1999)<sup>7</sup>. Для работы подбираются

После актуализации имеющихся знаний школьникам предлагается задание, создающее у семиклассников новый «интеллектуальный конфликт». Текст, с которым предстоит поработать ученикам, приведен на рис. 5.

фрагменты, содержащие информацию о правописании Н и НН в причастиях и именах прилагательных.

**Задание для группы № 1.** Ознакомьтесь с фрагментом руководства «Русское правописание» академика Якова Карловича Грота (1885). Определите, чем исторически обусловлено разное написание омонимичных слов в тексте обращения, направленного в справочную службу портала «Грамота.ру». Сохранилась ли эта обусловленность в современном русском языке? Можете ли вы дать ответ о правописании полных страдательных причастий прошедшего времени и отглагольных прилагательных, опираясь только на предложенный источник?

**Возможные выводы группы № 1:**

Исторически разное написание омонимичных слов в тексте обращения обусловлено фонетикой. В современном языке разница в произношении этих слов не сохранилась. Опираясь на предложенный источник, дать ответ на вопрос пользователя нельзя, так как объяснение выбора Н и НН, представленное в руководстве Я. К. Грота, неактуально.

**Задание для группы № 2.** Ознакомьтесь с фрагментом свода «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. Определите, достоверна ли информация, присланная автором обращения в справочную службу портала «Грамота.ру». Обоснуйте свой ответ. Можете ли вы объяснить выбор Н и НН в полных страдательных причастиях прошедшего времени и отглагольных прилагательных, опираясь только на предложенный источник?

<sup>4</sup> Интернет-портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru> (дата обращения: 15.01.2024).

<sup>5</sup> Грот Я. К. Русское правописание: руководство, сост. по поручению 2-го Отд-ния акад. наук, акад. Я. К. Гротом. 8-е изд. СПб.: Тип. Акад. наук, 1890. 172 с.

<sup>6</sup> Правила русской орфографии и пунктуации: утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с.

<sup>7</sup> Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию [Электронный ресурс]. URL: <https://orfogramma.ru/OGI.02/81920138.html> (дата обращения: 15.01.2024).

### Возможные выводы группы № 2:

Информация, присланная автором обращения в справочную службу, не противоречит своду правил, однако сделать вывод о ее достоверности, равно как и сделать вывод об условиях выбора Н и НН, только на основе предложенного источника нельзя.

**Задание для группы № 3.** Ознакомьтесь с источниками: руководством Я. К. Грота «Русское правописание» (1885), сводом «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956) и «Справочником по правописанию, произношению, литературному редактированию» Д. Э. Розенталя и др. (1999). В каком из источников содержится наиболее актуальная информация о выборе Н и НН в омонимичных частях речи?

Проанализируйте этот источник и предположите, какое объяснение выбора Н и НН скрыто в тексте обращения в справочную службу портала «Грамота.ру».

### Возможные выводы группы № 3:

Наиболее актуальная информация содержится в справочнике Д. Э. Розенталя, так как он написан позже остальных источников. Согласно справочнику, одним из показателей перехода имени прилагательного в разряд причастий является наличие зависимого слова (в нашем случае – имени существительного с предлогом *с грибами*). Именно это объяснение и скрыто в тексте обращения.

Результат объединения выводов, сделанных каждой группой, отражается в новой метаморфозе алгоритма на рис. 6.

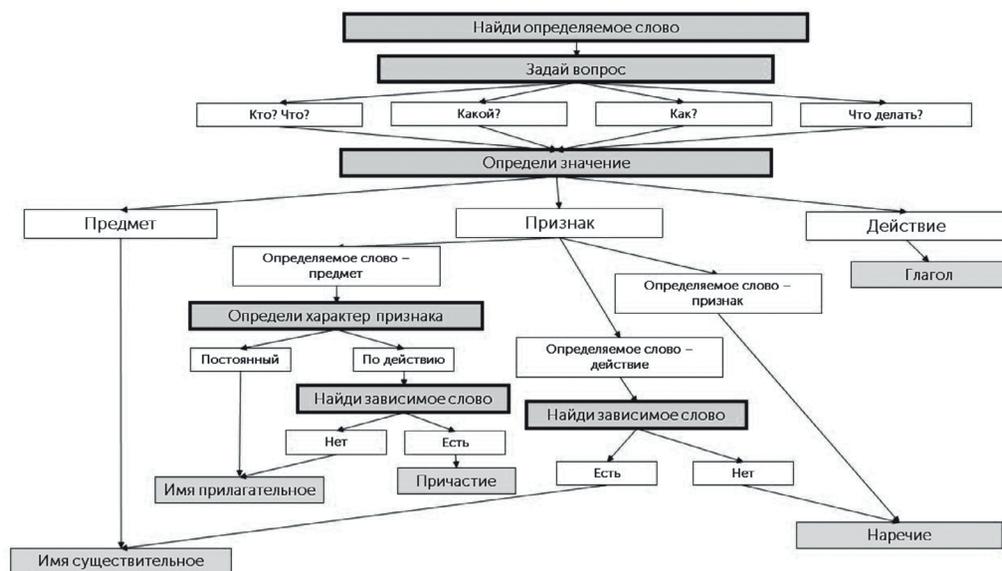


Рис. 6. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение причастий и отглагольных имен прилагательных)

Fig. 6. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between participles and verbal adjectives)

### Омонимия служебных частей речи и самостоятельных частей речи с предлогами и частицами

В ходе изучения грамматической омонимии служебных частей речи и самостоятельных частей речи с предлогами и частицами школьникам предстоит научиться различать производные предлоги и имена существительные с предлогами (например, *ввиду обстоятельств – иметь в виду*);

союзы и указательные местоимения/наречия с предлогами и частицами (например, *дорогой, зато качественный – спрятался за то дерево*); союзы и относительные местоимения с частицами (например, *приехал, чтобы посетить собор – не придумал, чтобы посетить*).

Поскольку принципы работы с каждым следующим случаем омонимии аналогичны уже описанному, далее мы приведем

лишь предлагаемые нами кейсы, позволяющие продемонстрировать ученикам необходимость новых знаний, и дадим некоторые комментарии к каждому из таких кейсов.

### **Производные предлоги и имена существительные с предлогами**

Кейс, решение которого требует добытия новых знаний, формулируется следующим образом:

Никита Разумнов, ведущий менеджер компании «Крыша на месте», одобрил текст нового коммерческого предложения об изготовлении тентов любых размеров и форм и уже приготовился выложить его в Сеть. Однако внимание молодого человека привлекло сочетание слов *в отличии* в одном из предложений: «*В отличии* от стандартной продукции, идущей в комплекте с товаром или продающейся в Интернете, наши тенты и чехлы не рассыпаются на солнце и служат долгие годы».

Проверка на орфографические ошибки в текстовом редакторе не помогла разрешить сомнения Никиты, поскольку ни сочетание слов *в отличии*, ни сочетание слов *в отличие* не были подчеркнуты красным.

Задача школьников — помочь Никите разобраться в правописании производного предлога, а затем, проанализировав дополнительный языковой материал (примеры предложений), вывести новую версию алгоритма разграничения грамматических омонимов.

Предложения для анализа, которые дают ся школьникам, позволяют обнаружить, что для определения частеречной принадлежности выделенного слова они могут воспользоваться подстановкой зависимого слова со значением признака. Так, если эта операция возможна, мы имеем дело со словом самостоятельной части речи: прилагательное докажет, что перед нами имя существительное (например, *в течении реки* — *в бурном течении реки*). Если же такая подстановка невозможна, мы имеем дело с производным предлогом (например, *в течение двух часов*).

Отметим, что данный ориентир, в отличие от других методов проверки (например, изменения формы слова и т. п.), позволяет школьникам остаться в контексте предложения, увидеть, что частеречная принадлежность слова определяется не только его грамматическими особенностями, но и лексическим значением, способностью

образовывать словосочетания в предложении, т. е. не изолированно.

Как и в предыдущих случаях, дальнейшая работа должна быть построена вокруг орфографических различий между разграниченными частями речи.

### **Союзы и указательные местоимения с предлогами и частицами**

Представленный ниже кейс необходимо прочитать целиком, обсудить его, и только потом предложить прочитать его самим ученикам. Курсивом выделен фрагмент, который предъявляется ученикам в письменном виде.

После олимпиады Оля, Катя и Антон решили пообедать в кафе. В процессе заказа между девочками и официантом состоялся такой диалог:

— *А на десерт я буду мороженое*, — сказала Оля.

— *У нас есть клубничное, ванильное и фисташковое*, — ответил официант.

— *Давайте клубничное*, — попросила Оля.

— *Принесите мне тоже мороженое*, — после минуты раздумья сказала Катя.

Официант записал пожелание в блокнот и удалился.

Уходя через пару часов из кафе, Оля и Антон оставили официанту чаевые, а вот Катя решила, что обслуживание было не слишком хорошим для благодарности.

— Я хотела фисташковое, а не клубничное мороженое, — объяснила она. — Но никто меня об этом не спросил.

Оля и Антон удивились: они точно помнили, что Катя попросила такое же мороженое, как и Оля. Катя, однако, была не согласна с такой трактовкой ее слов и тоже удивилась. Но задумалась: какое же слово и почему привело к такому непониманию?

Верный ответ — слово *тоже* (на слух его можно воспринять по-разному: как соединительный союз или как указательное местоимение с частицей *же*). Варианты детей могут быть разными, правильная версия может быть озвучена.

Как и в предыдущих примерах, далее организуется исследовательская деятельность обучающихся, которая позволит школьникам вывести новый алгоритм и определить орфографические особенности каждой из частей речи. Алгоритм будет довольно простым: для разграничения союза и указательного местоимения с предлогом

или частицей будет достаточно задать вопрос и оценить успешность этого действия (задать вопрос к союзу не получится).

### **Союзы и относительные местоимения с частицами**

Поскольку самые трудоемкие исследования в области омонимии слов разных частей речи уже проведены, на данном этапе остается разграничить лишь союз *чтобы* и омонимичное ему местоимение с частицей *что бы*. Для этой задачи подходит следующий кейс, в котором содержится материал как для создания ситуации успеха (слова *также, то же*), так и проблемной ситуации (слова *чтобы* и *что бы*).

Вася Безухов прогуливался по книжному магазину и заметил на полке книгу «Как стать победителем». Название книги заинтересовало Васю, и он открыл ее на первой попавшейся странице. В одном из абзацев он прочитал следующее предложение:

«Что бы ни происходило вечно бушующем мире, истинный победитель будет также упорно стремиться к достижению своей цели и делать то же, что бы он делал в самой обыкновенной обстановке, чтобы добиться успеха во что бы то ни стало».

Буквально на днях в школе Васе объяснили, что слова *тоже* и *также* пишутся слитно, если являются союзами, поэтому Вася сразу обратил внимание на написание этих слов в тексте и усомнился в правильности написания.

В ходе обсуждения обучающиеся приходят к выводу, что алгоритм бесполезен только в тех случаях, когда часть, содержащая спорное слово, может выступать ответом на вопрос. В нашем кейсе таких частей две: *что бы он делал в самой обыкновенной обстановке* и *чтобы добиться успеха во что бы то ни стало*. В первом случае спорное слово присоединяет предложение, отвечающее на вопрос «*что?*», во втором случае — предложение, которое отвечает на вопрос «*зачем?*».

Вероятно, школьники сами вспомнят, что местоимение *что* является относительным, а его особенностью является то, что оно может легко «превратиться» в вопросительное. В этом и будет крыться секрет: если мы можем преобразовать часть предложения в вопрос, значит, перед нами местоимение. Если же сделать это не удастся — мы имеем дело с союзом. По уже

знакомому школьникам принципу, союзы пишутся в одно слово, омонимичные им сочетания слов — в два.

### **Омонимия слов разных частей речи: обобщение**

Завершающим шагом изучения омонимии слов разных частей речи должен стать урок обобщения, обеспечивающий возможность использовать в дальнейшем навыки разграничения омонимичных слов и сочетаний слов, относящихся к разным частям речи, как в практике письма, так и при проведении анализа словосочетаний и предложений.

Одной из возможных форм урока обобщения по теме «Омонимия слов разных частей речи» является защита проекта. Материалами к проекту служат результаты исследований, которые были проведены школьниками по данной теме в течение учебного года. Проект может выполняться как в командах (предпочтительно), так и индивидуально.

Важно понимать, что проект — не короткое мероприятие на один урок и требует серьезной подготовки. Длительность работы над проектом может варьироваться от одной-двух недель до нескольких месяцев. Однако если отнести на данную деятельность слишком мало времени, учащимся может его не хватить на детальную проработку материала и создание конечного продукта. Если объявить о проекте в начале учебного года и завершить работу к его концу, школьники могут потерять интерес к его выполнению.

Оптимально будет отнести на создание проектного продукта два-три месяца, выделив один урок после изучения всех самостоятельных частей речи на распределение ролей и задач.

### **Повторение омонимии слов разных частей речи в VIII—IX классах**

Повторение темы «Омонимия слов разных частей речи» в VIII—IX классах связано с такими понятиями, как «словосочетание», «члены предложения», «однородные члены предложения», «сложносочиненные предложения», «сложноподчиненные предложения», «союзные слова», «прямая и косвенная речь». Рассмотрим связь заявленной темы с этими понятиями чуть подробнее.

**При изучении темы «Словосочетание»** стоит обратить внимание на то, что сочетание имени существительного с предлогом

не будет являться словосочетанием в привычном для школьной практики смысле, так как предлог – не знаменательная часть речи и не способен образовывать словосочетания. В то же время предлог может (и это его единственное предназначение в языке) служить для связи главного и зависимого слов. Например, в словосочетании *читать в течение часа* предлог связывает два знаменательных слова, и при удалении одного из них смысл словосочетания теряется. Если же убрать из словосочетания предлог, потеряется грамматическая связь между словами. Если же мы возьмем фразу *плескаться в течении реки*, при изъятии слова *плескаться* или *река* словосочетание сохраняется.

При изучении темы «Члены предложения» можно отметить, что союзы и предлоги, в отличие от омонимичных им слов и сочетаний слов, не способны выступать в роли самостоятельных членов предложения, а лишь служат для связи членов предложения, не являясь при этом таковыми или входя в их состав наряду со словами знаменательных частей речи. Эта особенность служебных частей речи важна при изучении тем «Однородные члены предложения», «Сложносочиненные предложения», «Сложноподчиненные предложения» и «Союзные

слова». Определяя то или иное слово как сочинительный союз, мы должны в первую очередь найти компоненты, которые этот союз соединяет: однородные члены либо части сложносочиненного предложения.

Последняя тема, при изучении которой вновь возникает задача разграничения союзов и союзных слов, – «Чужая речь». Здесь стоит вспомнить о способности косвенных конструкций с относительными местоимениями (придаточных предложений) легко превращаться в конструкции с вопросительными местоимениями, преобразовываться в прямую речь. Придаточные предложения, присоединяемые союзами, такой способностью не обладают. Например: *Он не мог решить, что бы почитать.* → *Он не мог решить: что бы почитать?* и *Он расположился в кресле, чтобы почитать.* → преобразование невозможно.

#### Повторение омонимии слов разных частей речи в X–XI классах

Повторение темы «Омонимия слов разных частей речи» в X–XI классах связано с подготовкой к ЕГЭ по русскому языку. В ходе этой работы целесообразно актуализировать алгоритм, помогающий различать некоторые разновидности грамматических омонимов, и вспомнить, в каких случаях это полезно.

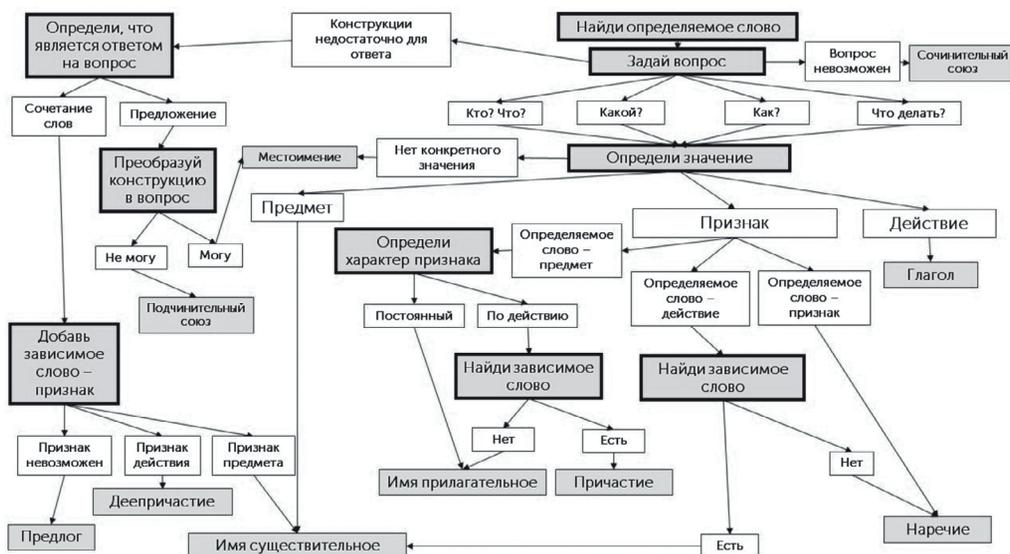


Рис. 7. Алгоритм разграничения грамматических омонимов  
 Fig. 7. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms

В общем виде возможный алгоритм разграничения грамматических омонимов показан на рис. 7 (см. стр. 41).

**Выводы.** Итак, мы рассмотрели подход к изучению некоторых случаев омонимии слов разных частей речи, который позволяет школьникам более глубоко понять заявленную тему, способствует формированию системного восприятия языка и, как результат, помогает улучшить орфографические навыки учащихся.

Важными принципами изучения грамматической омонимии являются принципы деятельностного подхода:

- наличие в каждом уроке освоения новых знаний мотивационного этапа, включающего ситуацию успеха и ситуацию разрыва, которые создаются с помощью кейсов, близких школьникам содержательно;
- использование приемов квазиисследования, «переоткрытия открытий» на основе анализа языкового материала;
- постепенное усложнение самостоятельно или с помощью учителя выводимых алгоритмов действия, включающих определенное количество отдельных операций;
- обязательная отработка каждой отдельной операции в составе алгоритма.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что усвоение темы «Омонимия слов разных частей речи» в VII классе и систематическое повторение в последующих классах становится залогом успешной сдачи экзамена не только в основной, но и в средней школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
3. Кузнецова О. В. Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 25–33. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.
4. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 464 с.

5. Реморенко И. М., Юшков А. Н. Общие подходы к работе со «сложными вопросами» // Подходы к проектированию содержания сложных вопросов школьной программы: сб. статей. М.: Перо, 2023. С. 12–16.

6. Репкин В. В., Некрасова Т. В. Деятельностный подход в обучении русскому языку // Деятельностный подход в образовании: монография: в 3 кн. Кн. 1 / сост. В. А. Львовский; рец. С. Н. Вачкова. М.: Authors Club, 2018. С. 236–257.

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

8. Фролова Л. А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2014. № 3. С. 28–34.

9. Харченко С. Ю. Орфографическая норма и грамматическая омонимия // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. Т. 18, № 4. С. 248–258. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.4.19>.

10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 2008. 325 с.

#### REFERENCES

1. Aydarova L. I. Psychological problems of teaching Russian language to primary schoolchildren. Moscow: Pedagogika, 1978. 144 p. (In Russ.)
2. Davydov V. V. The theory of developmental learning. Moscow: INTOR, 1996. 542 p. (In Russ.)
3. Kuznetsova O. V. A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School (a case study of individual topics in the Russian language). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):25–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.
4. L'vov M. R., Goretzky V. G., Sosnovskaya O. V. Methods of teaching Russian language in primary school: textbook. 7th ed. Moscow: Akademiya, 2012. 464 p. (In Russ.)
5. Remorenko I. M., Yushkov A. N. Common approaches to dealing with "complex issues". *Podkhody k proektirovaniyu sodержaniya slozhnykh voprosov shkol'noi programy: sb. statei = Approaches to designing the content of complex issues of the school program: a collection of articles*. Moscow: Pero, 2023. P. 12–16. (In Russ.)
6. Repkin V. V., Nekrasova T. V. Activity-based approach in teaching the Russian language. *Deyatelnostnyy podkhod v obrazovanii: monografiya: v 3*

kn. Kn. 1. Sost. V. A. L'vovskiy = *Activity-based approach in education: monograph: in 3 books. Book 1. Comp. by V. A. L'vovskiy. V. A. L'vovskiy. Moscow: Authors Club, 2018. P. 236–257. (In Russ.)*

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

8. Frolova L. A. Methodological aspects of or-

ganizing orthographic activity of primary school-children. *Nachal'naya shkola. = Primary school*. 2014;(3):28–34. (In Russ.)

9. Kharchenko S. Yu. Orthographic norm and grammatical homonymy. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2019;18(4):248–258. (In Russ.). <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.4.19>.

10. El'konin D. B. The psychology of learning for primary school children. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 325 p. (In Russ.)

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Наталья Валерьевна Володько**, методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

**Анастасия Александровна Салтыкова**, кандидат филологических наук, старший методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

**Ксения Валерьевна Яновская**, методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

**Natalia V. Volodko**, Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

**Anastasia A. Saltykova**, Candidate of Sciences (Philology), Senior Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

**Ksenia V. Yanovskaya**, Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

---

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2024; принята к публикации 20.05.2024.

The article was submitted 20.01.2024; approved after reviewing 14.03.2024; accepted for publication 20.05.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-44-49>

## Трудные случаи пунктуации в заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку

Екатерина Михайловна Мельникова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия, em09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9795-0971>

**Аннотация.** В статье рассмотрены задания Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, включающие вопросы по пунктуации. Отмечается, что в качестве отдельного раздела пунктуация не входит в методические рекомендации по составлению заданий олимпиады. Немногочисленность олимпиадных заданий по пунктуации объясняется рядом причин. Во-первых, современная русская пунктуация вариативна: постановка того или иного знака препинания может быть обусловлена не только главным структурно-грамматическим принципом пунктуации, но и смысловым и интонационным принципами. Во-вторых, отсутствие единого нормативного свода правил приводит к разночтениям при объяснении того или иного пунктуационного случая. Тем не менее задания на трудные случаи пунктуации уместны в олимпиаде по русскому языку, ибо являются тем типом исследовательских задач, которые формируют навыки анализа текста в аспекте процессов вариативности нормы.

**Ключевые слова:** пунктуация, олимпиада по русскому языку, вариативность, структурно-грамматический принцип, смысловой принцип, интонационный принцип

**Для цитирования:** Мельникова Е. М. Трудные случаи пунктуации в заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 44–49. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-44-49>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Difficult cases of punctuation in the tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the Russian language

Ekaterina M. Melnikova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, em09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9795-0971>

**Abstract.** The article examines those All-Russian Olympiad assignments in the Russian language that include questions on punctuation. It is noted that punctuation as a separate section is not included in the methodological recommendations for compiling Olympiad assignments. There are several reasons accounting for the small number of punctuation Olympiad tasks. Firstly, modern Russian punctuation is variable. Thus, the use of one or another punctuation mark can be determined not only by the main structural-grammatical principle of punctuation, but by the semantic and intonation ones as well. Secondly, the absence of unified prescriptive rules leads to discrepancies in the explanation of a particular punctuation case. Nevertheless, assignments on difficult cases of punctuation are appropriate in the Russian language Olympiad since they are the type of research tasks that form textual analysis skills in the aspect of the norm variation processes.

**Keywords:** punctuation, Russian language Olympiad, variation, structural-grammatical principle, semantic principle, intonation principle

**For citation:** Melnikova E. M. Difficult cases of punctuation in the tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the Russian language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):44–49. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-44-49>.

**Введение.** Задания Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, состоящей из четырех этапов — школьного, муниципального, регионального, заключительного, — затрагивают многие разделы

языкознания, рассматриваемые в школьной программе. Предметно-методические комиссии при составлении заданий следуют принципам преемственности между этапами олимпиады, нарастающей сложности

[Григорьев, Добротина, Осипова 2020], соответствия заданий уровню требований к изучению предмета [Добротина, Осипова 2021]. Необходимость работы по формированию «нормативной грамотности речи», актуализация умений «работать с различными видами лингвистических словарей и справочников», а также «давать оценку процессам, происходящим в современном русском литературном языке» [Григорьев, Добротина, Осипова 2020: 33] обосновывает, по мнению членов центральной предметно-методической комиссии, введение в «олимпиадный оборот» областей языкознания, составляющих «передний край» современной науки о языке, — «психолингвистики, социолингвистики, этимологии, лингвистической типологии, формальных, математических и компьютерных методов в лингвистике» [Григорьев, Добротина, Осипова 2019: 50–51].

В ежегодных методических рекомендациях по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку центральная предметно-методическая комиссия отмечает направления, по которым возможно распределение заданий, называя следующие разделы: фонетику, орфоэпию, графику и орфографию; словообразование; грамматику; лексикологию, фразеологию и семантику; лексикографию; историю языка, диалектологию, славистику<sup>1</sup>.

Большое внимание составители заданий регионального и особенно заключительного этапов олимпиады уделяют этимологии и истории языка, подчеркивая при этом, что «выполнение большинства заданий требует от участников комбинирования знаний из всех разделов курса русского языка» [Григорьев, Добротина, Орлова 2023: 18].

Пунктуация, как видно из приведенного списка, не отмечена в качестве самостоятельного направления работы. Вместе с тем формирование навыков пунктуационного анализа письменного текста, пунктуационной грамотности, наряду с орфографической,

составляет значительную, если не основную, часть содержания школьного курса русского языка.

Вопросы, связанные с пунктуацией, нечасто встречаются в заданиях олимпиады. Они предлагаются старшеклассникам, уже знакомым с синтаксисом простого и сложного предложения. Многие олимпиадные задания по пунктуации относятся к типу «от текста — к языку»: «В заданиях этого типа предлагается текст, высказывание или словоупотребление в речи, требуется сделать вывод о свойствах языковых единиц как элементов языковой системы»<sup>2</sup>. Это задачи исследовательского характера, требующие навыков «аналитического чтения», именно они «в большей мере помогают оценить лингвистические способности, языковое чутье, глубину восприятия слова, навыки анализа языкового материала»<sup>3</sup>. Рассмотрим, какие аспекты русской пунктуации находят отражение в этих заданиях<sup>4</sup>.

**Анализ и обсуждение материала.** Современная русская пунктуация в ряде своих разделов предполагает вариативность в постановке знаков препинания. Подобные случаи, встречающиеся в письменной практике, интересны для анализа и способствуют целям формирования «нормативной грамотности речи», невозможной, по мнению составителей олимпиадных заданий, «без знания вариантов нормы и ее изменчивости в ходе языкового развития» [Григорьев, Добротина, Осипова 2020: 31]. Этот актуальный вопрос нашел отражение в одном из заданий регионального этапа олимпиады 2013/2014 учебного года, которое знакомило участников с понятием факультативности в употреблении знаков препинания и тремя типами факультативных знаков — знаком «собственно факультативным» (работающим

<sup>2</sup> Там же. С. 9.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> В качестве материала для анализа взяты задания регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку [Этапы Всероссийской олимпиады школьников в г. Москве [Электронный ресурс]. URL: <https://vsoш.цпм.рф> (дата обращения: 09.12.2023)], а также задания муниципального этапа олимпиад 2009–2021 гг., предлагавшиеся школьникам г. Ярославля.

<sup>1</sup> Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2023/24 учебном году [Электронный ресурс]. URL: [https://vserosolimp.edsoo.ru/school\\_way](https://vserosolimp.edsoo.ru/school_way) (дата обращения: 09.12.2023).

по схеме «знак — нуль знака»), знаком «альтернативным» (подразумевающим взаимное исключение знаков — двойную постановку) и знаком «вариативным» (допускающим равнозначное употребление разных знаков). Объемное теоретическое вступление в задаче объясняется необходимостью разъяснить школьникам новый для них материал — далее они должны применить полученную информацию для анализа конкретных предложений, определив в них характер пунктуационного знака:

1. Он заявил, что передал книгу(,) и ждал ответа (иллюстрация альтернативного знака).

2. Далеко(,) в лесу(,) раздавались удары топора (запятые здесь — собственно факультативные знаки).

3. Катя (/ — так звали мою соседку) / — была барышней скромной (скобки и тире в этом предложении названы вариативными знаками).

При всей спорности данной классификации (можно ли «альтернативный» и «вариативный» знаки назвать факультативными?) материал для анализа выявляет важную проблему современной пунктуации — соотношение грамматического принципа со смысловым и интонационным. Смысл (контекст ситуации) подсказывает выбор пунктуационного знака и становится одной из причин вариативности в оформлении текста.

Именно с опорой на смысловые различия высказываний было построено еще одно «пунктуационное» задание регионального этапа олимпиады в 2011/2012 учебном году: «Предложите возможные варианты расстановки запятых и объясните, как изменится смысл данных предложений. Определите часть речи и синтаксическую функцию выделенных слов:

1. Приехал и почтмейстер один.

2. Ну что сеять можно?»

Реализация смыслового (и интонационного) принципа пунктуации предполагает в первом случае сообщение либо о каком-то неизвестном почтмейстере (запятая отсутствует), либо о его приезде без сопровождения других лиц (запятая обособляет, по мнению составителей, обстоятельство); во втором случае — вопрос либо

о возможности начать сев (*Ну что, сеять можно?*), либо о том, какую именно культуру можно сеять (*Ну, что сеять можно?*).

Как видим, задания о вариантах расстановки знаков препинания могут сопровождаться дополнительными вопросами грамматического характера: постановка/непостановка знака обуславливает частеречную принадлежность языковой единицы, ее синтаксическую функцию. Это иллюстрируется и свежим примером задания региональной олимпиады 2022/2023 учебного года, где участники должны были проанализировать знаменитую фразу Л. В. Щербы *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка*, ответив, в частности, на вопрос: «Изменится ли частеречная принадлежность слова *глокая*, если после него поставить запятую? Какую синтаксическую функцию оно будет выполнять?» Модель ответа содержала следующую информацию: «Если после слова *глокая* поставить запятую, его частеречная принадлежность может измениться, а может остаться прежней. *Глокая* может восприниматься как неизменяемая форма глагола — деепричастие (по модели *тикая*), являясь обособленным обстоятельством, или как прилагательное в значении существительного (в функции обращения по модели *дорогая*; не является членом предложения), а также как прилагательное в функции обособленного определения (*злая, куздра...*)».

На муниципальном этапе олимпиады школьники также выполняли задание, предполагающее работу со смысловым аспектом пунктуации:

«Составьте два сложных предложения, в которых слова *даром* и *что* стоят рядом, но в первом не разделяются, а во втором разделяются запятой. Проанализируйте структуру каждого получившегося предложения (тип сложного предложения; тип придаточного и вид средства связи), определите синтаксическую роль слов *даром* и *что*». Выполнение задания приводит к выводу о том, что запятая или ее отсутствие между словами *даром* и *что* полностью изменяет смысл и структуру предложения. Так, высказывание *Мальчик с пальчик, даром что был мал, был очень ловок и хитер*

(Л. Толстой)<sup>5</sup> – сложноподчиненное предложение с придаточным уступки, в котором средством связи становится союз *даром что*. А в сложноподчиненном предложении *Эту книгу он мне отдал даром, что с ним случилось редко* мы наблюдаем особое придаточное присоединительное с союзным словом *что* в функции подлежащего и словом *даром* в функции обстоятельства образа действия. С придаточными присоединительными традиционный школьный учебник русского языка знакомит школьников<sup>6</sup>. Однако этот тип придаточных не отмечен в федеральной рабочей программе основного общего образования «Русский язык», в которой среди предметных результатов формулируются следующие: «Выявлять сложноподчиненные предложения с несколькими придаточными, сложноподчиненные предложения с придаточной частью определительной, изъяснительной и обстоятельственной (места, времени, причины, образа действия, меры и степени, сравнения, условия, уступки, следствия, цели)<sup>7</sup> – поэтому упоминание этого термина в ответе не требовалось. Важно было увидеть уступительное значение необычного союза *даром что* в первом случае и функцию сообщения добавочной информации в придаточном с союзным словом *что* во втором.

Вопросы расстановки знаков препинания обращают нас к ведущему – грамматическому – принципу русской пунктуации, предполагая анализ синтаксической структуры того или иного высказывания. И здесь мы можем столкнуться с проблемой неоднозначной трактовки того или иного правила в разных справочниках.

Так, одно из заданий регионального этапа олимпиады в 2009/2010 учебном году

<sup>5</sup> Трудные случаи русской пунктуации: словарь-справочник / В. М. Пахомов, В. В. Свищев, И. В. Филатова. М.: Эксмо, 2012. С. 129.

<sup>6</sup> Русский язык: учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов. М.: Просвещение, 2005. 205 с.

<sup>7</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт развития стратегии образования», 2022. С. 52 [Электронный ресурс]. URL: 01\_ФРП\_Русский-язык\_5-9-классы.pdf (edsou.ru) (дата обращения: 03.03.2024).

содержало вопрос: «Помогите корректору решить задачки. <...> Нужен ли знак, а если нужен, то какой? *Прикрыть это страшилище (?) холодильник*».

Ответ предполагал варианты в использовании знаков препинания, зависящие от того, какое из слов можно считать приложением: «Предложение имеет 2 пунктуационных решения. Во-первых, знаков нет. К дополнению *холодильник* относится приложение *страшилище*, которое соотносено по смыслу с качественным прилагательным (*страшный*), а в этих случаях знак не ставится. Во-вторых, рассмотреть слово *страшилище* как дополнение (местоимение *это* при нем относит к предшествующему контексту, читателю должно быть известно, о чем идет речь), а тогда слово *холодильник* – уточнение. Оно выделяется запятой, но при условии высокой экспрессии допускается и тире».

При объяснении первого варианта расстановки знаков препинания при одиночном приложении *страшилище* авторы ориентировались на правило, изложенное в пособии Д. Э. Розенталя: «Одиночное приложение обычно присоединяется к определяемому нарицательному существительному посредством дефиса. <...> Дефис не пишется, если предшествующее однословное приложение может быть приравнено по значению к определению-прилагательному, например *красавец мужчина* (ср.: *красивый мужчина*), *старик отец*...»<sup>8</sup>. Однако изданный в 2011 г. полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации», подготовленный Орфографической комиссией РАН, формулирует данное правило иначе: «пишутся через дефис <...> сочетания с однословными приложениями, предшествующими определяемому слову, напр.: *старик-отец, красавица-дочка, умница-сын*... Такие приложения носят оценочный характер»<sup>9</sup>. Е. В. Бешенкова и О. Е. Иванова отмечают: «[Правила 1956], учебники и многие справочники прошлых лет рекомендуют

<sup>8</sup> Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И. Б. Голуб. М.: Айрис-пресс, 2008. С. 114–115.

<sup>9</sup> Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. С. 116–107 (далее – ПАС).

раздельное написание сочетаний с предшествующим приложением. Но за прошедшее время практика письма изменилась: через дефис стали писаться и препозитивные и постпозитивные приложения. Эту практику письма отражают современные школьные учебники, последние академические правила... другие лингвистические работы...» [Бешенкова, Иванова 2014: 173–174]. Неоднозначность трактовки статуса подобных единиц – сложное существительное без соединительной гласной или сочетание с приложением – находит отражение в расположении правил их правописания в справочниках: в пособии Д. Э. Розенталя они рассматриваются в разделе «Пунктуация», в ПАС нераспространенные приложения, пишущиеся через дефис, представлены в разделе «Орфография». Исходя из этого, представляется возможным включить в модель ответа в данном задании и вариант с постановкой дефиса.

Разное грамматическое обоснование одного и того же правила встретилось нам при составлении заданий муниципально-го этапа олимпиады. Участникам предлагалось проанализировать синтаксическую структуру предложения из рекламного текста *Хочешь платить меньше по кредиту? Узнай как* и объяснить отсутствие запятой перед словом *как*. (Задание подобного содержания предлагалось школьникам позже и на другом языковом материале: необходимо было проанализировать структуру и пунктуацию фразы, вышитой на жилетах продавцов одной торговой сети: *Подскажу, что, где, почему*. Здесь, как видим, перед союзным словом поставлена запятая.)

В справочнике Д. Э. Розенталя отсутствие постановки запятой объясняется следующим образом: «Не ставится запятая между главным и следующим за ним придаточным предложением... если придаточное предложение состоит из одного только союзного слова (относительного местоимения или наречия), например: *Меня упрекают, но не знаю в чем*»<sup>10</sup>.

Справочная служба портала Грамота.ру отвечает на вопрос о правильной пунктуации во фразе *Ты – настоящий друг. Узнай почему / Узнай, почему* похожим образом:

«В предложении *Узнай почему* запятая не ставится. Придаточное предложение, состоящее из одного только союзного слова, не отделяется запятой»<sup>11</sup>.

Иное объяснение отсутствия знака препинания представлено в полном академическом справочнике «Правила русской орфографии и пунктуации»: «Запятая между главной частью и придаточной, присоединяемой простым союзом или союзным словом, не ставится, <...> если придаточная часть усечена до одного союзного слова (одиночно употребленное союзное слово теряет функцию придаточного предложения)...»<sup>12</sup>. Такая трактовка средства связи меняет грамматическую характеристику всего предложения: из сложноподчиненного оно превращается в простое, и союзное слово уже не является частью неполной предикативной единицы. Подобные различия приходится учитывать при составлении олимпиадных заданий и прописывать в модели ответа разные варианты объяснения правила.

Комплексные задания олимпиады, включающие сведения по пунктуации, связывают пунктуационный разбор с историческим анализом.

В заданиях может отразиться история названия знаков препинания (*удивительный знак, молчанка, вместительный знак*).

В одном из заданий заключительного этапа олимпиады 2018/2019 учебного года участники анализировали контексты употребления слова *наверное* и должны были прийти к выводу о том, что в устаревшем значении ‘несомненно, верно, точно’ оно является наречием и выступает в предложении в роли обстоятельства. В современном же значении *наверное* является вводным словом.

**Заключение.** Немногочисленность олимпиадных заданий по пунктуации объясняется рядом причин. Современная русская пунктуация вариативна: не всегда главный структурно-грамматический принцип помогает обосновать однозначную постановку единственно возможного знака препинания. Смысловой и интонационный

<sup>11</sup> Грамота.ру [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/spravka/vopros/269485> (дата обращения: 21.03.2024).

<sup>12</sup> ПАС. С. 251.

<sup>10</sup> Розенталь Д. Э. Указ. соч. С. 146.

принципы, хотя и занимают подчиненное положение, в ряде случаев выходят на первый план, что приводит к разным трактовкам одного и того же высказывания.

Отсутствие единого нормативного свода правил вызывает разночтения при объяснении того или иного пунктуационного случая. Так, полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации», в отличие от справочника Д. Э. Розенталя (комментирующего правила 1956 г.), более «лоялен» в формулировках ряда пунктуационных правил и допускает большую вариативность, основываясь на фактах современной речевой практики.

Тем не менее включать подобные задания в олимпиаду по русскому языку необходимо: именно они показывают участникам движение нормы, углубляют их знания по предмету, учат осмысливать и творчески подходить к анализу текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Проблемы нормы и кодификации правописания сложных существительных // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2014. № 1 (1). С. 119–199.
2. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Орлова А. В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2022 году // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 2. С. 18–23. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-18-23>.
3. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1. С. 50–54. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54>.
4. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключитель-

ного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 1. С. 30–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35>.

5. Добротина И. Н., Осипова И. В. О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 16–21. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-16-21>.

#### REFERENCES

1. Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Problems of norms and codification of spelling of complex nouns. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova = Proceedings of the Vinogradov Institute of Russian Language*. 2014;1(1):119–199. (In Russ.)
2. Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Orlova A. V. On the results of the final stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the Russian language in 2022. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2023;84(2):18–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-2-18-23>.
3. Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. On the results of the final stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the Russian language in 2018. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019;80(2):50–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54>.
4. Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. On the results of the regional and final stages of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the Russian language in 2019. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020;81(1):30–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35>.
5. Dobrotina I. N., Osipova I. V. About the tasks of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the Russian language: selection of content and requirements for skills. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021;82(6):16–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-16-21>.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Екатерина Михайловна Мельникова, кандидат филологических наук, доцент

Ekaterina M. Melnikova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 21.12.2023; одобрена после рецензирования 03.03.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 21.12.2023; approved after reviewing 03.03.2024; accepted for publication 20.06.2024.



# АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

---

## LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-50-59>

## «Умиравший гладиатор» М. Ю. Лермонтова: эстетическое единство формы и содержания (к 210-летию со дня рождения)

**Борис Геннадьевич Бобылев**

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

**Аннотация.** Статья посвящена филологическому анализу стихотворения М. Ю. Лермонтова «Умиравший гладиатор». Используются методы построчного и компаративного анализа, метод «опорных точек», замедленного чтения. Раскрывается роль ритма в выражении подтекста произведения и осуществлении диалога с читателем. В качестве ведущего композиционного приема рассматривается ритмический и словесно-образный хиазм, играющий роль иконического знака, воссоздающего образ концентрической чаши-арены римского Коллизея, который выполняет, в свою очередь, функцию символа, передающего идею взаимообратимости ролей жертв и убийц. На основе данных филологического анализа опровергается сложившееся мнение о вторичности и искусственности второй части стихотворения, в которой так же, как и в первой части, проводится идея о разрушительном значении страстей и нарушений нравственного императива для истории человечества. Утверждается, что образ художественной гармонии, создаваемый благодаря изысканному ритму и совершенной форме стихотворения, представляет собой иконическое указание на Истину и Красоту, явленную во Христе и Нравственном Законе.

**Ключевые слова:** М. Ю. Лермонтов, «Умиравший гладиатор», вольный ямб, хиазм, ритмо-смысловый анализ, Нравственный закон, Автор авторов

**Благодарности.** Выражаю благодарность доктору филологических наук, профессору Орловского государственного университета Татьяне Витальевне Ковалевой, а также кандидату искусствоведческих наук, доценту Орловского государственного университета Марианне Александровне Комовой за внимательное прочтение статьи и научные консультации.

**Для цитирования:** Бобылев Б. Г. «Умиравший гладиатор» М. Ю. Лермонтова: эстетическое единство формы и содержания (к 210-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 50–59. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-50-59>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## "The Dying Gladiator" by M. Yu. Lermontov: aesthetic unity of form and content (to the 210th anniversary of the birth)

**Boris G. Bobylev**

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

**Abstract.** The article presents a philological analysis of M. Yu. Lermontov's poem "The Dying Gladiator". Line-by-line and comparative analysis, as well as the methods of "reference points" and slow reading are used. The study reveals the role of rhythm in expressing the subtext of the work and holding a dialogue with the reader. Rhythmic and verbal-figurative chiasmus is considered as the leading compositional device. It plays the role of an iconic sign recreating the image of the concentric bowl of the Roman Colosseum arena, which, in turn, performs the function of a symbol conveying the idea of the mutual reversibility of the roles of victims and killers. Based on the philological analysis data, the paper refutes the popular opinion about the secondariness and artificial nature of the second part of the poem. In it, just like in the first part, the idea of the destructive influence of passions and violations of the moral imperative on the history of mankind is

put forward. The article argues that the artistic harmony image created by the exquisite rhythm and perfect form of the poem is an iconic reference to the Truth and Beauty revealed in Christ and the Moral Law.

**Keywords:** M. Yu. Lermontov, "The Dying Gladiator", free iamb, chiasmus, rhythmic and semantic analysis, Moral Law, Author of authors

**Acknowledgements.** I express my gratitude to Tatyana Vitalievna Kovaleva, a Doctor of Philology, Professor at Oryol State University, and Marianna Alexandrovna Komova, a Candidate of Art History, Associate Professor at Oryol State University, for reading the manuscript carefully and the scientific advice provided.

**For citation:** *Bobylev B. G. "The Dying Gladiator" by M. Yu. Lermontov: aesthetic unity of form and content (to the 210th anniversary of the birth). Russkii yazyk v shkole = Russian language at school. 2024;85(5):50–59. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-50-59>.

**Введение.** Стихотворение «Умиравший гладиатор», которое было закончено М. Ю. Лермонтовым 2 февраля 1836 г., является поэтическим переложением трех строф из поэмы Дж. Г. Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда», где весьма выразительно описывается смерть гладиатора на арене Колизея. В свою очередь, этот эпизод поэмы Байрона навеян римской скульптурой «Умиравший галат<sup>1</sup>». По мнению итальянского исследователя Риты Джулиани, «как для греков, так и для римлян изображение побежденного галата обладало мощным символическим потенциалом: оно заключало в себе идею превосходства греко-римской цивилизации над варварскими племенами» [Джулиани 2018: 7]. В европейской и русской рецепции образ воина, умирающего на поле битвы, трансформировался в образ гладиатора. Байрон при этом создает образ жертвы умирающей империи. То, что у английского поэта было намечено только косвенно, пунктиром, у М. Ю. Лермонтова разворачивается в картинную, демонстративную инвективу, которая, однако, не сводится, к политической идеологии и линейной публицистике, но обладает полифоническими и амбивалентными признаками, свойственными художественному образу.

**Методы и материалы исследования.** Стихотворению «Умиравший гладиатор» посвящена обширная литература. Произведение становилось предметом внимания славянофилов, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого. Заслуга введения этого произведения в «светлое поле сознания» (Л. П. Якубинский) филологов принадлежит Б. М. Эйхенбауму

(см.: [Эйхенбаум 1924; 1961; 1969]). Сегодня «Умиравший гладиатор» продолжает оставаться в центре внимания критиков, литературоведов и культурологов<sup>2</sup>. Надо сказать, что художественной стороне стихотворения уделяется гораздо меньше внимания, чем стороне историко-социологической, «историософской». В данном отношении выделяется позиция Л. Н. Толстого, который видел ценность этого произведения М. Ю. Лермонтова прежде всего в его необыкновенной художественности и красоте [Буянова 2021]. В методических работах, посвященных изучению стихотворения в школе, внимание обращается в первую

<sup>2</sup> См.: *Ермоленко С. И.* Поздняя лирика М. Ю. Лермонтова: движение к жанровому синтезу // Лермонтовские чтения—II: материалы Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 7–9 октября 2004 г. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. С. 20–37; *Ишутин Ю. Ю.* Эволюция мотива смерти в лирике М. Ю. Лермонтова // *Stephanos*. 2022. № 5(55). С. 58–62; *Косьяков Г. В.* Мотив полета души в лирике М. Ю. Лермонтова // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. Т. 14, № 2. С. 6–12; *Кошемчук Т. А.* Культурософия М. Ю. Лермонтова: Север и Восток в аллегорических стихотворениях поэта // *Исследовательский журнал русского языка и литературы*. 2023. Т. 11, № 2(22). С. 47–65; *Сахарова О. В.* Ангельский образ ребенка в поэзии М. Ю. Лермонтова // *Мировая словесность для детей и о детях: XX Всероссийская конференция*. Москва, 29–30 января 2015 г. Вып. 22. М.: ООО Агентство «Литера», 2016. С. 38–42; *Шевальдин А. И.* Античность в поэзии М. Ю. Лермонтова (на примере стихотворения «Умиравший гладиатор») // *Культура и молодежь: поиск культурной идентичности: материалы XLIX научно-творческой конференции студентов СГИК, посвященной 50-летию Самарского государственного института культуры*. Самара, 5–9 апреля 2021 г. Самара: Самарский гос. ин-т культуры, 2021. С. 60–61; и др.

<sup>1</sup> Галатами греки называли кельтов, которые мигрировали в Малую Азию в начале III в. до Р. Х., — племя, отличавшееся большой мужественностью и воинственностью.

очередь на его содержание, форма же остается за пределами рассмотрения [Бакирова 2015: 26–27; Свердлов 2021: 37–38].

Филологический анализ художественного текста, у истоков которого стоял академик Н. М. Шанский, в отличие от все еще распространённого в школе одностороннего содержательно-социологического подхода к русской литературе, предполагает разбор произведения искусства слова как «определённого эстетического единства формы и содержания, воспитательной информации и образной системы» [Шанский 1990: 22].

Доминирующим аспектом художественной формы в стихотворных текстах выступает ритмика в тесной ее связи с фоникой, грамматикой, лексикой; суть этой связи емко выражена в известной формуле

Ю. Н. Тынянова — «единство и теснота стихового ряда» [Тынянов 1961; Бобылев 2009: 85].

Ритмика является ключом к подтексту поэтического произведения, в основе которого, согласно Л. С. Выготскому, лежит «противочувствование». Оно заключается в том, что идейно-эмоциональное содержание художественного текста разворачивается в противоположных, но диалогически связанных между собой направлениях, которые в итоге соединяются в одной точке; здесь происходит своеобразная «аннигиляция», уничтожающая противоречие, преобразующая, просветляющая чувство: возникает «катарсис» [Выготский 1968: 12].

Приведем текст стихотворения «Умиравший гладиатор» параллельно с его ритмической схемой.

1	Ликует буйный Рим... торжественно гремит	U-U-U-/U-UUU-	а
2	Рукоплеканьями широкая арена:	UUU-UU/U-UUU-U	Б
3	А он — пронзённый в грудь — безмолвно он лежит,	U-U-U-/U-U-U-	а
4	Во прахе и крови скользят его колена...	U-UUU-/U-U-U-U	Б
5	И молит жалости напрасно мутный взор:	U-U-UU /U-U-U-	а
6	Надменный временщик и льстец его сенатор	U-UUU-/U-U-U-U	Б
7	Венчают похвалой победу и позор...	U-UUU-/U-UUU-	а
8	Что знатным и толпе сраженный гладиатор?	U-UUU-/U-UUU-U	Б
9	Он презрен и забыт... освищенный актер.	U-UUU-/U-UUU-	а
10	И кровь его течет — последние мгновенья	U-U-U-/U-UUU-U	Б
11	Мелькают, — близок час... вот луч воображенья	U-U-U-/U-UUU-U	Б
12	Сверкнул в его душе... пред ним шумит Дунай...	U-U-U-/U-U-U-	а
13	И родина цветет... свободной жизни край;	U-UUU-/U-U-U-	а
14	Он видит круг семьи, оставленный для брани,	U-U-U-/U-UUU-U	Б
15	Отца, простершего немеющие длани,	U-U-UU/U-UUU-U	Б
16	Зовущего к себе опоры дряхлых дней...	U-UUU-/U-U-U-	а
17	Детей играющих — возлюбленных детей.	U-U-UU/U-UUU-	а
18	Все ждут его назад с добычею и славой,	U-U-U-/U-UUU-U	Б
19	Напрасно — жалкий раб, — он пал, как зверь лесной,	U-U-U-/U-U-U-	а
20	Бесчувственной толпы минутною забавой...	U-UUU-/U-UUU-U	Б
21	Прости, развратный Рим, — прости, о край родной...	U-U-U-/U-U-U-	а
22	Не так ли ты, о европейский мир.	5U-U-/UUU-U-	а
23	Когда-то пламенных мечтателей кумир,	U-U-UU/U-UUU-	а
24	К могиле клонишься бесславной головою,	U-U-UU/U-UUU-U	Б
25	Измученный в борьбе сомнений и страстей,	U-UUU-/U-UUU-	а
26	Без веры, без надежд — игралище детей,	U-UUU-/U-UUU-	а
27	Осмеянный ликующей толпою!	5U-UU/U-UUU-U	Б
28	И пред кончиною ты взоры обратил	U-U-UU/U-UUU-	а
29	С глубоким вздохом сожаленья	4U-U-UUU-U	Б
30	На юность светлую, исполненную сил,	U-U-UU/U-UUU-	а
31	Которую давно для язвы просвещенья,	U-UUU-/U-UUU-U	Б
32	Для гордой роскоши беспечно ты забыл:	U-U-UU/U-U-U-	а
33	Стараясь заглушить последние страдания,	U-UUU-/U-UUU-U	Б

34	Ты жадно слушаешь и песни старины,	Û–U–UU/U–UUU–	а
35	И рыцарских времен волшебные преданья –	U–UUU–/U–UUU–U	Б
36	Насмешливых льстецов несбыточные сны	U–UUU–/U–UUU–	а

**Анализ.** В стихотворении преобладает шестистопный ямб (33 строки из 36); в двух строках (22 и 27) встречается пятистопный ямб, в одной (29) – четырехстопный. Исследователь Н. А. Дементьева считает возможным квалифицировать размер «Умирающего гладиатора» как переходную метрическую форму (ПМФ) [Дементьева 2002: 20], однако, учитывая отсутствие графического деления на стопы, а также вольную рифмовку (причем половина рифм – неточные: в тексте выделены полужирным шрифтом), мы имеем все основания утверждать, что перед нами – астрофический вольный ямб [Матяш 2010; 2011], на значительное распространение которого в 30-е гг. XIX в. указывал М. Л. Гаспаров [Гаспаров 1984: 160]. Чаще используются мужские рифмы (20 из 36). Но, поскольку 35 из 36 строк стихотворения имеют цезуры (в шестистопных стихах после третьей стопы, в пятистопных – после второй), есть смысл обратить внимание на их метрический облик: только 10 из них – женские; остальные – мужские (выделены на схеме подчеркиванием). Есть еще одна особенность метрики этих цезур: из 8 внеметрических ударений, присутствующих в лермонтовском стихотворении (выделены полужирным шрифтом в тексте и на схеме и ударением с левым откосом), 4 падают на первую стопу после цезуры и 4 – на анакрузу. Подобное расположение акцентов в стихотворении придает ему в целом энергичное, пафосное, почти скандирующее звучание. При этом стихотворение отличается исключительно гибкой и стройной ритмической композицией. Из 8 сверхсхемных ударений 5 находятся во второй, наиболее живописной, художественно выразительной части, одно – в первой и два – в четвертой, заключительной части, где перед нами возникает картина, воссоздающая состояние дряхлеющего европейского мира. Из 4 полноударных строк (3, 12, 19 и 27) 3 располагаются во второй части.

Ритму стихотворения свойственно не только резкое подчеркивание ударных стоп, но и обилие пиррихий: 15 строк – с одним пиррихией, 16 – с двумя, 1 – с тремя. Как

отмечает М. Л. Гаспаров, начиная с 20-х гг. XIX в. «стих с обилием пиррихий «ценился» выше, чем полноударный стих» [Гаспаров 1984: 224]. Он становится основой создания «альтернирующего ритма». Данный ритм у Лермонтова проявляется на фоне оригинальной строфики. Так, первая часть «Умирающего гладиатора» состоит из двух строфоидов<sup>3</sup> – катрена и квинтета. Начальный катрен (четверостишие) характеризуется перекрестной и неточной рифмовкой (**аБаБ**). Эти строки являют образец изящного ритмического жеста: вторая строка, наиболее облегченная в акцентном отношении (сразу три пиррихия) среди строк стихотворения, сменяется полноударной третьей (*Рукоплеканьями широкая арена: / А он – пронзённый в грудь – безмолвно он лежит*). Данный ритмический жест помогает оттенить противоположности, резко противопоставить ликующую праздную толпу гладиатору, лежащему на арене в смертной агонии. В сочетании с рядом риторических приемов это оказывает на читателя сильное воздействие.

Отметим фоностилистические средства, ассонансы и аллитерации: *Ликует буйный* (актуализация *j*, скрытого в букве *e*); *Рим; Рукоплеканьями, торжественно; гремит; широкая; арена; пронзённый; грудь; прахе; крови; безмолвно; лежит; скользят; колена*. Серия контекстуальных антонимов подчеркивает внутреннюю противоречивость картины: глаголы *ликует, гремит* выступают в роли эпитетов, изображающих реакцию толпы, им противопоставлен эпитет *безмолвно*, относящийся к гладиатору; *широкая арена* противопоставит (по умолчанию) пронзившему грудь узкому лезвию. Но самым

<sup>3</sup> Термин *строфоид*, предложенный М. Л. Гаспаровым [Гаспаров 1995: 60], используется для обозначения подобных строфам стиховых конструкций в вольном ямбе, который характеризуется разностопностью, смешанной (вольной) рифмовкой, свободой синтаксического строения и отсутствием графического деления на строфы [Матяш: 2011], при том что здесь присутствуют повторяющиеся группы строк, замкнутые по своему ритмическому и рифменному строению и аналогичные строфам по структуре.

многозначительным, заключающим в себе амбивалентный смысл, является столкновение слов *буйный* и *торжественно*. Первое ассоциируется с хаосом, разрушением, стихией, второе — с упорядоченной церемонией. Однако в данном случае мы имеем дело не только с внешним семантико-стилистическим контрастом. Здесь присутствует духовный подтекст, раскрыть который помогает семантика слова *ликует*, имеющего церковное происхождение<sup>4</sup>. Оно обозначает не просто веселье. Это веселье торжествующее, соответствующее сакральной церемонии. Сцена гибели гладиатора приобретает дополнительный зловещий смысл. Перед нами не убийство, но жертвоприношение. Безусловно, перцептивно-ассоциативный ореол данной сцены для читателей христианской эпохи государства, на которых ориентировался поэт, включает в себя память о чтениях из «Житий святых», описывающих мучеников, свидетельствующих о Христе своей смертью на арене.

Необыкновенной силой и яркостью обладает словесный жест, венчающий вступительный катрен: *Во прахе и крови скользят его колена...* *Прах* — это и реальные пыль, песок арены, и одновременно мерцающее указание на небо, на невидимого Свидетеля данной сцены, неслышно для буйствующих зрителей, но явственно для нас возвещающего: *...ибо прах ты и в прах возвратишься* (Быт 3:19). Гладиатор пытается встать и не может. Его колени скользят по пыли, смешанной с кровью, вопиющей к небу об отмщении (у Байрона мотив крови и мщения за нее выражен более открыто):

Стяжать венок иль смерть в крови своей,  
Затем, что крови жаждал Колизей...  
Уходит кровь, уходят в ночь виденья...  
О, скоро ль он придет, ваш, готы, праздник  
мщенья!

<sup>4</sup> Ср. примеры из Словаря церковно-славянского и русского языка 1847 г.: *От Бога Христа приял еси со Ангелы ликование; С божественными силами ликове шествуя, Христа бысть жилище; Ликовственицы ликования небеснии престол обстоюще славы* (Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской Академии наук: в 4 т. Т. 2: 3—Н. СПб.: Тип. Императ. Акад. Наук, 1847. С. 253) (СЦСРЯ).

Следующий за вступительным катреном квинтет (пятистишие) имеет структуру: **аБаБа**. Таким образом, первые четыре строки квинтета повторяют строение предыдущего катрена, но далее следует пятая строка с мужской клаузулой, усиливающая и «закругляющая» ритм, подчеркивая пронзительную экспрессию фразы и составляющих ее слов: *Он презрен и забыт... освищенный актер*. Эта строка и два предшествующих ей стиха имеют по две облегченные стопы (пиррихия), что также служит дополнительным средством эмпазы. В ряду *взор — позор — актер* сочетаются точная и неточная рифма, причем эта точность — на грани тавтологии (подобные рифмы — не редкость у Лермонтова): слова *взор* и *позор* этимологически восходят к одному корню — *зърѣти*. Существительное *позор* находится в середине этого рифменного ряда, который как бы «сшивает» пятистишие, обеспечивая его единство и целостность, что не случайно. Ретроспективно это связано с христианскими аллюзиями, присутствующими в начале стихотворения, возникает ассоциация с часто оглашаемым в Церкви 131 Законом — девятым стихом четвертой главы Первого послания апостола Павла к Коринфянам (*Мню бо, яко Бог ны посланники последния яви, яко насмертници: зане позор быхом миру и ангелом и человеком*), где христиане косвенно сравниваются с гладиаторами<sup>5</sup>. Но этим не исчерпываются все нюансы внутреннего диалога Лермонтова с читателем, возникающие в связи с заключительной строкой квинтета. *Освищенный актер* — это выражение из арсенала театралов XIX в. Однако освищение и «позор» для актера не связаны со смертью. Театральная фикция не идет в сравнение с тем, что разыгрывается на гладиаторской арене. Здесь умирают по-настоящему. В данном случае возникает мотив относительности границы между подлинной жизнью и искусством. С Лермонтова начинается своеобразный «биографический императив» русской поэзии, в основе которого — представление о жизни поэта как о ристалище и зрелище, которое заканчивается смертью героя. По сути, Лермонтов предсказывает свою смерть. Именно

<sup>5</sup> Ср. также церковнославянское значение слова *позорище* — 'театр, цирк, зрелище'.

этим обусловлен накал и экспрессия первых двух строфоидов «Умиряющего гладиатора».

Нуждается в комментарии оборот *надменный временщик и льстец его сенатор*. Н. Н. Мотовилов в «Лермонтовской энциклопедии» замечает: «Строка “Надменный временщик и льстец его сенатор”, по-видимому, навеяна началом сатиры Рылеева “К временщику” (“Надменный временщик... Монарха хитрый льстец...”)<sup>6</sup>. Не исключая данного источника, мы должны заметить, что слово *временщик* у Лермонтова подвергается очевидной «переакцентуации». Есть основания предполагать, что здесь имеется в виду не фаворит-временщик (в духе эпохи Екатерины II), но один из цезарей Рима, во власти которых были жизнь и смерть гладиаторов и которые нередко приходили к власти в результате вооруженного переворота; царствование их длилось недолго: они, в свою очередь, свергались столь же нелегитимными правителями, «временщиками».

Вторая часть стихотворения выделяется наибольшей концентрацией полноударных строк и относительно меньшим количеством облегченных стоп, что создает энергичный, наступательный ритм. Данная часть – самая пространная в «Умиряющем гладиаторе»; в строфическом отношении она отличается, с одной стороны, наибольшей «вольностью» и разнообразием, а с другой – ясной, сбалансированной, гармоничной структурой: центробежные и центростремительные тенденции ритмического движения уравновешивают друг друга. Мы здесь имеем дело сразу с пятью строфоидами: четыре двустишья и одно четверостишие. Причем рифмовка в двустишьях имеет своеобразный «перекрестный» характер: **ББааББаа**, что «зеркально» соотносится с рифмовкой в катрене: **БаБа** (идентичное, но перевернутое, редуцированное, уменьшенное отображение). Когезия и интеграция этих четырех двустиший обусловлены также синтаксисом: все они объединены одним сложным предложением.

В серии двустиший картина предсмертного полета души воссоздается при помощи гибкого, художественно выверенного

сочетания ритмических, синтаксических и лексико-фразеологических выразительных ходов. Гладиатор истекает кровью. Параллельно возникает образ истекающих «капель» мгновений. У Байрона данный образ также наполнен большой экспрессивной силой: *...каплет вязким черным соком, / Подобно первым каплям грозovým, / Из раны кровь...* Однако если у английского поэта более резко подчеркнута связь образа пролитой крови с мотивом неотвратимого мщения, то у Лермонтова ярче и сильнее по суггестивной функции видения души умирающего.

Экспрессия, предельная эмоциональная напряженность лексико-фразеологических оборотов (*последние мгновенья мелькают, луч воображенья сверкнул в его душе, родина цветет, свободной жизни край, немелющие длани, дряхлых дней, возлюбленных детей* и др.) подчеркивается анжамбеманами (11 и 12 строки), графическими и ритмико-интонационными средствами, передающими прерывистость меркнувшего восприятия лирического героя, слабющего с каждым толчком истекающей крови: многоточия, выделение сверхсхемными ударениями первых стоп после цезуры и анакруз (11, 12, 14, 18, 19 строки).

Наиболее экспрессивными во второй части являются полноударные строки, выступающие вершинными точками ритмического и смыслового восхождения: (12) *Сверкнул в его душе... пред ним шумит Дунай...*; (19) *Напрасно – жалкий раб, – он пал, как зверь лесной*; (21) *Прости, развратный Рим, – прости, о край родной...* Каждая из этих строк вводит совершенно новый и непредсказуемый ракурс изображения и оценки. Так, 12-я строка начинает серию картин, возникающих вспышками в сознании умирающего, создавая при этом эффект соучастия и соприсутствия читателя. 19-я строка неожиданно разворачивает инвективу в адрес самого гладиатора после предваряющего 18-го стиха: *Все ждут его назад с добычею и славою*, – где он оказывается в ряду грабителей. Таким образом, само по себе умерщвление гладиатора не сопряжено с нравственным подвигом: у Лермонтова полностью отсутствует отгенок величия, которым наделяет Байрон гибнущего героя. Эпитет *жалкий*, передающий степень падения и несчастья умирающего, усугубляется уничтожительным сравнением

<sup>6</sup> Мотовилов Н. Н. Умиряющий гладиатор // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1981. С. 590.

он пал, как зверь лесной: подобно хищнику, пришедшему за добычей из леса, разбойник был пойман, выставлен для кровавой потехи и заколот.

21-я строка (последний стих катрена), составляет отдельное предложение, что подчеркивает ее выделенность на фоне предыдущих трех строк, усиливая впечатление, создаваемое ее, казалось бы, странным смыслом. Прости обращено одновременно к развратному Риму и краю родному. Для того чтобы устранить смысловой конфликт, можно, конечно, интерпретировать данный оборот в значении стандартной этикетной формулы (*прости = прощай*). Но это будет значительным упрощением. Внутренняя форма слова, его генетическая связь с христианским прощением обид, а также связь со всем предшествующим контекстом, проникнутым соответствующими аллюзиями, сопротивляется этому. Возникает картина нравственного преобразования героя. Он просит прощения у виновников своей смерти, по умолчанию прощая их. Тем самым в подтексте происходит развитие евангельского мотива кающегося на кресте разбойника, которому Господь говорит: *Ныне же будешь со Мною в раю*.

Вторая половина стихотворения была набело переписана Лермонтовым, но зачеркнута им, что дало повод рассматривать это как выражение авторской воли и не печатать ее после кончины поэта, в 1842 г. (Отечественные записки. 1842. Т. 21, № 4(1). С. 378). Впервые же «Умирающий гладиатор» опубликован полностью в 1884 г.<sup>7</sup>

Начиная с Б. М. Эйхенбаума, в отечественной филологии сложилось мнение о самостоятельности и завершенности первой половины стихотворения и некоторой искусственности присоединения к ней последних двух частей (22–27 и 28–36 строки), имеющих, по мнению исследователей, преимущественно политизированный инвективный характер [Анненкова 2007; Бралина 2006; Богачев 2017; и др.]. Однако филологический анализ данного отрывка опровергает это мнение. Прежде всего, обращает на себя внимание зеркальная ритмическая перекличка между заключительной (28–36 стихи) и начальной (1–9 стихи) частями: обе состоят из

двух строфоидов — катрена и квинтета, однако в четвертой части они размещены в обратном порядке. Таким образом, здесь присутствует своего рода ритмический хиазм, который, в свою очередь, можно рассматривать как иконический образ арены: в центре ее — умирающий гладиатор, а по краям концентрически располагается ликующая развратная толпа, требующая «хлеба и зрелищ».

Важна также перекличка и на словесно-образном уровне. Наиболее открыто она проявляется в мотиве «льстецов» в последней строке. Здесь по умолчанию снова возникает образ цезаря, в роли которого выступает европейский мир: как лесть сенатора не могла защитить «временщика» от неминуемого падения и гибели (этот смысл присутствует в самой внутренней форме наименования правителя), так и льстецы-мифотворцы не в силах предотвратить надвигающийся распад и агонию европейского мира. Двойным смыслом обладает и образ рыцарей, косвенно возникающий в 35-й строке.

Вопреки сложившейся легенде о благородстве и нравственной высоте западноевропейских рыцарей они действовали как жестокие, беспринципные грабители и убийцы<sup>8</sup>. Лермонтов использует эпитет *волшебные* по отношению к преданиям рыцарских времен, тем самым подчеркивая их нереалистичность, несоответствие действительности, определяет их как *несбыточные сны насмешливых льстецов*. Возникает образ человеческой истории в виде кровавой арены. Жертвы и убийцы меняются ролями, подобно взаимообратимым сторонам концентрической чаши арены имперского Колизея, становясь предметом тотальной и бесконечной информационной войны, ведущейся между Западом и Востоком.

<sup>8</sup> Рыцари-крестоносцы устроили резню при первом взятии Иерусалима в 1099 г., которая надолго запомнилась жителям Востока. Ричард Львиное Сердце начал крестовый поход с завоевания и жестокого разграбления христианского Кипра, который затем продал тамплиерам. В 1204 г. крестоносцы захватили Константинополь, устроив беспрецедентный трехдневный грабеж, резню и насилие. Все это позже нашло отражение в западноевропейской литературе.

<sup>7</sup> Мотовилов Н. Н. Указ. соч. С. 589.

Пламенные обращения Лермонтова к европейскому миру в «Умирающем гладиаторе» — это то образное и эмоциональное зерно, из которого выросли знаменитые «Скифы» А. Блока: *В последний раз — отомнись, старый мир! / На братский пир труда и мира, / В последний раз на светлый братский пир / Сзывает варварская лира!*

«Инвективные» части «Умирающего гладиатора» находили сочувственный отклик у славянофилов, современные исследователи, рассматривающие русскую литературу с позиции историософии, также уделяют данной стороне лермонтовского произведения значительное внимание<sup>9</sup>. Безусловно, мотив угасания, упадка западного мира достаточно сильно звучит у Лермонтова — не только на уровне содержания, но и на уровне стихотворной формы. В частности, это проявляется в большой насыщенности второй половины стихотворения облегченными стопами, что можно рассматривать как иконическую форму выражения идеи ослабления европейского мира. Показательно, что на третью и четвертую части в совокупности приходится 12 стихов с двумя пиррихиями (75 % от общего количества), при том что во второй половине стихотворения только 15 строк. Инвектива весьма форсированно и экспрессивно выражается на лексическом уровне, в ряде пейоративных эпитетов и перифраз: *бесславной головою; Без веры, без надежд; язвы просвещения, гордой роскоши...* Вместе с тем нельзя не заметить здесь момента сочувствия, сопереживания, парадоксально переплетающегося с обличением (*Измученный в борьбе, С глубоким вздохом сожаленья, последние страданья* и др.). И, что особенно важно, мотив сострадания оказывается поддержанным на акцентологическом уровне — через перепад ритма в 22, 27 и 29-й строках (выделены подчеркиванием).

Европейский мир (снова непримиримый парадокс!) сравнивается открыто с гладиатором (*Осмеянный ликующей толпою!*)

<sup>9</sup> Панарин А. С. Завещание трагического романтика // Панарин А. С. Русская культура перед вызовом постмодернизма. М.: ИФ РАН, 2005. С. 61–111; Немзер А. С. Об «антиисторизме» Лермонтова // Немзер А. С. При свете Жуковского: очерки истории русской литературы. М.: Время, 2013. С. 342–359; Кошемчук Т. А. Указ. соч.; и др.

и одновременно в подтексте с образом цезаря, воплощающим имперский Рим, — источник страдания и смерти. Гладиатор же может ассоциироваться с *юным миром*, которого еще не коснулась *язва просвещения*, но в то же время он умирает, *клонится к могиле*. Его образ также внутренне противоречив. С одной стороны, он — страдалец, жертва, с другой — разбойник и грабитель, пришедший за добычей, но захваченный в плен и в конечном счете умерщвленный. Эти, казалось бы, непримиримые противоречия снимаются на духовном уровне — через христианский подтекст «Умирающего гладиатора», через интонацию авторского сочувствия и любви, а также через ритм стихотворения, в котором, по образному выражению С. С. Аверинцева, слышится *хор небесных сил*.

**Выводы.** Стихотворение М. Ю. Лермонтова «Умирающий гладиатор» может рассматриваться как своеобразный «водораздел», переломная точка, знаменующая переход его творчества в новое качество. Именно с этого стихотворения гений поэта является перед нами во всем его величии. Период ученичества у Байрона, других западноевропейских романтиков подошел к концу. Взяв за основу фабулы стихотворения эпизод из поэмы Байрона, Лермонтов производит радикальную переакцентуацию источника, создавая свой собственный сюжет — «событие рассказывания». В отличие от Байрона, он усматривает в событиях и образах имперского Рима, а также в событиях западноевропейской истории амбивалентный смысл, вводя при этом в качестве оценочной и модальной доминанты Нравственный закон, Истину, явленную человечеству в Евангелии, воплощенную в Христе. Человеческие страсти, лесть и ложь приводят как отдельно человека, так и все человечество в целом в грозящий гибелью тупик, выход из которого один — нравственное преображение.

Лермонтов избегает «любовых», односторонних, публицистических форм выражения авторской позиции, что не всегда учитывается исследователями при анализе текста стихотворения. Путь к постижению идеи «Умирающего гладиатора», образа автора, а также образа Автора авторов, воплощенных в нем, лежит через анализ художественной формы и содержания произведения в их единстве; при этом первостепенное значение имеет рассмотрение

ритма стихотворения, помогающего выделить и раскрыть его парадоксальный подтекст, связь с определяющей гармонией всего сущего «музыкой сфер».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Ритм как теодицея // Новый мир. 2001. № 2. С. 203–205.
2. Анненкова Н. А. Композиция жанра инвективы М. Ю. Лермонтова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 11(77). С. 23–27.
3. Бакирова Д. Р., Минералова И. Г. «Своенравный гений» М. Ю. Лермонтова // Научные труды молодых ученых-филологов XIV: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Москва, 14–17 октября 2014 г. М.: ООО Изд-во «Литера», 2015. С. 22–28.
4. Бобылев Б. Г. Ю. Н. Тынянов – исследователь теории поэтического языка // Русский язык в школе. 2009. № 9. С. 83–88.
5. Богачев И. А. Переход от раннего периода развития лирики к позднему в метаструктуре стихотворений М. Ю. Лермонтова // Интеграция наук. 2017. № 1(5). С. 92–97.
6. Борисова У. Ю. Модель «смерть / самоубийство артиста» в русской литературе XIX века в контексте «философии смерти» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2019. № 3. С. 11–15.
7. Бралина Г. М. О стихе русских инвектив середины XIX века // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 11. С. 31–35.
8. Буянова Г. Б. М. Ю. Лермонтов в творческом сознании и оценках Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского // Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский – о судьбах мира и человечества поверх барьеров времени: сб. научных статей по итогам XVII Барышниковских чтений – Всероссийской научной конференции. Липецк, 11–12 октября 2021 г. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 110–118.
9. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
10. Гаспаров М. Л. Избранные статьи. О стихе. О стихах. О поэтах. М.: Новое литературное обозрение, 1995. 478 с.
11. Гаспаров М. Л. Очерк истории русского стиха: метрика, ритмика, рифма, строфика. М.: Наука, 1984. 319 с.
12. Деметьева Н. А. О стихе инвектив М. Ю. Лермонтова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. № 6. С. 19–23.

13. Джулиани Р. «Гладиатор». Образ гладиатора в русской лирике XIX века, или Энергия заблуждения // Имагология и компаративистика. 2018. № 10. С. 5–26. <http://doi.org/10.17223/24099554/10/1>.

14. Матяш С. А. Вольный ямб русской поэзии XVIII–XIX вв.: жанр, стиль, стих. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2011. 491 с.

15. Матяш С. А. Строфический вольный ямб в русской поэзии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 5(111). С. 46–53.

16. Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка. М.: Советский писатель, 1965. 301 с.

17. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. 2-е изд., дораб. Л.: Просвещение, 1990. 416 с.

18. Свердлов А. З. Педагогический анализ литературных произведений М. Ю. Лермонтова // Педагогический научный журнал. 2021. № 2. С. 30–38.

19. Эйхенбаум Б. М. Лермонтов как историко-литературная проблема // Атеней: историко-литературный временник. 1924. Кн. 1–2. С. 79–111.

20. Эйхенбаум Б. М. О поэзии. Л.: Советский писатель, 1969. 551 с.

21. Эйхенбаум Б. М. Статьи о Лермонтове. Л.: Изд-во АН СССР, 1961. 372 с.

#### REFERENCES

1. Averintsev S. S. Rhythm as a theodicy. *Novyi Mir = New World*. 2001;(2):203–205. (In Russ.)
2. Annenkova N. A. The composition of the invective genre of M. Y. Lermontov. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*. 2007;(11):23–27. (In Russ.)
3. Bakirova D. R., Mineralova I. G. "The wayward genius" of M. Y. Lermontov. *Nauchnye trudy molydykh uchenykh-filologov XIV: materialy Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii. Moskva, 14–17 oktyabrya 2014 g. = Scientific works of young scientists-philologists XIV: Proceedings of the All-Russian scientific and methodological conference. Moscow, October 14–17, 2014*. Moscow: Litera Publ., 2015. P. 22–28. (In Russ.)
4. Bobylev B. G. Y. N. Tynyanov as a researcher of the theory of poetic language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2009;(9):83–88. (In Russ.)
5. Bogachev I. A. Transition from early to the late period of the development of lyric poetry in metastructure poems by M. Y. Lermontov. *Integratsiya Nauk = Science integration*. 2017;(1):92–97. (In Russ.)

6. Borisova U. Y. Model "death / suicide of the artist" in Russian literature of the 19th century in the context of "philosophy of death". *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism.* 2019;(3):11–15. (In Russ.)
7. Bralina G. M. On the verse of Russian invectives of the mid-19th century. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University.* 2006;(11):31–35. (In Russ.)
8. Buyanova G. B. M. Y. Lermontov in the creative consciousness and assessments of L. N. Tolstoy and F. M. Dostoevsky. *L. N. Tolstoy i F. M. Dostoevskii – o sud'bah mira i chelovechestva poverkh bar'erov vremeni: sb. nauchnykh statei po itogam XVII Baryshnikovskikh chtenii – Vserossiyskoi nauchnoi konferentsii. Lipetsk, 11–12 oktyabrya 2021 g. = L. N. Tolstoy and F. M. Dostoevsky: about the fate of the world and humanity beyond the barriers of time: a collection of scientific articles on the results of XVII Baryshnikov Readings – All-Russian Scientific Conference. Lipetsk, October 11–12, 2021.* Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University Press, 2021. P. 110–118. (In Russ.)
9. Vygotsky L. S. The psychology of art. Moscow: Iskusstvo Publ., 1968. 576 p. (In Russ.)
10. Gasparov M. L. Selected articles. About a poem. About poems. About poets. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 1995. 478 p. (In Russ.)
11. Gasparov M. L. Essays on the history of Russian verse: metrics, rhythm, rhyme, and stanza. Moscow: Nauka Publ., 1984. 319 p. (In Russ.)
12. Dement'eva N. A. On the verse of M. Y. Lermontov's invectives. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University.* 2002;(6):19–23. (In Russ.)
13. Giuliani R. "Gladiator". The image of a gladiator in Russian lyrics of the 19th century, or the energy of delusion. *Imagologiya i komparativistika = Imagology and Comparative Studies.* 2018;(10):5–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/24099554/10/1>.
14. Matyash S. A. Free iambus of Russian poetry of the 18th–19th centuries: genre, style, verse. Saint Petersburg: SPbU Press, 2011. 491 p. (In Russ.)
15. Matyash S. A. Strophic free iambus in Russian poetry. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University.* 2010;(5):46–53. (In Russ.)
16. Tynyanov Yu. N. The problem of poetic language. Moscow: Sovetskii pisatel', 1965. 301 p. (In Russ.)
17. Shansky N. M. Linguistic analysis of the artistic text: textbook. 2nd ed., revised. Leningrad: Prosveshchenie, 1990. 416 p. (In Russ.)
18. Sverdlov A. Z. Pedagogical analysis of literary works by M. Y. Lermontov. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal = Pedagogical Scientific Journal.* 2021;(2):30–38. (In Russ.)
19. Eikhenbaum B. M. Lermontov as a historical and literary problem. *Atenei: istoriko-literaturnyi vremennik / pod red. B. L. Modzalevskogo, Yu. G. Oksmana, P. N. Sakulina = Atenei: historical-literary temporary book / B. L. Modzalevsky, Y. G. Oksman, P. N. Sakulin (eds.).* Books 1–2. Leningrad: Atenei, 1924. P. 79–111. (In Russ.)
20. Eikhenbaum B. M. About the poetry. Leningrad: Sovetskii pisatel', 1969. 551 p. (In Russ.)
21. Eikhenbaum B. M. Articles about Lermontov. Leningrad: AN SSSR, 1961. 372 p. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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

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

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 18.04.2024; принята к публикации 27.05.2024.

The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 18.04.2024; accepted for publication 27.05.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-60-67>

## Традиционное и новаторское в поэтике И. С. Никитина (к 200-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

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

**Аннотация.** В статье рассматривается поэтика И. С. Никитина с точки зрения ее преемственности по отношению к достижениям лириков-предшественников и тех оригинальных черт, которые были разработаны самим поэтом. Основным методом является сквозной текстуальный анализ собрания стихотворений И. С. Никитина в единстве содержания и формы с привлечением исследовательских приемов лингвистической стилистики, лингвистической поэтики, семасиологии и структурно-семантического синтаксиса. Метрические особенности поэтических текстов даются в трактовках школы М. Л. Гаспарова. Несмотря на то что своим непосредственным учителем И. С. Никитин считал А. В. Кольцова, в его стихах заметны образы, мотивы, языковые реминисценции, отсылающие к творчеству других поэтов, особенно А. С. Пушкина. И. С. Никитин творчески интерпретировал отдельные пушкинские лингвопоэтические приемы (антитезу *порок–добротель* в размышлении о назначении поэта и поэзии, иллюстративное осмысление канонических христианских текстов, реалистическое воплощение жанров баллады и идиллии, патриотический пафос гражданских стихов, использование классических метрических схем и др.). И. С. Никитин внес значительный вклад в совершенствование художественного языка русской поэзии реалистической направленности. Он развил песенный жанр в литературе, ввел в лирику разнообразие драматургических начал, предложил самобытные композиционные схемы стихотворений философской, социально-бытовой и пейзажной тематики. В стихах И. С. Никитина был усовершенствован поэтический синтаксис однородных конструкций, за счет детализации и точных наблюдений раздвинуты мотивные границы русской лирики и обогащен лингвостилистический репертуар ее лексики. Творчество И. С. Никитина органично, глубоко и разносторонне связано с развитием содержания и языка русской поэзии второй половины XIX в.

**Ключевые слова:** поэтический текст, традиции, новаторство, реализм, поэтика, композиция, пейзаж, баллада, идиллия, диалогичность, антитеза, однородные члены, параллелизм, метрика

**Для цитирования:** Романов Д. А. Традиционное и новаторское в поэтике И. С. Никитина (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 60–67. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-60-67>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Traditional and innovative in the poetics of I. S. Nikitin (to the 200th anniversary of the birth)

Dmitry A. Romanov

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

**Abstract.** The article examines I. S. Nikitin's poetics from the point of view of its continuity in relation to the achievements of his predecessors, lyric poets, and those original features the poet himself developed. The main method is an end-to-end textual analysis of I. S. Nikitin's poetry collection in the unity of content and form. Additionally, the study used the research methods of linguistic stylistics, linguistic poetics, semasiology, and structural-semantic syntax. The metrical features of poetic texts are given in the interpretations of M. L. Gasparov's school. Though I. S. Nikitin considered A. V. Koltsov his immediate teacher, his poems contain noticeable images, motifs, and linguistic reminiscences referring to other poets' creative work, especially A. S. Pushkin's. I. S. Nikitin creatively interpreted certain Pushkinian linguo-poetic techniques (the antithesis of *vice–virtue* in the reflection on the role of the poet and poetry, the illustrative comprehension of canonical Christian texts, the realistic use of the ballad and idyll genres, the patriotic pathos of civic poems, the use of classical metrical schemes, and others). I. S. Nikitin made a significant contribution to improving the artistic language of Russian realist poetry. He developed the song genre in literature, introduced a variety of

dramaturgical principles into lyric poetry, and proposed original compositional schemes for philosophical, social, and landscape poems. In his writings, I. S. Nikitin refined the poetic syntax of homogeneous constructions. Moreover, he extended the motivic boundaries of Russian lyric poetry through elaboration and precise observations, as well as enriched the linguo-stylistic repertoire of its vocabulary. I. S. Nikitin's work is organically, closely, and versatily connected with the content and language development of Russian poetry in the second half of the 19th century.

**Keywords:** poetic text, traditions, innovation, realism, poetics, composition, landscape, ballad, idyll, dialogicity, antithesis, homogeneous sentence parts, parallelism, metrics

**For citation:** Romanov D. A. Traditional and innovative in the poetics of I. S. Nikitin (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):60–67. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-60-67>.

**Введение.** В творчестве Ивана Саввича Никитина заметны традиции его поэтических предшественников. Зачастую он усваивал сам склад художественной речи того или иного автора и, пропуская чужую манеру через себя, воспроизводил в выбранной стилистике новую тему. Подобная творческая преемственность ни в коем случае не является эпигонством, поскольку она всегда окрашена у Никитина в глубоко личностные тона и отражает индивидуальный опыт поэта. В его короткую жизнь уместилось очень многое, и даже период ранних стихов (конец 1840-х гг.) — это этап, когда И. С. Никитин раскрывается как самобытный автор. Уже в годы ученичества, следования неким образцам и примерам в нем проявилась натура творческая, самостоятельная и глубоко оригинальная.

**Изученность проблемы и цель работы.** Одним из первых о своеобразии творческого подхода и поэтической техники И. С. Никитина заговорил И. А. Бунин. В статье «Памяти сильного человека» (1894) он отмечал, насколько далеко ушел художник слова от «физиологического очерка», представленного в поэтической форме. Широко известно мнение Л. Н. Толстого, высказанное в 1899 г., что «Никитин еще не оценен в достаточной мере. Его оценка в будущем, и с течением времени его будут ценить все более и более» (цит. по: [Тонков 1968: 5]).

В 1960-е гг. появились работы Г. А. Костина, анализирующие творческую преемственность лирики И. С. Никитина по отношению к поэзии его предшественников [Костин 1961]. Развитие Никитиным поэтических жанров исследовали В. М. Сидельников (жанр поэтической новеллы) [Сидельников 1962], Я. И. Гудошников

(жанр песни) [Гудошников 1976], С. А. Кудряшов (жанр поэмы)<sup>1</sup>.

В 1962 г. в Воронеже вышел научный сборник «И. С. Никитин. Статьи и материалы: к 100-летию со дня смерти», где были представлены в том числе первые лингвистические исследования его поэзии: Е. А. Назиковой — о синтаксисе поэзии Никитина и А. И. Чижик-Полейко — о ее лексическом своеобразии<sup>2</sup>. Экспрессивные языковые средства лирики И. С. Никитина изучены в кандидатской диссертации С. В. Важевой (2000)<sup>3</sup>.

Творчеству И. С. Никитина посвящены монографические работы В. А. Тонкова [Тонков 1968] и Н. Н. Скатова [Скатов 1968]. В 2019 г. опубликован опыт словаря «Крылатое слово И. С. Никитина»<sup>4</sup>.

Настоящая статья имеет целью обобщить традиционные и новаторские черты поэтики И. С. Никитина, показать осуществленное

<sup>1</sup> Кудряшов С. А. Лексика и фразеология поэм И. С. Никитина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1954. 16 с.

<sup>2</sup> Назикова Е. А. Синтаксические особенности стихотворений И. С. Никитина // И. С. Никитин. Статьи и материалы: к 100-летию со дня смерти. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1962. С. 202–212; Чижик-Полейко А. И. Заметки о языке И. С. Никитина // И. С. Никитин. Статьи и материалы: к 100-летию со дня смерти. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1962. С. 191–201.

<sup>3</sup> Важева С. В. Языковые средства экспрессии в поэзии И. С. Никитина: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2000. 173 с.

<sup>4</sup> Кольцова Л. М., Чуриков С. А., Винтер М. В. Крылатое слово И. С. Никитина: опыт словаря. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2019. 152 с. (Опыт словаря 2019).

им творческое развитие образов, мотивов и языка русской лирики середины XIX в., а также дать свободную от идеологических штампов интерпретацию творчества поэта. Впервые предлагается лингвопоэтическая трактовка философских и духовно-религиозных стихотворений.

**Анализ.** Сам И. С. Никитин считал своим кумиром земляка — «Бояна XIX века» А. В. Кольцова. Так называемым кольцовским пятисложником написаны многие стихи И. С. Никитина, например: «Весна в степи», «Помоги ты мне, сила юная...» и, конечно, знаменитая «Русь». Безрифменный народный пятисложник, который принято именовать «кольцовским», воссоздает одновременно эпический размах и лирическую силу русской народной песни. «Русь», написанная в 1851 г., словно продолжает размышления А. В. Кольцова о судьбах Родины и народа. В стихотворении И. С. Никитина соединяются, с одной стороны, восхищение героическим прошлым страны, ее природной красотой и богатством, широтой русского национального характера и, с другой — лирическая, прочувствованная духовная преданность родной земле, которую в духе кольцовской традиции И. С. Никитин называет *матерью*:

Уж и есть за что,  
Русь могучая,  
Полюбить тебя,  
Назвать *матерью*<sup>5</sup>.

В тексте стихотворения выделяются две словесные стихии: во-первых, высокая «эпическая» лексика (*Русь державная, родина православная, краса царственная, старина святая, громкие подвиги, курганы, полчища, мать сыра-земля* и т. д.); во-вторых, лексика, называющая чувства и эмоции (*плакать, полюбить, гордиться, кланяться, развернуться* и др.). Историко-патриотические мотивы сливаются в стихотворении с мотивами индивидуально-личностными, и все это окрашивается героико-романтическим пафосом — так складывается поэтика стихотворения «Русь».

Во многом для И. С. Никитина примером был А. С. Пушкин. Стихотворения, созданные в русле пушкинской традиции,

встречаются в творчестве И. С. Никитина на протяжении 1850-х — начала 1860-х гг. В большинстве из них присутствуют знакомые читателю пушкинские слова и образы, которые молодой поэт заимствует с целью показать, насколько пушкинский характер поэтического мышления значим для русских людей не только в столицах, но и в провинции (Никитин считал себя поэтом воронежской земли). Так, стихотворение «Когда Невы, окованной гранитом...» целиком выдержано в пушкинской тональности восхищения Петербургом как городом, поднявшимся из болот и бурелома и обретшим черты лучших европейских столиц. Здесь звучат прецедентные пушкинские языковые обороты *чужонец бедный* (у Пушкина — *убогий*), *пустынные воды, холодная краса, создание Петра*.

Несомненно, что именно пушкинскую традицию продолжают стихотворения И. С. Никитина о назначении поэта и поэзии. Например, «Поэту» (1855) во многом перекликается со знаменитым пушкинским «Поэт и толпа». Подобно Пушкину, Никитин представляет поэта человеком гордым и одиноким, равнодушным к сиюминутным потребностям, моде и оценкам черни. Как и в стихотворениях Пушкина («Поэт», «Поэту», «Пророк» и др.), центральной в названном произведении И. С. Никитина становится антитеза *порок—добродетель*, органически связанная с темой творчества. Несмотря на то что в повседневном мире *порок увенчан торжеством*, автор искренне верит в подлинное облагораживающее назначение поэзии:

Об этом плачь в тиши глубокой,  
Тогда народ тебя поймет  
И, может быть, к мечте высокой  
Его укор твой приведет.

Современные психолингвисты доказывают, что поэтическое творчество, особым образом интерпретированное слово способны вызвать у другого человека «раскаяние и сожаление не только на эмоциональном, но и на рациональном уровне» [Иоанесян 2020: 54]. Следовательно, пушкинско-никитинский вектор развития темы поэта и поэзии имеет абсолютно верное направление.

В философской лирике Никитина заметно выделяется христианская тема и тема

<sup>5</sup> Здесь и далее тексты И. С. Никитина цит. по: *Никитин И. С.* Полное собрание стихотворений. М.; Л.: Советский писатель, 1965. 613 с.

веры вообще. Уже в 25 лет поэт создает одно из лучших стихотворений данной тематики – «Монастырь». Для провинциальной России сам образ монастыря, окруженного почти безграничными лесами и полями, словно бы естественно вписанного в природный ландшафт, является очень характерным. В этом стихотворении соединяется лексика религиозного звучания (*крест, ангел, Бог, молитва*) с лексикой пейзажа (*деревя, листья, ручьи, ветерок, трава*). В таком соединении воплощается глубоко символическое осмысление веры русским человеком, для которого она есть органичное, мироопределяющее состояние духа. И. С. Никитин, закончивший духовное училище и длительное время слушавший курс в духовной семинарии, знал отечественную веру как бы изнутри и с разных сторон. Есть у него и сатирические произведения, посвященные жизни духовенства и семинаристов. Например, «Ах, прости, святой угодник!», содержащее афористически лаконичную и предельно точную по своей язвительности характеристику духовного образования России (она оформлена специфическим для идиостиля поэта рядом однородных членов; в данном случае – сказуемых):

Ученик всегда послушен,  
Безответен, равнодушен,  
Бьет наставникам челом  
И дуреет с каждым днем.

Следует отметить, что отдельные афористические фразы Никитина приобрели в языке широкое распространение (в настоящее время «выявлено более 80 крылатых выражений И. С. Никитина»<sup>6</sup>).

Уже в ранней лирике поэта складывается особая художественная форма воплощения духовного содержания. И. С. Никитин почти не употребляет глаголы, и в этом он единомышленник «безглагольного Фета» (если пользоваться определением М. Л. Гаспарова), который принципиально «не дробит мир действием, представляя его единым и цельным» [Гаспаров 1995: 139]. Например, в стихотворении «Присутствие непостижимой силы...» всего два глагола (*скрывается* и *есть*), расположенных в первых трех строках, в то время как остальные девять строк

безглагольны. И. С. Никитин достаточно часто употребляет синтаксический прием нанизывания однородных членов, выраженных преимущественно именными частями речи, которые создают неподвижную картину, похожую на мгновенный фотографический снимок действительности. Так, в упомянутом выше стихотворении взгляд поэта имеет статичный «космический фокус», бесспорно родственной лермонтовскому и тютчевскому, а с помощью именно однородного ряда показано присутствие божества во всем природном мире:

В торжественном покое океана,  
И в сумраке задумчивых лесов,  
И в ужасе степного урагана,  
В дыхании прохладном ветерка,  
И в шелесте листьев перед зарею,  
И в красоте пустынного цветка,  
И в ручейке, текущем под горою.

В своих философских стихах И. С. Никитин часто задумывается над смыслом жизни, назначением человека, ищет ответ на вопрос о подлинных ценностях, которые для него более разнообразны, чем обычно представляют.

Для стихотворения «Кладбище» поэт избирает пушкинскую тему – «Когда за городом, задумчив, я брожу...», однако и поэтический размер стихотворения, и образный ряд, и композиция абсолютно новаторские. У Пушкина размышления, вызванные посещением кладбища, оформляются в размеренно-патетическом шестистопном ямбе как противопоставление городской, помпезной и лишенной подлинных человеческих чувств «ярмарки загробного тщеславия» простому, свободному и чуждому лицемерия сельскому погосту. У Никитина в основу композиционного решения стихотворения, написанного более кратким и гибким четырехстопным ямбом, ложится синтаксический цикл мировоззренческих вопросов, следующих друг за другом, и такая же циклическая последовательность ответов на них.

В стихотворениях двух последних лет жизни у И. С. Никитина частотны лексемы *смерть, горе, тоска, печаль, невзгоды*. Поэт постоянно обращается к теме смерти и похорон: «Вырыта заступом яма глубокая...», «Поминки», «Погост», «Могила дитяти». Среди ключевых слов

<sup>6</sup> Опыт словаря 2019. С. 3.

этого периода в философских стихотворениях И. С. Никитина особенно выделяются атрибутивные лексемы с семантикой 'одинокий', 'тяжелый', 'невеселый': *И покончишь ты век одинокий* («Собрату»), *Жизнь невеселая, жизнь одинокая* («Вырыта заступом яма глубокая...»), *Дни невеселые, сердцу тяжелье* («Бедная молодость, дни невеселые...»), *Нет, труд упорный — груз свинцовый* («Порывы»). Приведенные выше семы и их текстовые воплощения в значительной степени традиционны для русской народной языковой картины мира [Крейдлин, Листратова 2022: 10], носителем которой, несомненно, был И. С. Никитин.

Примечателен в наследии поэта цикл стихов, трактующих религиозные тексты, которые автор, несомненно, хорошо знал. Их осмысление обложено И. С. Никитиным в простую, но глубоко продуманную форму знакомых слов и афористических заключений. В частности, стихотворение «С тех пор, как мир наш необъятный...» посвящено размышлению над известными строками из первой главы ветхозаветной книги Экклезиаста о сменяемости поколений людей и вечности мира. Подобно тому как Пушкин в «Каменноостровском цикле» 1836 г. отразил собственное понимание великопостной молитвы Ефрема Сирина (*Отцы-пустынники и жены непорочны...*), так и Никитин в стихотворении поясняет и иллюстрирует истинность положений Экклезиаста. При этом аналогия с Пушкиным здесь вполне уместна, так как в стихотворении встречается прецедентная строка *Природа вечная сияет...*, отсылающая к другому, но тоже пушкинскому тексту «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», где есть строка-источник: *И равнодушная природа // Красною вечною сиять...* В свойственной ему манере сдержанной простоты художественных средств И. С. Никитин удивительно точно и продуманно воплощает мысль Экклезиаста:

И между тем как человек,  
Земли развенчанной владыка,  
В цепях страстей кончает век  
Без цели ясной и великой, —  
Все так же блещут небеса,  
И стройно движутся планеты,  
И яркой зеленью одеты  
Непроходимые леса...

Отметим, что синтаксически финал этого стихотворения построен как сложное предложение с несколькими бессоюзно связанными частями, открывающееся общим для них придаточным (оно приведено выше в примере). Параллелизм структур и при этом разнообразие обычной, лишенной украшательства лексики, их оформляющей, создают ту гармонию простоты, которая свойственна поэзии И. С. Никитина в целом.

Еще в одном осмыслении христианского текста — стихотворении «Новый Завет» — также представлен синтаксический параллелизм, но на этот раз в обширном ряду однородных подлежащих:

Здесь все в чудно сжатой картине  
Представлено духом святым:  
И мир, существующий ныне,  
И Бог, управляющий им,  
И сущего в мире значенье,  
Причина, и цель, и конец,  
И вечного сына рожденье,  
И крест, и терновый венец.

В таком, на первый взгляд, элементарном перечислении отражено все содержание Нового Завета, которое для Никитина, как и для всех истинно верующих людей, становится источником «слез и уроков для ума и души».

Стихотворение «Сладость молитвы» выдержано в лучших традициях русской духовной поэзии. В идейном плане оно иллюстрирует одну из ключевых мыслей русской христианской культуры: «Тот, кто хочет искать святой радости и блаженства на земле, должен искать их в молитвенных слезах» [Постовалова 2022: 307]. В языковом отношении стихотворение построено на любимом И. С. Никитиным параллелизме синтаксических структур и частом применении анафоры. Кроме того, поэт использует прием семантической акцентуации: в начале и в середине стихотворения ведущую смысловую роль играют глаголы, а в финале — существительные. Этот эффект обусловлен в том числе использованием первоначально только глагольных рифм, а в конце — внедрением в глагольный рифмующийся ряд рифм субстантивных. Вот показательный фрагмент начальной части текста, изображающей человека,

истомленного заботами и желающего обрести успокоение в молитве (рифмуются глаголы):

И дума за думой на ум мне приходит,  
И жар непонятный по жилам течет,  
И сердце отрады ни в чем не находит,  
И волос от тайного страха встает.

Наоборот, обретение успокоения смещает смысловые акценты с глаголов на существительные. Стихотворение заканчивается строфой, в которой, безусловно, ведущую семантическую роль играют слова *радость, образ, сердце, сладость*, хотя рифмовка становится чередующейся, а не сугубо субстантивной:

И в душу прольется мне светлая радость,  
И смело на образ тогда я взгляну,  
И, чувствуя в сердце какую-то сладость,  
На ложе я лягу и крепко засну.

Следует обратить внимание на простоту образных средств, используемых И. С. Никитиным. Его стихи лишены броских, ярко окрашенных эмоционально, патетических приемов; поэтическая палитра не богата эффектными метафорами, смелыми эпитетами или сравнениями. Из обычных, казалось бы, «повседневных» слов; привычных всем, часто устойчивых и народно-поэтических тропов, воссоздающих, а не пересоздающих картины природы, человеческого труда, быта, талантом художника складывается живой, одухотворенный лирический текст.

Выделяются среди подобного рода стихотворений произведения биографического содержания, например: «Помню я: бывало, няня...», «Детство веселое, детские грезы...», «Воспоминание о детстве». В последнем стихотворении мы находим большое количество «прозаизмов» (*большой диван, круглый стол, стакан с цветами, часы, узорчатый ковер, лампадка* и т. п.). Однако за всем этим незримо встает мир души поэта, деликатно и мягко окрашивающий обычные предметы своего детства теплым, добрым светом. Каждое из таких стихотворений — «лирический слепок действительности» [Сидельников 1962: 103], легко узнаваемой современниками.

Особое место в творчестве И. С. Никитина занимают стихи военной тематики, написанные в период Крымской войны

1853–1855 гг. Например, стихотворение «Новая борьба» посвящено начавшемуся на юге русско-турецкому противостоянию и выдержано в духе истинного патриотизма. Стихотворение стилизовано под древнерусскую героическую песню и изобилует славянизмами и поэтизмами: *Русь святая, битва роковая, умерщвленные, поруганные, колос, державная рука подьмет меч, брань, скопище, кара* и др.

В период Севастопольской кампании Никитин напишет еще несколько военно-патриотических стихотворений, воспевающих героическое прошлое России и призванных, по замыслу автора, воодушевить защитников родной земли. В стихотворении «На взятие Карса» антитеза *русское—иноземное* проходит через весь текст: *двуглавый орел — знамя Ислама, Севера сыны — защитники Луны*. Здесь поэт использует и фольклорные образы (сказочно-гиперболические), которые тесно переплетаются с христианскими воззваниями, вдохновенными идеей богоизбранности русского народа:

За нас Господь! Он Русью правит,  
Он с неба жезл царю пошлет;  
Царь по волнам жезлом ударит —  
И рати двинутся вперед...

И. С. Никитина считают мастером драматургической формы поэтического текста. Действительно, из-под его пера вышло немало стихотворений, представляющих собой социальные сцены, воплощенные в диалогах. Перед нами, по сути, переведенная в стихотворную форму драматургия. В качестве примера можно привести довольно обширные стихотворения «Ссора» и «Порча», где представлены диалоги мужа и жены, стихотворение «Упрямый отец», большую часть которого составляет трагический диалог между отцом и дочерью, принуждаемой им к браку с нелюбимым человеком, или стихотворение «Жена ямщика», в текст которого вплетается сразу два диалога: женщины и малолетнего сына, а затем этой же женщины и ямщика, привезшего ей известие о смерти мужа. Справедливо утверждение: «Построенные в основном на устном народном сказе, в котором диалог персонажей становится ведущей формой развития действия, стихотворения Никитина вобрали в себя

реальные факты и явления жизни того времени» [Тонков 1968: 49].

В репликах никитинских героев звучит подлинно народная речь; в них отражаются тонкие, убедительные, только народу присущие наблюдения над собственной жизнью, которые в современной филологии определяются как «маркеры региональной идентичности русского человека» [Маслова 2024: 408]. Важную роль играет, например, деталь, воспроизведенная в речи мужа из стихотворения «Ссора», когда он вспоминает свою холостую жизнь в родительском доме, где управлялся с лошадьми:

Сбруя вся на заказ, кони – любо взглянуть,  
Словно звери, из упряжи рвутся;  
Не успеешь, бывало, вожжой шевельнуть –  
Уж голубчики вихрем несутся.

Обратим внимание на языковой колорит приведенного отрывка: использование устойчивых оборотов (*на заказ, любо взглянуть, словно звери*), мелиоративной уменьшительно-ласкательной формы *голубчики* применительно к коням, разговорной конструкции бессоюзного сложного предложения с препозитивной уступительной частью. Кроме того, само замечание, что хорошие кони пускаются вперед без особого принуждения, придает тексту достоверность, убедительность, а это жизненной правдивостью привлекает внимание проницательного читателя.

В стихотворении «Упрямый отец» богатый жених, избранный отцом для своей дочери, вызывает восхищение старика тем, что *на плечах его кафтан новенький, / Сапоги с гвоздьми, с медной прошивою*. Отметим здесь демиинутив *новенький*, архаическую форму творительного падежа *гвоздьми* и просторечное слово *прошива*, что характеризует подлинную народную речь. В этой стихотворной строке присутствует и этнографическая черта крестьянской жизни Воронежской губернии, где состоятельные крестьяне-шеголи заказывали себе сапоги, задники которых прошивались медной проволокой.

Многие стихи И. С. Никитина написаны в жанре народной песни. В языковом отношении они характеризуются обилием приемов из устного народного творчества. Так, в песне «Старый мельник» встречаются следующие языковые фольклорные черты:

двукратный повтор, который оформляется как с помощью дефиса, так и с помощью запятой (*замолчала-спит; брызги-золото; огнем-искрами; погубил, прожил; сиял, горел; стоишь, дрожишь*), сравнения в форме творительного падежа (*серебром кипел, поднимал ключом, закипит жемчугом, встают иглами*), устойчивые сравнения (*ходит ходенем, как лунь седой*). Можно отметить использование И. С. Никитиным присущих народному творчеству демиинутивов (*было времечко, пел песенку, рыбка смелая*), народных поэтизмов (*слезы точатся, дивы чудные, в богатырском сне*). Однако творческая индивидуальность И. С. Никитина «не растворяется в стихии народной поэзии и ее языке, оставляя себе право художественного изображения и анализа народной жизни. Никитин по-своему и в чем-то даже раньше Некрасова стремится к этому» [Скатов 1968: 77].

**Выводы.** Научные трактовки поэтического наследия И. С. Никитина должны выйти за границы простой констатации его принадлежности к некрасовской школе и исследования произведений только народной тематики. Время показало, что его связи с русской поэтической традицией глубже и шире, чем простая подражательность, а многие никитинские мотивы и языковые приемы вошли в опыт последующих литераторов и в узелное сознание. Философская и христианская лирика И. С. Никитина, его гражданско-патриотические стихи представляют ценность как в идейном, так и в лингвопоэтическом плане. Поэт значительно обогатил и модернизировал многие лирические и лиро-эпические жанры, внес большой вклад в развитие поэтической композиции и в способы организации стихотворного текста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Фет безглагольный // Гаспаров М. Л. Избранные статьи. М.: Новое литературное обозрение, 1995. С. 139–149.
2. Гудошников Я. И. Творчество И. С. Никитина и городской романс // Поэт-демократ И. С. Никитин. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. С. 112–119.
3. Иоанесян Е. Р. Типы семантических переходов, лежащих в основе номинации эмоций // Представление эмоциональной сферы человека на материале разных языков. М.: Институт языкознания РАН, 2020. С. 5–69.

4. *Костин Г. А.* Поэт-демократ: к столетию со дня смерти И. С. Никитина: метод, указания и материалы в помощь лекторам и организаторам лит.-муз. вечера. Воронеж: [б. и.], 1961. 39 с.

5. *Крейдлин Г. Е., Листратова Е. С.* Общие и национально-специфические черты телесных объектов (по данным фразеологии двух языков: испанского и русского) // Лингвокультурное и коммуникационное пространство человека. Иваново: ИВГУ, 2022. С. 6–14.

6. *Маслова В. А.* Региональная идентичность личности сквозь призму поэзии // Язык как основа национальной идентичности: материалы Международной научной конференции. Тула: Тульский полиграфист, 2024. С. 406–410.

7. *Постовалова В. И.* Радость как духовная реальность и ее концептуализация в православном мирозерцании // Язык. Человек. Культура: сб. научных трудов. М.: Институт языкознания РАН, 2022. С. 305–312.

8. *Сидельников В. М.* Лирические новеллы И. С. Никитина // И. С. Никитин: статьи и материалы к 100-летию со дня смерти / отв. ред. В. А. Тонков. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1962. С. 94–108.

9. *Скатов Н. Н.* Поэты Некрасовской школы. Л.: Просвещение, 1968. 224 с.

10. *Тонков В. А.* И. С. Никитин: очерк жизни и творчества. М.: Просвещение, 1968. 128 с.

## REFERENCES

1. *Gasparov M. L.* Verbless Fet. *Gasparov M. L. Izbrannye stat'i = Selected articles.* Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 1995. P. 139–149. (In Russ.)

2. *Gudoshnikov Ya. I.* Works of I. S. Nikitin and urban romance. *Poet-demokrat I. S. Nikitin: materialy konferentsii, posvyashchennoi 150-letiyu so dnya rozhdeniya / red. S. G. Lazutin = Poet-democrat I. S. Nikitin: proceedings of the conference on the 150th anniversary of his birth / S. G. Lazutin (ed.).* Voronezh: Voronezh State University Press, 1976. P. 112–119. (In Russ.)

3. *Ioanesyan E. R.* Types of semantic transitions underlying the nomination of emotions. *Predstavlenie*

*emotsional'noi sfery cheloveka na materiale raznykh yazykov / otv. red. E. R. Ioanesyan = Representation of human emotional sphere on the material of different languages / E. R. Ioanesyan (ed.).* Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2020. P. 5–69. (In Russ.)

4. *Kostin G. A.* Poet-democrat: to the centenary of the death of I. S. Nikitin: guidelines and materials to help lecturers and organizers of the literary and musical evening. Voronezh: [s.n.], 1961. 39 p. (In Russ.)

5. *Kreydlin G. E., Listratova E. S.* Common and national-specific features of bodily objects (according to the phraseology of two languages: Spanish and Russian). *Lingvokul'turnoe i kommunikatsionnoe prostranstvo cheloveka / otv. red. E. A. Vansyatskaya = Linguocultural and communicative space of a person / E. A. Vansyatskaya (ed.).* Ivanovo: ISU Press, 2022. P. 6–14. (In Russ.)

6. *Maslova V. A.* Regional identity of a person through the prism of poetry. *Yazyk kak osnova natsional'noi identichnosti: materialy Mezhdunar. nauch. konf., Tula, 16–18 maya 2024 g. = Language as the basis of national identity: proceedings of the international scientific conference, Tula, May 16–18, 2024.* Tula: Tul'skii poligrafist, 2024. P. 406–409. (In Russ.)

7. *Postovalova V. I.* Joy as a spiritual reality and its conceptualization in the Orthodox worldview. *Yazyk. Chelovek. Kul'tura: sb. nauchnykh trudov = Language. Man. Culture: collection of scientific works.* Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2022. P. 305–312. (In Russ.)

8. *Sidelnikov V. M.* Lyrical short stories of I. S. Nikitin. *I. S. Nikitin: stat'i i materialy k 100-letiyu so dnya smerti / otv. red. V. A. Tonkov = I. S. Nikitin: articles and materials for the 100th anniversary of his death / V. A. Tonkov (ed.).* Voronezh: VSU Press, 1962. P. 94–108. (In Russ.)

9. *Skatov N. N.* Poets of the Nekrasov school. Leningrad: Prosveshchenie, 1968. 224 p. (In Russ.)

10. *Tonkov V. A.* I. S. Nikitin: sketch of life and work. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 128 p. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Дмитрий Анатольевич Романов**, доктор филологических наук, профессор

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

Статья поступила в редакцию 29.05.2024; одобрена после рецензирования 16.06.2024; принята к публикации 05.07.2024.

The article was submitted 29.05.2024; approved after reviewing 16.06.2024; accepted for publication 05.07.2024.



# СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

MODERN RUSSIAN LEXICOGRAPHY

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-68-78>

## Выражения библейского происхождения в учебных словарях пословиц и фразеологизмов

Татьяна Геннадьевна Никитина<sup>1</sup>, Елена Ивановна Роголёва<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Псковский государственный университет, г. Псков, Россия

<sup>1</sup> [cambala2007@yandex.ru](mailto:cambala2007@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9006-9738>

<sup>2</sup> [cambala2010@list.ru](mailto:cambala2010@list.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9963-4203>

**Аннотация.** Необходимость совершенствования лексикографического описания фразеологизмов и пословиц библейского происхождения, не всегда получающих полную параметризацию в учебных словарях, определяет актуальность исследования, представленного в данной статье. Целью исследования является обоснование приемов расширения историко-этимологической параметрической зоны словарных статей, репрезентирующих пословицы и фразеологизмы, восходящие к Библии, а также разработка новых моделей описания этого лингвокультурологически ценного материала в учебных словарях, адресованных, прежде всего, младшему школьнику. Метод параметрического анализа, примененный к современным лексикографическим изданиям, позволил выявить особенности репрезентации школьникам культурно-исторического фона фразеологизмов и пословиц библейского происхождения, наметить пути совершенствования их историко-этимологического комментирования. Разработка собственных материалов велась с использованием метода лексикографического моделирования и авторских методик этимологического парафразирования. Посредством историко-этимологического анализа уточнялось происхождение фразеологизмов и пословиц, отобранных для лексикографического описания. Результатом исследования, пополнившим теоретико-методологическую базу учебной лексикографии, стало обоснование моделей описания пословиц и фразеологизмов, восходящих к библейским текстам, в дискурсивном словаре: для репрезентации культурологически значимых, но редко используемых в современной речи выражений предложена модель комплексного лингвокультурологического текста от лица автора-составителя; для активно функционирующих пословиц и фразеологизмов – модель сюжетного текста актуальной для ребенка проблематики. Сделаны выводы об актуализации духовно-нравственного потенциала пословиц и фразеологизмов библейского происхождения при использовании разработанных моделей их лексикографирования, о возможностях реализации воспитательных задач при работе со словарными материалами. Подчеркивается, что практическая ценность разработанных моделей описания пословиц и фразеологизмов заключается и в возможности их использования учителем при подготовке познавательных учебных материалов по фразеологии и паремиологии для урока русского языка или внеаудиторного мероприятия. В качестве перспективы исследования намечена разработка концепции учебного фразеологического словаря для старших школьников с широким привлечением библейского текста и различными исследовательскими заданиями.

**Ключевые слова:** русский язык, лексикография, пословица, фразеологизм, пословица библейского происхождения, фразеологизм библейского происхождения, учебный словарь пословиц, учебный фразеологический словарь

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 23-18-00252, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

**Для цитирования:** Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Выражения библейского происхождения в учебных словарях пословиц и фразеологизмов // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 68–78. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-68-78>.

#### ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Expressions of biblical origin in learners' dictionaries of proverbs and phraseological units

Tatyana G. Nikitina<sup>1</sup>, Elena I. Rogaleva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Pskov State University, Pskov, Russia

<sup>1</sup> [cambala2007@yandex.ru](mailto:cambala2007@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9006-9738>

<sup>2</sup> [cambala2010@list.ru](mailto:cambala2010@list.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9963-4203>

**Abstract.** The need to improve the lexicographic description of the phraseological units and proverbs of biblical origin which are not always fully parameterised in learners' dictionaries, determines the relevance of the research presented in this article. The study aims to justify the methods for expanding the historical and etymological parametric zone of dictionary entries representing proverbs and phraseological units traced back to the Bible. Moreover, another goal is to develop new models for describing this linguistically and culturally valuable material in learners' dictionaries intended, first and foremost, for primary school learners. Parametric analysis of modern lexicographic publications enabled us to identify the specific features of presenting the cultural and historical background of phraseological units and proverbs of biblical origin to schoolchildren, as well as to outline ways of improving their historical and etymological commentary. We developed our own materials using the method of lexicographic modeling and the author techniques of etymological paraphrasing. Through historical and etymological analysis, the origin of phraseological units and proverbs selected for lexicographic description was specified. The results of the study supplemented the theoretical and methodological basis of learner's lexicography, as well as substantiated the use of models for describing proverbs and phraseological units dating back to biblical texts in a discursive dictionary. For instance, to represent expressions that are culturally significant but rare in modern speech, we suggest using a model of a comprehensive linguo-cultural text written by the author-compiler. In addition, a model of a narrative text on the issues relevant to children is proposed for actively functioning proverbs and phraseological units. The paper concludes that the developed lexicographic description models foreground the spiritual and moral potential of proverbs and phraseological units of biblical origin. Moreover, working with dictionary materials enables the accomplishment of educational objectives. It is emphasised that the practical value of the developed models for describing proverbs and phraseological units lies in the possibility of their use by teachers when preparing informative teaching materials on phraseology and paremiology for a Russian language lesson or an extracurricular event. As a research outlook, we plan to develop the concept of a learner's phraseological dictionary for secondary school students with extensive use of the biblical text and various research assignments.

**Keywords:** Russian language, lexicography, proverb, phraseological unit, proverb of biblical origin, phraseological unit of biblical origin, learner's proverb dictionary, learner's phraseological dictionary

**Acknowledgements.** The study was funded by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 23-18-00252, implemented at Saint Petersburg State University).

**For citation:** Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Expressions of biblical origin in learners' dictionaries of proverbs and phraseological units. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):68–78. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-68-78>.

**Введение.** Лексикографирование библеизмов – «вошедших в общий язык слов и выражений, взятых из Библии, связанных с ее содержанием»<sup>1</sup>, имеет давнюю историю, которая прослеживается в обзорных научных статьях [Карчина

2014; Туркова-Зарайская 2016; Шкуран 2019; Бакина 2022] от разработки выражений библейского происхождения в общем корпусе фразеологических или паремиологических словарей XIX в. (В. И. Даль, М. И. Михельсон), словарей крылатики, изданных в XX – начале XXI в. (Н. С. Ашукин и М. Г. Ашукина, В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова), до современных лингвоэнциклопедических

<sup>1</sup> Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. С. 45.

и научно-популярных словарей библеизмов (Л. М. Грановская, М. А. Загот и др.). Появились и словарные издания, в том числе многоязычные, объектом описания которых стали исключительно фразеологизмы и пословицы<sup>2</sup> библейского происхождения<sup>3</sup>, ведь они, как отмечает К. Н. Дубровина, являются ядром всех библеизмов, заключают в себе символы, аллегории, метафоры, наделенные особым, глубинным смыслом, прочно вошедшие в языки разных народов, ставшие их заметной и неотъемлемой частью [Дубровина 2010: 112–113]. Исследователи определили типы библейских пословиц и фразеологизмов: к ним относят языковые единицы, непосредственно воспроизводящие элементы библейского текста или образованные самостоятельной комбинацией слов, образов, сюжетов из Библии<sup>4</sup>.

Материалы словарей, репрезентирующих эти единицы, активно привлекаются в лингвокультурологических и сопоставительных исследованиях библеизмов [Кузнецова 2016; Мокиенко 2018; Ломакина,

Мокиенко 2019; Мокиенко, Никитина 2023], однако проблемы их лексикографического описания обсуждаются крайне редко: на примере отдельных выражений или небольших тематических подборок авторы указывают на необходимость совершенствования лингвокультурологического комментирования пословиц-библеизмов [Бредис, Иванов 2022], рассматривают возможности их репрезентации в современном социокультурном контексте [Шкуран 2019], предлагают приемы графического оформления межязыковых эквивалентов и лагун [Мокиенко, Никитина 2023].

Что касается учебных словарей, то теория и практика разработки в этом формате фразеологии и паремий библейского происхождения не получает никакого научного освещения, тогда как актуальность этой проблематики очевидна: если учащиеся V–XI классов могут получить культурно-историческую справку о происхождении наиболее частотных выражений, восходящих к Библии, в «Школьном словаре живых русских пословиц»<sup>5</sup>, то младшие школьники лишены такой возможности – авторы адресованных им фразеологических и паремнологических словарей<sup>6</sup>, включая отдельные библеизмы в общий словник, не всегда сопровождают их исчерпывающим этимологическим комментарием, корректной семантизацией и актуальными для ребенка примерами употребления в речи. Не удивительно, что многие школьные учителя, не имея такой лексикографической информационной поддержки, не проводят на уроках работу с библеизмами [Борисенко 2014: 48–49], в то время как в учебниках для начальной школы (например, I–IV класс, программа «Школа России») библейские фразеологизмы и пословицы представлены такими известными оборотами, как *братья*

<sup>2</sup> Фразеологизм в данной статье, вслед за В. М. Мокиенко, понимается как «относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающих, как правило, целостным значением» (Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М.: Высш. школа, 1980. С. 4), пословица – как «логически законченное образное или безобразное изречение афористического характера, имеющее назидательный смысл и характеризующееся особой ритмической и фонетической организацией» (Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. С. 5). Для обозначения фразеологизма используются также термины *фразеологическая единица*, *фразеологический оборот*, для обозначения пословицы – *паремия* или *паремнологическая единица*.

<sup>3</sup> Дубровина К. Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: Флинта: Наука, 2010. 805 с. (Дубровина-2020); Балакова Д., Вальтер Х., Мокиенко В. М. Из библейской мудрости: русско-словацко-немецкий словарь библеизмов. Грейфсвальд: Университет Грейфсвальд, 2015. 344 с. (Балакова-Вальтер-Мокиенко-2015); *Лента библейской мудрости* / авт.-сост.: З. К. Адамия и др.; под общ. ред. Е. Е. Иванова и др. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. 288 с.

<sup>4</sup> Балакова-Вальтер-Мокиенко-2015. С. 16.

<sup>5</sup> Мокиенко В. М. Школьный словарь живых русских пословиц. СПб.: Нева; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 352 с. (Мокиенко-2002).

<sup>6</sup> Ушакова О. Д. Почему так говорят: Фразеологический словарь школьника. СПб.: Литера, 2004. 96 с. (Ушакова-2004); Зигуненко С. Н. Уникальный иллюстрированный толковый словарь пословиц и поговорок для детей. М.: АСТ: Астрель, 2010. 206 с. (Зигуненко-2010); Розе Т. В. Большой толковый словарь русских пословиц и поговорок для детей. М.: Олма Медиа Групп, 2011. 224 с. (Розе-2011).

*наши меньшие; падать духом; бросать слова на ветер; Настоящему другу цены нет; Что посеешь, то и пожнешь; Ученье — свет, а неученье — тьма* и др. Связь некоторых из них с текстом Библии может представляться весьма отдаленной, но вслед за составителем словаря «Вечные истины», допущенного к распространению Издательским советом Русской Православной Церкви<sup>7</sup>, мы не будем оспаривать эту связь, а очевидную перекличку таких пословиц и фразеологизмов с библейскими образами и сюжетами используем в наших словарях для расширения культурологического кругозора школьников, приобщения их к духовным ценностям христианства.

Упражнения, предлагаемые методистами для работы с фразеологизмами и пословицами, восходящими к Библии [Бредихина 2021: 266], направлены в основном на их семантизацию и включение в активный словарный запас школьников; в рамках этимологизации и репрезентации культурно-исторического фона этого языкового материала старшим школьникам предлагается работа с библейскими первоисточниками; младшие школьники под руководством учителя обращаются к словарям, в которых, как уже отмечалось, зачастую отсутствует корректная параметризация фразеологических и паремиологических единиц, обнаруживающих связь с текстом Священного Писания.

Таким образом, совершенствование моделей лексикографирования пословиц и фразеологизмов библейского происхождения остается одной из важных задач составителей словарей, адресованных детской аудитории. Подключаясь к решению этой задачи, псковские лексикографы поставили перед собой цель: обобщив собственный опыт описания фразеологизмов- и пословиц-библейзов, разработать приемы включения дополнительной историко-этимологической информации в словари, готовящиеся к переизданию, обосновать новые концепции отображения библейских образов и мотивов в учебных

словарях пословиц и фразеологизмов, что и будет представлено в данной статье.

**Методы и материалы исследования.** Материал для исследования отбирался из учебных словарей пословиц и фразеологизмов<sup>8</sup>, словарей библеизмов<sup>9</sup> и учебников для начальной школы (программа «Школа России»), по которым и был определен перечень фразеологических и паремиологических единиц для наших собственных словарных проектов. В дальнейшем объем словника может расширяться за счет фразеологизмов и пословиц, включенных в учебники других программ. Реализуя такой подход к отбору материала, мы не решаем задачу формирования паремиологического или фразеологического минимума для младших школьников (эта проблема требует особого рассмотрения), но обеспечиваем лексикографическую поддержку процесса их обучения пословицам и фразеологизмам.

Методом логико-содержательного параметрического анализа выявлялась полнота, научная достоверность, доступность для адресата-школьника материалов рассматриваемых лексикографических изданий (объектом анализа были параметрические зоны словарных статей: семантическая, этимологическая, иллюстративная). При разработке собственных материалов использовался метод лексикографического моделирования с применением авторских методик этимологического парафразирования [Никитина, Роголёва 2021; Никитина, Роголёва 2022]. Происхождение фразеологизмов и пословиц, отобранных для лексикографического описания, уточнялось посредством историко-этимологического анализа.

**Анализ.** Пересмотрев статьи, репрезентирующие фразеологические единицы (ФЕ) и паремии библейского происхождения в словарях Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского университета, их составители разработали разнообразные приемы введения в лексикографический текст этимологической информации, отсутствовавшей ранее.

<sup>7</sup> Вечные истины. Крылатые фразы, пословицы и поговорки библейского происхождения / сост. В. Г. Мельников. М.: Сибирская Благовонница, 2021. 332 с. (Вечные истины-2021).

<sup>8</sup> Мокиенко-2002; Ушакова-2004; Зигуненко-2010; Розе-2011.

<sup>9</sup> Дубровина-2020; Балакова-Вальтер-Мокиенко-2015; Вечные истины-2021.

С этой целью используется иллюстративная параметрическая зона словарной статьи, которая традиционно оформляется как небольшой рассказ от лица ровесника читателя, в данном случае – студента или школьника, который делится своим опытом осмысления и использования пословицы или фразеологизма.

Так, в словаре, адресованном иностранцам, изучающим русский язык, рассказчиками в статье «Делу время – потехе час»<sup>10</sup> стали калининградские студенты. Иван К., будущий учитель начальной школы, вспоминает свое детство: тогда он понимал пословицу буквально и использовал ее как оправдание, когда его усаживали за уроки: он только что подключился к сетевой игре, час еще не прошел. Позже узнал, что в древнерусском языке, откуда пришла пословица, слово *час* использовалось в значении 'время', и понял настоящий смысл паремии: всему свое время – и делу, и развлечениям. Студент философского факультета Николай Р., подключаясь к разговору, вносит уточнение: в языках славян пословица появилась благодаря переводу Библии (Ветхий Завет, Книга Экклесиаста, 3, 1), где соответствующая идея передавалась так: *Всему свое время, и время всякой вещи под солнцем*.

Подружки-рассказчицы из статьи «Ученые свет, а неученье тьма» в словаре пословиц для старших школьников-билингвов<sup>11</sup> узнают от одноклассников, которые занимаются в воскресной православной школе, что пословица об учении и неучении восходит к Ветхому Завету, а сравнение знания со светом, которое они искали в пословицах изучаемых иностранных языков, имеет очень древние корни: библейскому тексту, к которому она восходит (Книга Экклесиаста, 2, 13), почти 25 веков: *Преимущество мудрости над глупостью такое же, как преимущество света над тьмою*.

Новый поворот сюжета в статье «Тише едешь – дальше будешь» ожидает читателей

этого же словаря<sup>12</sup>. В рассказе Игоря М. из Новосибирска появятся подробности беседы родителей мальчика с работниками Госавтоинспекции, которые остановили машину, превысившую скорость (семья спешила в аэропорт). *«Пословицу знаете? – спросил папу инспектор. – Тише едешь...». «Дальше будешь», – продолжил папа. Они долго разбирались с документами, вспоминали еще какие-то пословицы и образные выражения*<sup>13</sup>. Вот тут-то мама, которая преподает культурологию в университете, и вспоминает, что пословицу *Тише едешь – дальше будешь* считают развитием библейской идеи, которая отражена в Притчах царя Соломона (21, 5): *Помышления прилежного стремятся к изобилию, а всякий торопливый терпит лишение. «Вот-вот, терпит лишения», – подхватил инспектор и выписал квитанцию на оплату штрафа. А на самолет мы все-таки опоздали, – заканчивает рассказ Игорь, – и поехали, как и советует пословица, намного тише – поездом*.

В учебных словарях фразеологизмов, в отличие от паремиологических изданий псковской лаборатории, в небольшом объеме все же отражены религиозные воззрения и церковные обряды, с которыми связано происхождение ФЕ. Например, статья «Как сквозь землю провалился» занимательного этимологического словаря<sup>14</sup> знакомит младших школьников с Библией, ее героями, представлениями верующих о мироустройстве и основными христианскими заповедями. *Если человек при жизни соблюдает эти заповеди, то после смерти его душа будет блаженствовать на небесах, в раю – так сказано в Библии. А те, кто эти правила нарушал, будут вечно мучиться в аду, под землей*<sup>15</sup>. Это подводит юного читателя к осознанию механизма фразеологизма, который дается в завершающей статью этимологическом резюме: *Итак, если под землей находится ад, то провалиться сквозь землю в прямом смысле – это значит попасть в ад, где навсегда*

<sup>10</sup> Роголёва Е. И., Никитина Т. Г. Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками. М.: Русский язык. Курсы, 2019. С. 42–43.

<sup>11</sup> Ая У., Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Пословицы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков: Логос, 2012. С. 104–105.

<sup>12</sup> Там же. С. 96–97.

<sup>13</sup> Там же. С. 97.

<sup>14</sup> Роголёва Е. И., Никитина Т. Г. Фразеологический словарь: занимательные этимологические истории для детей. 5-е изд. М.: ВАКО, 2021. 96 с.

<sup>15</sup> Там же. С. 41.

*исчезают души грешников. Отсюда и значение фразеологизма как **сквозь землю провалился** – ‘бесследно исчез, пропал’<sup>16</sup>.*

Статья «Прийти к шапочному разбору» в словаре «Ума палата»<sup>17</sup> переносит читателя в далекое прошлое и приглашает на службу в православную церковь. Наблюдая за тем, как ведут себя мужчины в церкви, ребенок делает вывод: на службе они должны находиться без головного убора, а шапку оставлять при входе в храм. Вот служба закончилась, мужчины разбирают свои шапки, отправляются по домам. И только сейчас подбегает к церкви проспавший пастушок. Опоздал. Пришел к шапочному разбору. Отсюда и значение фразеологизма: *прийти к шапочному разбору* – ‘опоздать, прийти к завершению чего-либо’<sup>18</sup>.

Лексикографические разработки и ФЕ-близимы, которые ранее не были описаны в учебных словарях лаборатории ПсковГУ. Эти новые статьи дополняют переиздаваемые словари или будут объединены в специальном сборнике фразеологизмов, восходящих к Библии. Две предлагаемые ниже модели построения комплексной текстовой репрезентации фразеологизма (история происхождения, семантика с оценочными коннотациями и ситуации употребления) можно использовать не только при лексикографировании ФЕ, но и при разработке фразеологического материала для урока, внеклассного мероприятия. Статьи были апробированы студентами ПсковГУ в ходе педагогической практики в III–IV классах школ г. Пскова.

Модель 1. Текст в формате диалога с читателем от лица авторов-составителей статьи (или учителя – при авторской разработке материала для урока) начинается с актуальных для ребенка современных реалий с выходом на проблемы экологии, гуманного отношения к представителям животного мира, как, например, в статье «Голубь мира»:

Посмотри в рамку (заголовочный фразеологизм и его толкование в словарной статье

традиционно дается в рамке). Голубь – символ мира! Не соловей, не воробей, не ласточка, не кукушка... Голубь!

А ведь что-то пошло не так, и сейчас голубей совсем не жалуют... Тебе, наверное, приходилось сталкиваться со случаями, когда их прогоняли, пинали. И чем нам, людям, так не угодили эти птицы? Знаем-знаем, сейчас начнутся перечисления всех неприятностей, которые приносят человеку голуби (загрязняют городскую среду, переносят инфекционные заболевания и насекомых-паразитов). А ведь если подумать, то они такие же полноправные жители наших городов, как и мы. Может, дело все-таки не в голубях, а в нас самих? И, может быть, узнав, почему голубь является символом мира, мы будем с уважением относиться к этим птицам? Итак, слушай. С голубем связана одна библейская история.

В доступной ребенку форме излагается легенда о всемирном потопе, который за сорок дней и ночей уничтожил все живое. Только самого доброго, порядочного и богопослушного человека по имени Ной пожалел Господь. Вместе со своей семьей и животными (*всякой твари по паре*) Ной спасся, скитаясь по волнам на гигантском корабле (ковчеге).

Иллюстрация «Ной выпускает голубя из ковчега» (фрагмент мозаики XII–XIII в., собор Святого Марка в Венеции) сопровождает ключевую часть рассказа:

Когда воды потопа стали утихать, Ной выпустил голубя из окна ковчега, чтобы проверить, далеко ли земля. В первый раз птица, не найдя суши, вернулась ни с чем. Во второй раз она улетела и возвратилась с оливковой ветвью в клюве. Это значило, что суша где-то близко и скоро ковчег сможет пристать к берегу. А в третий раз голубь и вовсе не вернулся – он нашел сушу, пригодную для жизни, и Ной смог сойти на берег, покинув ковчег. Гнев Божий стих, и на земле возродился мир. С тех пор голубь стал символом мира, примирения Бога и человека.

Под специальным значком в рубрике «Для самых любознательных» излагается еще одна этимологическая версия, согласно которой фразеологизм восходит к мифам Древнего Рима: символом мира здесь считались голубки богини Венеры, которые свили себе гнездо в опрокинутом шлеме Марса, бога войны. Чтобы не разрушать их гнездо, Марс отказался от очередного военного похода. Эту версию иллюстрирует открытка с надписью на латыни,

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> *Роголёва Е. И., Никитина Т. Г.* Ума палата. М.: Издательский дом Мещерякова, 2018. С. 117–120.

<sup>18</sup> Там же. С. 118–119.

которая переводится в сноске: «И в шлемах солдат голуби мира совьют свои гнезда» (Художник Рокуэлл Кент, 1959 г.)

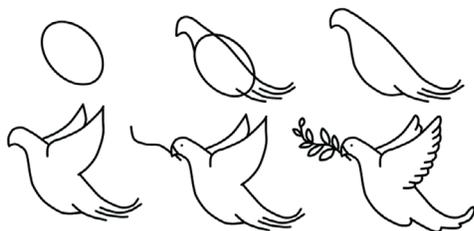
Показывая развитие орнитологического образа, рассказчики переносят читателя из древних библейских времен в середину XX в. в Париж и Прагу, где спустя 4 года после завершения кровопролитной Второй мировой войны проходит Всемирный конгресс сторонников мира:

Организаторам была необходима эмблема конгресса. И она появилась. Ты, конечно, догадываешься, что на ней был изображен голубь. (На фотографии – плакат I Всемирного конгресса сторонников мира с изображением голубя.) За один день многочисленные тиражи плаката разошлись по разным странам. Голубя стали изображать повсюду: на сувенирах, на одежде и даже на спичечных коробках. Так голубь (эмблема конгресса сторонников мира) стал символом мира на планете.

Продолжая раскрывать культурный фон фразеологизма *голубь мира*, авторы рассказывают о Пабло Пикассо – художнике, создавшем плакат. Неслучаен и выбор иллюстрации – фотопортрет Пикассо с голубем на голове.

Голуби окружали знаменитого художника с ранних лет, – читает пользователь словаря. – Любовь к этим птицам ему привил отец, тоже художник, который держал голубятню. Он часто рисовал голубей, а маленькому Пабло давал дорисовывать их лапки. Став взрослым и известным, Пикассо тоже завел голубятню, и образ голубя часто возникал в его работах. Он рисовал птицу и с цветами, и над грудой оружия, и в хороводе рук, и рядом с женским лицом. (Эти изображения голубя мира представлены рисунками Пикассо.)

«Самым любознательным» сообщается, что свою дочь художник назвал Паломача, что по-испански означает «голубка». А самым творческим читателям предлагается нарисовать голубя мира, используя специальный визуальный алгоритм:



Модель 2. Текст от лица ребенка, вспоминающего историю своего знакомства с фразеологизмом библейского происхождения, подойдет для репрезентации оборота, часто используемого в современной речи. Предлагаемый формат репрезентации позволяет показать функционирование фразеологического оборота и его интерпретацию ребенком в различных социокультурных ситуациях, что может быть полезным для решения и воспитательных задач, как, например, в случае с фразеологизмом *братья наши меньшие*.

*У меня большая и дружная семья, – начинает свой рассказ мальчик Дениска. – Мама, папа, два младших брата-близнеца Сёмка и Тёмка, а еще с нами живут попугай Яшка, черепаха Дуняшка, кошка Лизавета, болонка Маруся.* Таким образом, задается коммуникативная сфера – семейная, в которой и происходит первая встреча ребенка с фразеологизмом. Сразу же снимается возможность самой распространенной ошибки в восприятии фразеологизмов детьми – буквального понимания оборота:

Сегодня вечером ко мне в комнату зашел папа и сказал:

– Дениска, что-то *братья наши меньшие* не на шутку расшалились. Успокой их, пожалуйста, ведь у тебя это очень хорошо получается.

Я сразу подумал о Сёмке и Тёмке. Когда я просил родителей родить мне братика или сестричку, они мне сделали двойной подарок. Теперь у меня сразу два братика. Я их обожаю и всегда с удовольствием играю с ними. А главное, они меня слушаются. Мама говорит, что у меня педагогический дар.

Я заглянул в комнату к младшим братьям. Они крепко спали, сладко посапывая.

Попытка ситуативной самостоятельной семантизации оборота мальчиком включает механизмы логического мышления у читателей:

Зато на кухне я застал такую картину. Маруся с Дуняшкой гоняли по полу яблоко, а Лизавета и Яшка раскачивались на занавеске. Я хлопнул в ладоши три раза, и наши домашние любимцы разлетелись, расплозились и разбежались по своим углам.

Но неужели они и есть братья наши меньшие, о которых говорил папа? Я задумался.

Мальчик вспоминает, как просил родителей завести домашних питомцев, обещал,

что будет за ними ухаживать, и сдержал свое обещание. Он всегда держит свое слово. (Так реализуется важный воспитательный момент, как и в следующей части текста, где рассказчик говорит о добром отношении к животным в его семье.) Читатель узнает и о желании Дениски стать ветеринарным врачом или дрессировщиком (первоначальная профориентационная информация для ребенка, который любит животных).

Вопрос отца возвращает читателя к этимологической проблематике:

– О чем задумался, Дениска? – спросил папа.

– О выражении *братья наши меньшие*. Почему так говорят?

– Так давайте сейчас все вместе и выясним, – предложил папа.

Так начинается рассказ о любимом семейном вечернем занятии (полезный пример организации познавательного совместного досуга детей и родителей, формирование интереса к бумажной книге): Дениска с мамой и папой ищут ответ на возникший вопрос в книгах. У них огромная библиотека.

Конечно, мы не против электронных книг и Интернета, – говорит мальчик, – но все-таки бумажные книги у нас на первом месте. Мне нравится перебирать книжные странички – они как будто шепчутся между собой, разговаривают.

Итак, семья взялась за книги. Папа снял с полки Библию и книги по истории Древней Руси, мама открыла томики стихов своих любимых поэтов – Александра Сергеевича Пушкина и Сергея Есенина. А у Дениски книга была наготове. Он сейчас читает «Мой дом на колесах» – рассказы Натальи Дуровой, дрессировщицы и писательницы, правнучки известного дрессировщика Владимира Дурова. Исследователи углубились в чтение, делали закладки, делились информацией, обсуждали прочитанное и, наконец, сделали выводы:

Вот что у нас получилось, – рассказывает мальчик. – Оказывается, выражение «братья меньшие» пришло к нам из Евангелия, которому почти 2 тысячи лет. Там «братьями меньшими» Иисус называет бедных, страдающих людей и призывает христиан к милосердию и благотворительности: «Так как вы сделали это одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне».

Эта цитата встречается и в древнерусских летописях. В старину на Руси «братьями меньшими» тоже называли бедняков, нуждавшихся в защите и помощи. А вот в XIX в. так стали называть животных. В известной сказке А. С. Пушкина главный герой Балда называет своим «меньшим братом» зайку. (По сюжету сказки зайцы помогли Балде обхитрить черта.) В начале XX в. Сергей Есенин, который очень любил животных, в одном из своих стихотворений тоже назвал зверей братьями нашими меньшими. Тогда это выражение и стало популярным.

Денис нашел его употребление в своей любимой книге как один из советов юному дрессировщику:

Никогда ваше настроение, чрезмерно горькое или радостное, не должно отражаться на ваших *меньших братьях* – зверях и птицах. Ровность, четкость, честность в вашем поведении помогут обрести вам дружбу и искренность зверька или птицы (Ю. В. Дуров).

А потом папа взял планшет и в поисковую строку браузера ввел запрос: *братья наши меньшие*. Среди огромного количества сайтов и блогов Дениску особенно поразили заголовки «Подвиги *братьев наших меньших* в годы Великой Отечественной войны», «Памятники *братьям нашим меньшим*, помогавшим приближать Победу». Он узнал о собаках-санитарах, собаках-связистах, собаках-саперах, увидел памятник собакам-подrywникам, установленный в Волгограде, и Сквер Сибирских Кошек в Тюмени (читатели узнают, что 5 тысяч кошек, отправленных из Сибири в Ленинград, помогали его жителям бороться с крысами во время блокады).

Эмоциональную реакцию мальчика на такую информацию передает подпись под фотографией, на которой он обнимает своих четвероногих друзей: *Да, сколько пришлось пережить братьям нашим меньшим! Я взял в руки Лизавету и Марусю и крепко прижал их к своей груди.*

Выражение *братья наши меньшие* в речи персонажей лексикографического рассказа читатели увидели и в раскрытии актуальной темы ответственности за домашних питомцев (здесь семья вспоминает повесть-сказку «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери и известную крылатую фразу: «Мы всегда будем в ответе за тех, кого приручили»). Фразеологизм фигурирует и в

названии волонтерского движения, в котором участвует мама Дениса: «Помощь бездомным братьям нашим меньшим» — это еще одна возможность реализации воспитательного потенциала темы взаимодействия человека с животным миром.

Жанр фразеологического словаря в рассказах позволяет использовать кольцевую композицию при построении комплексного лексикографического текста и в его заключительной части так же, как и в начальной, показать использование фразеологизма в непринужденной, доброй семейной обстановке при обращении отца к сыну. Но теперь мальчик, познакомившийся с историей происхождения оборота, его значением и примерами употребления, без труда идентифицирует ФЕ и реагирует соответствующим образом:

Уже укладываясь спать, папа, подмигнув мне, сказал:

— Завтра я отвожу Сёмку и Тёмку в ясли. А кто будет дежурным по *братьям нашим меньшим*?

Теперь уже не задумываясь, я ответил: «Конечно, я!»

— И я! И я! — прокричал попугай Яшка из чувства мужской солидарности.

(Денис Б., г. Нижний Новгород)

Апробация словарных статей показала, что школьники, работавшие на уроке с этими материалами, освоили этимологические версии, культурный фон и ситуативные характеристики ФЕ библейского происхождения: они корректно использовали эти обороты в подписях под своими рисунками, в вопросах и ответах, подготовленных для фразеологического квиза с участием ребят из параллельного класса, и по примеру мальчика Дениски из словарной статьи решили вместе с родителями выяснить значение и происхождение непонятных им слов и выражений (школьникам был предложен список библеизмов, отобранных из учебников программы «Школа России»).

**Выводы.** Таким образом, анализ современных лексикографических источников показал, что академическая и учебная словарная репрезентация пословиц и фразеологизмов библейского происхождения не всегда оказывается полной и последовательной. В силу культурно-исторической

ценности источника и воспитательно-го потенциала фразеологизмов- и пословиц-библеизмов особого внимания требует описание этого материала в словарях для школьников.

В ходе исследования разработаны приемы введения дополнительной информации о библейском происхождении фразеологизмов и паремий в структуру словарных статей, которые предлагаются составителям учебных словарей: они могут включить в статью традиционную этимологическую справку, а при дискурсивной организации словаря использовать прием введения нового авторитетного рассказчика, который хорошо знаком с текстом Библии и может доступно представить читателю фразеологическую единицу или паремию, восходящую к библейскому источнику. Для разработки новых словарных статей в дискурсивном формате предлагаются две модели: комплексный лингвокультурологический текст от лица автора-составителя и сюжетный текст, в том числе от лица ребенка, с диалогами героев, которые используют в речи фразеологизмы и пословицы, восходящие к Библии, и разными путями узнают об их происхождении. Такие форматы статей обеспечат и актуализацию духовно-нравственного потенциала фразеологизмов и пословиц, обнаруживающих связь с текстом Библии, позволят реализовать воспитательные цели на примере употребления таких фразеологических и паремиологических единиц в актуальных для ребенка ситуациях. Предлагаемые модели конструирования словарного текста могут быть использованы не только лексикографами, но и учителями при подготовке познавательных материалов по фразеологии и паремиологии для урока русского языка или внеурочного мероприятия.

В качестве перспективы исследования видится разработка концепции ориентированного на старших школьников сопоставительного словаря библейских фразеологизмов в русском и изучаемом иностранном языке. Паремии для этой же категории обучающихся предлагается разработать с более широким привлечением библейского текста и различными исследовательскими заданиями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакина А. Д.* Библейские фразеологизмы как объект лексикографии // Актуальные вопросы филологии и лингводидактики. Памяти профессора Ф. А. Литвина / отв. ред. О. Б. Абакумова. Орел: Каргуш, 2022. С. 60–68.
2. *Борисенко И. В.* Библейские слова на уроках русского языка в начальной школе: лексико-орфографический аспект // Филолого-методический компонент образовательной магистерской программы «Преподавание основ религиозных культур и светской этики» / ред. С. Г. Макеева. Ярославль: ЯГПУ, 2014. С. 43–53.
3. *Бредис М. А., Иванов Е. Е.* Лингвокультурологический комментарий в полилингвальных словарях пословиц // Вопросы лексикографии. 2022. № 26. С. 5–29. <http://doi.org/10.17223/22274200/26/1>.
4. *Бредихина С. В.* Использование библейских фразеологизмов в духовно-нравственном воспитании младших школьников // Наука и Школа. 2021. № 6. С. 263–271. <http://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-263-271>.
5. *Дубровина К. Н.* Первый российский «Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов»: его цель, задачи и их реализация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2010. № 4. С. 112–118.
6. *Карчина Ю. А.* Принципы лексикографического описания библеизмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10–1 (40). С. 98–100.
7. *Кузнецова И. В.* Персонажи Книги книг в сравнениях белорусов и украинцев (на фоне других языков) // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2016. Т. 61, № 2. С. 345–361. <http://doi.org/10.1556/060.2016.61.2.7>.
8. *Ломакина О. В., Мокиенко В. М.* Концептуальная дихотомия «Бог» – «дьявол» в русинской фразеологии и паремииологии (на славянском фоне) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 447. С. 55–62. <http://doi.org/10.17223/15617793/447/7>.
9. *Мокиенко В. М.* Русские библеизмы в европейском контексте // *Językoznawstwo*. 2018. № 1 (12). С. 33–45. [http://doi.org/10.25312/2391-5137.12/2018\\_33-45](http://doi.org/10.25312/2391-5137.12/2018_33-45).
10. *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Человек и бог: формы взаимодействия в образах фразеологизмов // *Studia Slavica Hungarica*. 2023. Т. 67, № 1–2. С. 98–110. <http://doi.org/10.1556/060.2023.00098> ISSN 00393363.
11. *Никитина Т. Г., Роголёва Е. И.* Пословица в современном учебном словаре //

Филологический класс. 2021. Т. 26, № 4. С. 168–181. <http://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-04-15>.

12. *Никитина Т. Г., Роголёва Е. И.* Русские пословицы в лингвоаксиологической и лексикографической интерпретации: традиции и инновации // Вопросы лексикографии. 2022. № 24. С. 70–92. <http://doi.org/10.17223/22274200/24/4>.

13. *Туркова-Зарайская М. О.* Словари библеизмов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 2. С. 337–341.

14. *Шкурин О. В.* Языковые единицы с сакральной семантикой: лингвокультурологический и лексикографический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. 2019. Т. 10, № 2. С. 336–352. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-336-352>.

## REFERENCES

1. *Bakina A. D.* Biblical phraseological units as an object of lexicography. *Aktual'nye voprosy filologii i lingvodidaktiki. Pamyati professora F. A. Litvina = Topical issues of philology and linguodidactics. In memory of Professor F. A. Litvin / O. B. Abakumov* (ed.). Orel: Cartouche, 2022. P. 60–68. (In Russ.)
2. *Borisenko I. V.* Biblical words in Russian language lessons in elementary school: lexical and spelling aspect. *Filologo-metodicheskii komponent obrazovatel'noi magisterskoi programmy "Prepodavanie osnov religioznykh kul'tur i svetskoi etiki" = Philological and methodological component of the educational Master's program "Teaching the basics of religious cultures and secular ethics" / S. G. Makeeva* (ed.). Yaroslavl: YASPU, 2014. С. 43–53. (In Russ.)
3. *Bredis M. A., Ivanov E. E.* Linguocultural commentary in multilingual dictionaries of proverbs. *Voprosy leksikografii = Russian Journal of Lexicography*. 2022;26:5–29. <http://doi.org/10.17223/22274200/26/1> (In Russ.)
4. *Bredikhina S. V.* The use of biblical phraseological units in the spiritual and moral education of younger schoolchildren. *Nauka i Shkola = Science and School*. 2021;6:263–271. <http://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-263-271>. (In Russ.)
5. *Dubrovina K. N.* The first Russian "Encyclopedic Dictionary of Biblical phraseological units": its purpose, objectives and their implementation. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika = Russian Journal of Linguistics*. 2010;4:112–118. (In Russ.)
6. *Karchina Yu. A.* Principles of lexicographic description of Biblical texts. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2014;10–1(40):98–100. (In Russ.)

7. Kuznetsova I. V. Characters of the Book of books in comparisons of Belarusians and Ukrainians (against the background of other languages). *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2016;61(2):345–361. <http://doi.org/10.1556/060.2016.61.2.7>. (In Russ.)

8. Lomakina O. V., Mokienko V. M. The conceptual dichotomy "God" – "devil" in Rusyn phraseology and paremiology (on a Slavic background). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. 2019;447:55–62. <http://doi.org/10.17223/15617793/447/7>. (In Russ.)

9. Mokienko V. M. Russian Biblical studies in the European context. *Językoznawstwo*. 2018;(12):33–45. [http://doi.org/10.25312/2391-5137.12/2018\\_33-45](http://doi.org/10.25312/2391-5137.12/2018_33-45). (In Russ.)

10. Mokienko V. M., Nikitina T. G. Man and god: forms of interaction in the images of phraseological units. *Studia Slavica Hungarica*. 2023;67(1–2):98–110. <http://doi.org/10.1556/060.2023.00098>. (In Russ.)

11. Nikitina T. G., Rogaleva E. I. A proverb in a modern educational dictionary. *Filologicheskii klass = Philological class*. 2021;26(4):168–181. <http://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-04-15>. (In Russ.)

12. Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Russian proverbs in linguo-axiological and lexicographic interpretation: traditions and innovations. *Voprosy leksikografii = Russian Journal of Lexicography*. 2022;24:70–92. <http://doi.org/10.17223/22274200/24/4>. (In Russ.)

13. Turkova-Zaraiskaya M. O. Dictionary of Biblical expressions. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. = Vestnik TvGU Series: Philology*. 2016;2:337–341. (In Russ.)

14. Shkuran O. V. Language units with sacred semantics: linguocultural and lexicographic aspects. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika = RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2019;10(2):336–352. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-336-352>. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Татьяна Геннадьевна Никитина**, доктор филологических наук, профессор, старший научный сотрудник

**Tatiana G. Nikitina**, Doctor of Science (Philology), Professor, Senior Researcher

**Елена Ивановна Роголёва**, доктор филологических наук, доцент, профессор

**Elena I. Rogaleva**, Doctor of Science (Philology), Associate Professor, Professor

---

Статья поступила в редакцию 30.01.2024; одобрена после рецензирования 01.02.2024; принята к публикации 23.04.2024.

The article was submitted 30.01.2024; approved after reviewing 01.02.2024; accepted for publication 23.04.2024.



# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-79-90>

## Лингводискурсивные особенности использования местоимений в политическом дискурсе

(на материале политического ток-шоу «60 минут»)

Маргарита Михайловна Бинштейн<sup>1</sup>, Надежда Александровна Самыличева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия*

<sup>1</sup> *b.rita@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2005-3971>*

<sup>2</sup> *nasa85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7072-8863>*

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию особенностей функционирования местоимений в политическом дискурсе, анализу их роли в речи ведущих и гостей ток-шоу «60 минут», представляющего собой телевизионный дискуссионный жанр, функцией которого является формирование коллективной политической картины мира с помощью разработки и трансляции определенных образов и смыслов. Актуальность обусловлена потребностью не только в исследовании коммуникативных стратегий и тактик в речи политических акторов, но и в анализе влияния языковых средств на формирование и преобразование общественного мнения. Рассмотрение местоимений в функциональном аспекте позволяет выявить отличительные свойства, которые делают местоимения одним из наиболее эффективных средств речевого воздействия. Обладая манипулятивным потенциалом, слова данного морфологического класса способны участвовать в реализации многочисленных коммуникативных стратегий и тактик, включая стратегию на повышение и понижение, тактики самопрезентации, кооперации, безличного обвинения, дискредитации, оппозицию «свои–чужие». В процессе исследования используются такие методы, как дискурсивный анализ, приемы интерпретации и контекстуального анализа, коммуникативно-прагматический подход. Как показывает анализ материала, местоимения могут использоваться для навязывания определенных убеждений и мнений, для усиления чувства единства и солидарности между оратором и аудиторией, для смещения акцента в обсуждаемом событии, а также оказываются значимой характеристикой политика, отражающей его мировоззрение.

**Ключевые слова:** политический дискурс, речевое воздействие, местоимения, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, стратегия на повышение, стратегия на понижение

**Для цитирования:** Бинштейн М. М., Самыличева Н. А. Лингводискурсивные особенности использования местоимений в политическом дискурсе (на материале политического ток-шоу «60 минут») // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 79–90. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-79-90>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Linguistic-discursive peculiarities of pronominal usage in political discourse (based on the material of the political talk show "60 Minutes")

Margarita M. Binshtein<sup>1</sup>, Nadezhda A. Samylicheva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *National Research Nizhny Novgorod Lobachevsky State University, Nizhny Novgorod, Russia*

<sup>1</sup> *b.rita@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2005-3971>*

<sup>2</sup> *nasa85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7072-8863>*

**Abstract.** This paper considers the specific features of the functioning of pronouns in political discourse. We analyse their role in the speech of the presenters and guests of the "60 Minutes" talk show. It belongs to the television discussion genre whose function is to form a collective political world picture by projecting and broadcasting certain images and meanings. The relevance of the research is due to the need not only for studying communication strategies and tactics in political actors' speech, but also for analysing the impact of linguistic means on public opinion formation and transformation. Considering pronouns in the functional aspect enables us to identify the characteristic features that make pronouns one of the most effective means of speech influence (persuasion). Possessing manipulative potential, words of this morphological class can participate in the implementation of numerous communicative strategies and tactics, including the upward and downward strategies, the tactics of self-presentation, cooperation, impersonal accusation, discrediting, and the "us-them" opposition. The research uses discourse analysis, interpretation and contextual analysis techniques, and the communicative-pragmatic approach. As the obtained data show, pronouns can be employed to impose certain beliefs and opinions, to enhance the sense of unity and solidarity between the speaker and the audience, to shift the emphasis in the event under discussion. Moreover, they also prove to be a significant characteristic of politicians, reflecting their worldview.

**Keywords:** political discourse, persuasion, pronouns, communicative strategy, communicative tactics, upward strategy, downward strategy

**For citation:** Binshtein M. M., Samylicheva N. A. Linguistic-discursive peculiarities of pronominal usage in political discourse (based on the material of the political talk show "60 Minutes"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):79–90. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-79-90>.

**Введение.** С точки зрения современной лингвистики, политический дискурс — это материал изучения эффективности речевого воздействия на аудиторию, именно поэтому одной из главных проблем исследования политической коммуникации становится изучение речевых приемов, тактик и стратегий, позволяющих эффективно воздействовать на адресата, его модель мира и систему ценностей. Несмотря на многочисленность факторов, влияющих на эффективность политической речи, приоритетными в публичном общении являются языковые средства, обладающие манипулятивным потенциалом, и умение оратора ими пользоваться. В связи с этим важно исследовать единицы разных уровней языка (фонетического, лексического, грамматического, стилистического), которые лежат в основе привлечения внимания и оперирования различными смыслами.

Политический дискурс является неотъемлемой частью политической коммуникации, это определенный вид практической речевой деятельности, структурированной соответствующими текстами и обслуживающей политические процессы. Специфика анализа политического дискурса связана с особенностями отношений между дискурсом и политическим контекстом. Политическая коммуникация нацелена в первую очередь не на «отражение действительности, а на ее моделирование за счет отбора информации и способов подачи материала» [Скрипаль 2011:

36–38], иными словами, «в политической речи выбор слова часто диктуется требованием формирования общественного мнения по определенному вопросу» [Там же].

Следует учитывать, что сама языковая система не располагает специфическими «инструментами» речевого воздействия и речевой манипуляции, однако в языке есть средства с «определенным суггестивным (внушающим) потенциалом, которые, привлекаясь к реализации манипулятивных стратегий, становятся средствами манипуляции. Это могут быть не только лексико-фразеологические, но и грамматические средства» [Карамова 2016: 84]. Строго говоря, сама организация высказывания также несет прагматическую нагрузку, в частности дейксис — «использование так называемых “эгоцентрических слов”: Я, ТЫ, ЭТО, которые имеют только прагматическое значение, поскольку конкретные денотаты, обозначаемые ими, целиком и полностью зависят от ситуации» [Радбиль 2006: 10].

Местоимения играют важную роль в политическом дискурсе, реализуя функции оценки, убеждения и акцентирования внимания. Они могут использоваться как средство формирования групповой идентичности, выражения мировоззрения говорящего и манипуляции общественным мнением.

Местоимения традиционно характеризуются как часть речи, которая указывает на предметы, признаки и количества, но не называет их. А. М. Пешковский определял

местоимения как «слова с предельно-отвлеченным значением, субъективно-объективного типа» и включал их в группу «“указательных” слов с меняющимся применением и, следовательно, с меняющимся конкретным содержанием в зависимости от субъекта, обстановки, ситуации» [Пешковский 2001: 153–155].

В истории языкознания многие лингвисты признавали грамматическую неоднородность местоимений. Ф. Ф. Фортунатов, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба и другие ученые пришли к выводу, что местоимения не составляют особой части речи и «рассеяны по разным грамматическим категориям» [Виноградов 2001: 266]. В свою очередь, А. А. Шахматов, Л. А. Булаховский, А. Н. Гвоздев выделяли местоимение в особую часть речи, причисляя к ней слова с местоименной семантикой, которые способны замещать существительные, прилагательные и числительные. В последнее время наблюдается тенденция понимать частеречный объем местоимений более расширенно. Например, П. В. Чесноков выделяет местоимения категории состояния, которые употребляются в предикативной функции в безличных предложениях: *как, так, каково, таково, ничего* и др. [Чесноков 1992].

Местоимения выступают в качестве общих смысловых категорий, которые пронизывают множество языковых единиц, систематизируя и актуализируя в речи многообразные возможности их выражения. Так, одной из главных функций местоимений становится заместительная семантическая функция, которая выражается «в контекстуально-ситуативной конкретизации значений именных частей речи» [Сульниченко 2022: 29]. При этом семантическое своеобразие местоимений заключается в том, что они «задают тот или иной способ (уровень) представления (характеризации) актанта ситуации» [Селиверстова 1988: 32].

В то же время способность местоимений выступать в разных синтаксических функциях, «от члена предложения до средства организации структуры сложного синтаксического целого, позволяет данному лексико-семантическому классу демонстрировать разнообразные референциально-дейктические и референциально-анафорические возможности» [Лаврова 2020: 98].

Для местоимений характерно распределение по следующим «референциально-семантическим» классам: 1) **дейктические** местоимения отсылают к участникам речевого акта или к условиям речевой ситуации (корни слов *ты, тебя, твой, по-твоему* обозначают, что «мыслящий отождествляет предмет своей речи-мысли с адресатом, с предметом, к которому она обращена» [Пешковский 2001: 153]); 2) **анафорические** местоимения отсылают к высказыванию или к тексту, в состав которого оно входит (определительное местоимение *такой* употребляется как «отвлеченное обозначение качества, свойства, называемого, указываемого в предшествующей или последующей речи»<sup>1</sup>); 3) **кванторные** местоимения выражают денотативный статус, указывают на тип речевой соотнесенности слова с внеязыковой действительностью, соотносят имя с различными классами предметов и их признаков (например, с классом универсальных, всеобщих признаков: *все, любой, всякий*; класс слабоопределенных местоимений, отсылающих к объекту, который известен говорящему, но не слушающему: *кое-кто, некоторый, некий*) [Падучева 1985: 133–134].

Местоимения всех трех разрядов проявляют специфические качества «в конкретных случаях соотнесения текстов с действительностью, при этом для каждого разряда характерна также и своя сфера функционирования» [Урунова 2020: 111].

В различных типах дискурса местоимения приобретают дополнительные семантические функции, «перестают быть нейтральными средствами связи, их когнитивная и коммуникативная роль отражает свойства национального менталитета и связанных с ним традиций» [Синельникова 2020: 27]. В политической коммуникации слова данного класса используются для достижения различных целей, включая выражение оценки, создание круга «своих» и «чужих», придание содержанию высказывания общественного масштаба, установление контакта путем общения к адресату. Дейктические местоимения, «структурируя коммуникативный

<sup>1</sup> Здесь и далее толкование значений дано по: Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

акт, обеспечивают контакт агитатора со слушателями. Кванторные местоимения обеспечивают масштаб обращения» [Урунова 2020: 112]. Анафорические местоимения ориентированы на внутреннюю структуру текста и отсылают к тому, о чем ранее говорил оратор. Подобное обращение к знаниям аудитории, полученным в ходе выступления, выполняет функцию убеждающего воздействия, поскольку позволяет говорящему подчеркнуть значимость отдельных тезисов и привлечь внимание слушателей. Более того, многократное повторение идеи обеспечивает принятие ее как истинной без рационального критического осмысления.

Местоимения могут менять собственное лексическое значение в зависимости от контекста, вызывать чувства единения или навязывать определенные убеждения. Например, использование местоимений *все, каждый, любой* создает впечатление, что высказанная мысль является всеобщим и широко распространенным мнением. Продуктивность местоимений обусловлена тем, что «в отличие от фигур речи и эмоционально окрашенных лексем они остаются обычными нейтральными словами, не привлекающими внимания, и в силу этого воздействуют на слушателей имплицитно и поэтому эффективно» [Там же: 110]. Дополнительные оттенки значения, а также стилистическая окраска отдельных форм делают местоимения языковым средством воздействия на общественное мнение.

**Методы и материалы исследования.** Цель исследования – функциональный анализ местоимений, которые регулярно употребляются в политическом дискурсе в речи политиков и общественных деятелей, анализ особенностей данного морфологического класса, позволяющих местоимениям актуализировать многочисленные коммуникативные стратегии и тактики в выступлениях ораторов.

Для достижения поставленной цели были использованы как общенаучные (описательный, классифицирующий), так и собственно лингвистические методы компонентного и лингвопрагматического анализа. Методологическую основу исследования составили метод функционально-прагматического анализа – с целью дать характеристику иллюкативной функции высказывания, т. е. эксплицитным и имплицитным средствам

выражения коммуникативной направленности; метод лингвистического контекстуального анализа – с целью выявления коммуникативных приемов и языковых средств, эксплицированных на разных уровнях структурной организации высказывания.

В качестве эмпирического материала исследования были проанализированы фрагменты выступлений ведущих и гостей политического ток-шоу «60 минут», высказывания, в которых местоимения реализуют функцию речевого воздействия на аудиторию. Будучи форматом, ориентированным на зрителя, политические ток-шоу активно стремятся взаимодействовать и устанавливать контакт с аудиторией, создавать интерактивную и вовлекающую атмосферу. Участники политических ток-шоу в своих выступлениях непосредственно обращаются к массовому адресату, ведут диалог, в котором пытаются убедить слушателя согласиться с позицией выступающего. В этих условиях употребление местоимений становится приемом, обеспечивающим совпадение интересов и взглядов в мире постоянных разногласий.

Теоретической базой статьи являются основные положения теории политического дискурса, в частности работа Т. А. ван Дейка «Дискурс и власть», в которой особое внимание уделяется роли лингвистических средств, используемых для установления власти и распространения идеологии.

Принято разграничивать два типа разговорного дискурса: первый – описание фактической реальности, второй – метадискурс, который предоставляет информацию о взаимоотношениях между участниками разговора, их коммуникативных ролях и других аспектах общения. С одной стороны, метадискурс – это «определенная форма использования языка, отбор морфем, слов и предложений. С другой стороны, помимо языковых форм, возникает роль проигрывания скрытых смыслов, извлекаемых из дискурсивного пространства» [Плотникова, Шавалиева 2017: 155]. Исследование политического метадискурса позволяет анализировать коммуникативные стратегии и тактики, используемые политическими акторами. Такой анализ может быть полезен для понимания динамики политической коммуникации и ее влияния на общественное сознание.

Кроме того, в исследовании использованы положения теории речевых актов как одного из важнейших разделов лингвистической прагматики, изучающей соотношение языка и его пользователей в ситуации речевого взаимодействия (Дж. Серль, П. Ф. Стросон, Г. Пол Грайс).

При анализе политических контекстов мы учитываем, что в речевых актах — целенаправленных речевых действиях — говорящий и адресат выступают как носители определенных, согласованных между собой социальных ролей или функций. В этом случае коммуникативная стратегия представляет собой совокупность мер по реализации речевых намерений говорящего, при разработке которых учитываются условия процесса общения. Использование той или иной стратегии зависит от иллюкутивного намерения оратора, коммуникативной ситуации общения, речевого жанра и т. д. Интересна, на наш взгляд, классификация В. И. Карасика, в которой не только представлены и обобщены категории прагмалингвистики, но и указаны внешние и внутренние характеристики речи: 1) участники общения (статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики); 2) условия общения (сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда, пресуппозиции); 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии, контроль общения и вариативность коммуникативных средств); 4) способы общения (тональность, стиль и жанр общения) [Карасик 2000: 20–5].

Описание процессов речевого планирования и контроля, приемов интерпретации действительности, способов и механизмов оказания речевого воздействия на адресата рассматриваются в работах О. С. Иссерс «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи», В. Е. Чернявской «Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия», О. Л. Михалевой «Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия». Внимание исследователей сосредоточено на наиболее эффективных коммуникативных приемах и языковых средствах, позволяющих реализовывать поставленные задачи при проведении коммуникативных стратегий и тактик. В своих трудах лингвисты утверждают, что языковые единицы могут быть выбраны не только из-за официальных критериев,

определяющих политических дискурс, но и потому, что они эффективно подчеркивают или приуменьшают политические взгляды и мнения. Другими словами, структуры политического дискурса редко бывают исключительными, но «типичный и эффективный дискурс в политическом контексте вполне может иметь предпочитаемые структуры и стратегии, которые функциональны для адекватного осуществления политических действий в политическом контексте» [Van Dijk 1997: 12]. Данный подход позволяет рассматривать язык как значимый элемент политических процессов, основу для принятия рациональных решений.

**Анализ.** Местоимения являются важными социально-культурными маркерами и индикаторами характера отношений. Например, нормы русского речевого этикета требуют использования грамматической формы *Вы* в официальной ситуации, однако в зависимости от степени близости и теплоты отношений между говорящими допустимо использование обращения на *ты*. При этом обращение к посторонним на *ты* служит «признаком нелитературности речи и в таком случае не является обидным, или же производит впечатление намеренного желания грубо оскорбить и унижить собеседника» [Гвоздев 2018: 100].

Кроме того, местоимения могут быть «причислены к тем языковым средствам, которые создают каркас для вербализации ментальных категорий, выступая в качестве общих структурных элементов, скрепляющих семантическое, семиотическое и концептуальное пространства в коммуникативной и когнитивной деятельности человека» [Федюнева 2009: 126]. Обозначенная выше роль местоимений в организации смысловой структуры языка осуществляется благодаря их способности одновременно отражать область высших абстракций и множество конкретных реалий, что может быть обусловлено универсальными механизмами речемыслительной деятельности человека.

Поскольку политические телепередачи создают особую коммуникативную модель, когда в процессе дискуссии основным адресатом-наблюдателем являются зрители, то в таких условиях, преследуя цель привлечь внимание аудитории, выступающие делают свою речь особенно зрелищной.

В политическом дискурсе в большом количестве используются местоимения *Вы, ты*, которые можно рассматривать в качестве маркера метадискурса, направленного на построение отношений с аудиторией. Обращаясь к зрителям, эксперты и гости ток-шоу ведут воображаемый диалог, стремятся убедить или переубедить адресата коммуникативного процесса. Местоимения становятся способом выражения дружелюбия и позитивного внимания по отношению к аудитории, что приводит к сокращению дистанции между телезрителями и экспертами ток-шоу.

О. Л. Михалева, изучая специфику манипулятивного воздействия в политическом дискурсе, в работе «Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия» выделяет три основные стратегии: 1) стратегию на понижение; 2) стратегию на повышение; 3) стратегию театральности [Михалева 2009]. Обратимся к первым двум стратегиям, в которых местоимения приобретают особую систему свойств.

В стратегию на повышение, заключающуюся в стремлении говорящего представить объект в выгодном свете, поднять значимость и авторитетность его статуса, входят контактоустанавливающие тактики кооперации и солидаризации, ключевая роль отводится инклюзивным местоимениям, включающим адресата. В целях установления непосредственного контакта с аудиторией участники политического дискурса нередко употребляют в выступлениях местоимение *мы*. Частотное использование данного местоимения приводит не только к формированию более доверительных отношений между говорящим и аудиторией, но и к созданию в сознании адресата иллюзии вовлеченности в политический процесс. Местоимения способны вызывать у участников коммуникации чувство общности, что применяется в политическом диалоге как один из наиболее эффективных приемов воздействия на аудиторию, поскольку для достижения главной цели оратор должен не только привлечь внимание, но и обеспечить согласие со своей позицией. В связи с этим участники политической коммуникации регулярно используют обороты, которые подразумевают единство точек зрения (оратора и аудитории) на рассматриваемые события:

*как мы все понимаем, мы с вами увидим, мы с вами знаем, как нам говорят* и т. п.

Как было отмечено выше, для успешного проведения тактики создания семантического поля «Свои», когда группа лиц начинает думать о себе в обобщенном ключе, часто используются местоимения, объединяющие в семантике отправителя и получателя сообщения. С помощью местоимений *наше, мы* создается иллюзия коллективного выступления, выхода за рамки субъективного мнения, поскольку каждый человек мог бы подумать, решить или сказать то же самое. Данные местоимения как дейктические являются «самовыражением говорящего и одновременно в кванторной функции выражают общность всех людей вместе с говорящим в какой-либо ситуации» [Урунова 2020: 113].

Иллюстрацией может послужить высказывание эксперта, в котором благодаря использованию синтаксического параллелизма и повтора личного местоимения *мы* формируется коллективный адресант: *Она сегодня пытается любыми силами шантажировать всю Европу. Мы это понимаем, мы это видим* («60 минут», дневной выпуск. 2019. 19 сент.). Инклюзивное использование личного местоимения *мы* позволяет ведущей ток-шоу отождествлять себя с аудиторией, апеллировать к общей национальной, статусной и социальной принадлежности: *Сергей Анатольевич, ну, мы это говорим для своих русских людей. В самом деле ясно, что мы народ миролюбивый. Мы в свое время спасли планету* («60 минут», дневной выпуск. 2021. 21 дек.). Коммуникативная цель оратора состоит в формировании у аудитории положительного образа своей страны, для этого ведущая неоднократно использует в речи личное местоимение *мы*, обозначающее всех граждан Российской Федерации, а также притяжательное *своих*, что призвано сформировать в сознании адресата ощущение единения, общности с адресантом.

Наблюдаются в политическом контексте примеры субстантивации местоимений *мы, наши*, выступающих «как синонимы на базе ценностно значимого представления о «своем мире», что становится возможным исключительно благодаря утрате этими местоимениями своих первичных дейктических значений в системе языка» [Гранева

2013: 58–59]: *Это сразу впечатление полной информированности, вот тогда и сразу возникло ощущение того, что вся эта операция контролировалась нашими на всех этапах вообще* («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 11 сент.). В приведенном фрагменте местоимение *наши* обозначает неопределенную концептуальную область «круга своих», совокупность россиян (жителей России), что обуславливает выражение национальных идеалов и ценностей.

При реализации тактики самопрезентации, коммуникативными приемами которой являются создание «своего круга», дистанцирование (от политических конкурентов и тех, кто с ними ассоциируется), нейтрализация негативного представления о себе и гипертрофирование «я-темы» [Мишланов, Нецветова 2009: 8], личные местоимения оказываются наиболее эффективным средством убеждения. Например, акцентирование на местоимении 1-го лица ед. числа позволяет выступающему подчеркнуть свою роль в политическом процессе, установить личную связь с аудиторией и убедить ее в необходимости поддержки его действий:

*Я недавно приехал в Минск и очень рад быть здесь. Для меня большая честь представлять правительство Соединенных Штатов и руководить посольством США до прибытия нового посла. После чего я стану заместителем главного министра. Я представлял Соединенные Штаты в Европе и Средней Азии, я посвятил многие годы изучению сложных политических отношений и экономического развития Европы как исследователь. А еще я муж и отец...* («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 3 авг.).

Местоимение *я* имеет референтное употребление, т. е. отсылает к индивиду, автору речи, создает впечатление того, что политик берет ответственность за свои слова и действия, а также обращается непосредственно к аудитории. Аналогично местоимение *я* используется для выражения высокой степени индивидуализации и укрепления авторитета личности в следующем контексте: *Я два года назад был в Армении, я до этого был в Киргизии, когда были события, видел реальных людей очень большого калибра* (Там же). В выступлении эксперт подтверждает собственную компетентность в обсуждении выбранной темы, аргументируя это имеющимся опытом.

Местоимение *я* в политическом дискурсе «помогает идентифицировать жанры и включается в определение риторического “почерка” политика. Личные местоимения в этом типе коммуникации – значимый ресурс манипуляции, причем для характеристики этапов политической деятельности важен факт конкуренции местоимений *я* и *мы*» [Синельникова 2020: 24]. Следовательно, местоимение *я* может быть использовано в манипулятивной стратегии в ситуации, когда оно заменяет более нейтральный вариант *мы*, благодаря чему создается впечатление, что говорящий единолично совершил какое-либо действие или же самостоятельно принял решение:

*Я* прекрасно помню, что тогда происходило в девяностые. Сам *я* был в команде с теми, кто всеми силами старался предотвратить катастрофу. И после *я* сделал все, что было в *моих* силах, чтобы другим жилось лучше и безопаснее («60 минут», дневной выпуск. 2019. 19 сент.).

В своей речи эксперт не отрицает, что был в составе группы, но при этом не называет конкретных имен, вместо этого представляет иных участников обобщенно с помощью указательного местоимения *теми* и придаточного предложения с союзным словом *кто*. Повторение личного местоимения *я* приводит к тому, что акцент смещается на фигуру говорящего, подчеркивается его принадлежность к описываемым событиям, фокус внимания аудитории сосредоточивается не на самом действии, а на той роли, которую сыграл политик.

Отдельно отметим, что в процессе одного политического диалога местоименные самореференции могут варьироваться в зависимости от того, какая референтная группа наиболее актуальна для каждого аргумента. Указанная двойственность дает возможность постоянно менять границы и в зависимости от интересов говорящего включать или исключать отдельных субъектов из круга «своих» и «чужих». Для достижения данных целей используются стилистические фигуры антитезы и контраста. Здесь действуют принципы исключения и включения, отражающие манипулятивный характер политической коммуникации, подстраивающейся под постоянные политические изменения.

Наиболее активно манипулятивный потенциал местоимений реализуется в тактике «свои—чужие», предполагающей поиск главного виновника всех проблем или постановку некой общей цели для группы лиц, выделение соборного качества и построение оппозиций. Продуктивными средствами создания оппозиции «свои—чужие» являются указание на незаконную деятельность «чужих», направленную против «своих», акцентирование внимания аудитории на факторе соперничества между двумя группами.

Для успешного проведения данной тактики нередко применяется модель *мы—они*: с помощью местоимения *мы* говорящий передает «то содержание, которое попадает в ментальную рамку позитивного и, значит, “своих” оценок, мнений, поведения» [Чернявская 2012: 45–46], а с помощью *они* — «то, которое отсекается за рамку как “чужое”, ненужное, несущественное, враждебное, ошибочное» [Там же].

Например, в речи одного из экспертов исследуемого ток-шоу тактика «свои—чужие» реализуется путем неоднократного повторения местоимений *мы—они*, что позволяет говорящему представить действия и решения представителей «своей» группы как единственно верную реакцию на поведение группы «чужих»:

*И они* будут утверждать, что у нас не демократичная пресс-конференция первого лидера? И *они* теперь удивляются, почему *мы* требуем письменных гарантий. Да именно потому, что *мы* уже знаем цену их устных слов: *они* потом будут это отрицать («60 минут», вечерний выпуск. 2021. 24 дек.).

Еще одним примером использования противопоставления *мы—они* при проведении тактики «свои—чужие» является следующее высказывание ведущей:

*Они нас* так видят: кровожадные, агрессивные, коварные, а *мы* видим, что *они* пытаются продолжать создавать у своего обывателя отрицательный образ России, который уходит в столетия («60 минут», вечерний выпуск. 2021. 24 дек.).

В приведенном текстовом фрагменте местоимением *мы* оратор обозначает всех, кого объединяет с собой, как следствие в речи актуализируются значения ‘один народ’, ‘жители одной страны’, ‘единомышленники’. Местоимением *они*, наоборот, обозначает представителей оппозиционной

группы и всех лиц, объединяемых с ними и противопоставляемых выступающему, что способствует актуализации у местоимения таких сем, как ‘чужой’, ‘неправильный’, ‘посторонний’.

Местоимения играют важную роль в политической коммуникации, поскольку они позволяют скрыть субъект высказывания, что оказывается существенным для проведения тактики безличного обвинения. Раскрываемая мысль в таких случаях не соотносится с каким-либо конкретным лицом, а точка зрения одного человека или ограниченной группы становится образом общественного объективного мнения.

Так, в следующем высказывании эксперт ток-шоу описывает виновников, которые воспользовались ситуацией, обобщенно через местоимения *они, кто* и словосочетание *враги России*, представляющее собой словесный ярлык:

На самом деле нужно было выстраивать отношения совершенно по-другому, и, конечно же, этим воспользовались *те, кто является врагами России* («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 3 авг.).

В приведенном контексте указания на объект, которое дает говорящий, недостаточно для идентификации, а референтом именной группы *те, кто является врагами России* выступает совокупность объектов, которая ограничивается лишь семантикой предиката *является врагами России*.

Устранение лица из контекста в политическом дискурсе часто используется в целях маскировки, для того чтобы о подробностях можно было говорить открыто, как о чем-то постороннем. В политической коммуникации наблюдаются случаи, когда говорящий намеренно использует слишком много дейктических выражений, так что иногда оказывается невозможным определить референт каждого из них, а содержание высказывания становится размытым. В таких случаях можно говорить об «аномальной избыточности в употреблении дейктических элементов» [Калашова 2013: 12]. Обычно подобное употребление связано с коммуникативными намерениями говорящего через редуцированное объяснение скрыть один из аспектов анализируемой ситуации, предоставить информацию не в полном виде, уменьшить

(или преувеличить) значение каких-либо фактов.

В качестве иллюстрации приведем речевой фрагмент, в котором из-за избыточного количества дейктических элементов нарушается логика и возникает смысловая неопределенность:

*Эти* документы, *эти* факты, конечно, подтверждают *то*, что мы в вашей студии говорили изначально. Что очень важно, на что сегодня еще не обратили внимание, — это указание дат. Когда все это происходило, и тут очень важна вот *та* версия, которую сейчас озвучивают их противники. Она тоже рассыпается. А что показали наши представители спецслужб? То, что билеты Минск—Стамбул были сданы 20 июля, а *то* самое совещание, на котором якобы *кто-то* там позвонил, после которого якобы *кто-то* позвонил русским, *то* было лишь доказательством их полной несостоятельности («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 11 сент.).

Поскольку события и факты, к которым апеллирует говорящий, были озвучены ранее, то предполагается, что аудитории следует обратиться к уже известной информации, однако избыточное использование указательных местоимений делает выступление сложным для восприятия. В речи эксперта именные группы получают слабоопределенный референциальный статус (*кто-то там позвонил, кто-то позвонил русским*): неопределенное местоимение *кто-то* имеет значение 'неизвестно какой человек; некто', а в сочетании с модальной частицей *якобы*, указывающей на сомнения говорящего в достоверности сведений, приобретает отрицательное значение 'никто'. Можно говорить о том, что подобная неопределенность в описании объекта становится доказательством его отсутствия, иными словами, эксперт убеждает зрителя, что ситуация, представленная оппозицией, в действительности не происходила.

Следует отметить, что местоимения в политическом дискурсе могут использоваться не только как средство создания чувства единства и солидарности, противопоставления групп «своих» и «чужих», но и как показатель умаления значимости — «идентификатор нижнего уровня» [Шейгал 2004: 165–166]. Значения «обезразличивающей неопределенности» и «обезразличивающего обобщения», выражаемые местоимениями *всякие, разные, какой-нибудь там*, выводят

референт за пределы круга «своих» и тем самым, по мнению Е. И. Шейгал, «индуцируют коннотацию пейоративного отчуждения» [Там же]. Таким образом, «умаление значимости превращается в принижение и унижение, что, в свою очередь, оборачивается отстранением и отчуждением» [Там же].

Например, местоимение *какой* в риторических вопросах может служить презрительным выражением категорического отрицания:

Тихановский у вас же блогер, ну и Тихановская — блогер. Вот там были картье-бугатти. *Какая Тихановская?! Какой кандидат?!* Знать никто не знал! («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 3 авг.).

В анализируемом фрагменте речь эксперта направлена на умаление авторитета кандидата в президенты Республики Беларусь, в качестве аргумента применяются приемы упрощения ситуации и введение в отрицательно оцениваемый ассоциативный ряд: образ объекта критики уподобляется блогеру, что имплицитно указывает на непрофессионализм и незначительность данной политической фигуры. В риторических вопросах *Какая Тихановская?! Какой кандидат?!* местоимения *какая, какой* употребляются с целью отрицания значимости лица и коррелируют с разрядом отрицательных местоимений (*никакая, никакой*).

В качестве еще одного примера использования местоимения в стратегии на понижение, нацеленной на ослабление позиции политического противника или выражение негативного отношения к предмету дискуссии, приведем фрагмент выступления, в котором определительное местоимение *всякий* в сочетании с нарицательным существительным, образованным от имени собственного (Владимир Владимирович Макей — белорусский государственный деятель), приобретает пренебрежительный оттенок:

Несколько раз его пытались туда притянуть — вдруг понравится. Он всегда говорил: «Ребят, я шо, идиот?», — он так примерно говорил — а там другие есть *всякие макеи и всякие другие группировки*, которые могли вкинуть в эту парадигму («60 минут», вечерний выпуск. 2020. 3 авг.).

В качестве маркеров умаления значимости или проявления пренебрежения

к референту высказывания также могут использоваться указательные местоимения, нередко сочетающиеся с обезличивающими единицами, называющими предельно широкие группы (*женщина, человек, субъект, лицо*):

Я думаю, Соединенное Королевство ждёт очень большие проблемы, если *эта женщина* станет министром Великобритании. Она опасна прежде всего для Соединенного Королевства («60 минут», вечерний выпуск. 2022. 20 июля);

Не то, что *эта американская Каспел*. Но все-таки давайте не разводите здесь сексизм («60 минут», вечерний выпуск. 2022. 27 июня).

Встречаются в политическом дискурсе высказывания, в которых референт заменяется неодушевленными вопросительными местоимениями, переводящими отношение к нему в плоскость 'не человек': *Да что ты вообще такое? Мерзавец, подобное невозможно простить или забыть* («60 минут», дневной выпуск. 2019. 19 сент.). В приведенном примере говорящий использует вопросительное местоимение *что* по отношению к лицу, фамильярное для политической коммуникации обращение *ты*, а также относительное местоимение в форме среднего рода *такое*, которые придают уничижительный оттенок всему высказыванию и участвуют в реализации тактики дискредитации.

**Выводы.** Подводя итоги, следует отметить, что местоимения играют особую роль в процессе создания политической картины мира и имеют большой манипулятивный потенциал. В ток-шоу «60 минут» слова исследуемого грамматического класса выполняют функцию речевого воздействия, участвуя в реализации стратегий на повышение и понижение, тактик самопрезентации, кооперации, безличного обвинения, дискредитации, в создании оппозиции «свой–чужие». Местоимения позволяют участникам политической коммуникации обращаться к аудитории непосредственно и лично, формируя более доверительную связь с массовым адресатом, играют роль в укреплении идентичности и установлении принадлежности к определенной группе, в усилении авторитета. Употребление местоимений может быть направлено и на дискредитацию оппонентов, создание негативных ассоциаций в отношении группы

«чужих». Выбор местоимений также влияет на тон и характер политического диалога.

Таким образом, местоимения как лингвистический инструмент действительно обладают большим манипулятивным потенциалом и могут использоваться в политическом дискурсе для формирования определенных образов и впечатлений в умах аудитории. Данный аспект риторики и функциональной лингвистики стоит внимательно анализировать при изучении политической речи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В. В.* Грамматические пережитки местоимений как особой части речи в современном русском языке // *Виноградов В. В.* Русский язык: грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 2001. С. 264–282.
2. *Вольф Е. М.* Грамматика и семантика местоимений. М.: Наука, 1969. 224 с.
3. *Гвоздев А. Н.* Очерки по стилистике русского языка. М.: ФЛИНТА, 2018. 576 с.
4. *Гранева И. Ю.* Субстантивация и лексикализация местоимения *наши* в аспекте языковой концептуализации мира // *Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского*. 2013. № 6(2). С. 58–60.
5. *Дейк ван Т. А.* Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
6. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 284 с.
7. *Калашова А. С.* Лингвопрагматические особенности референции дейктических элементов в политическом дискурсе // *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. Раздел I: Теоретические вопросы общего языкознания*. 2013. № 5. С. 6–13.
8. *Карамова А. А.* Манипулятивный потенциал грамматических средств в современном политическом дискурсе // *Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева*. 2016. Т. 1, № 3. С. 84–90.
9. *Карасик В. И.* О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр.* Волгоград, 2000. С. 5–20.
10. *Лаврова С. Ю.* Концептуальный статус нереперентного употребления местоимений в литературно-критическом дискурсе писателя-беллетриста XIX века Н. Д. Ахшарумова // *Научный диалог*. 2020. № 1. С. 97–111.
11. *Михалева О. Л.* Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.

12. Мишланов В. А., Нецветова Н. С. Коммуникативные стратегии и тактики в современном политическом дискурсе (на материале политической рекламы предвыборных кампаний 2003, 2007, 2008 гг.) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, 2009. № 6. С. 5–13.

13. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность с действительностью (Референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 272 с.

14. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. М.: Языки славянской культуры, 2001. 544 с.

15. Плотникова С. Н., Шавалиева Е. Б. Метадискурс в пространстве разговорного дискурса // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2017. Т. 16, № 1. С. 154–162. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.1.16>.

16. Радбиль Т. Б. Человеческий фактор в языке: лингвистическая прагматика и теория речевых актов (Основные термины и понятия). Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2006. 60 с.

17. Селиверстова О. Н. Местоимения в языке и речи. М.: Наука, 1988. 151 с.

18. Синельникова Л. Н. Дискурсивная семантика личных местоимений // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 21–28. <https://doi.org/10.17308/lic.2020.2/2829>.

19. Скрипаль А. А. Метафора как характеристика политического дискурса // Вестник ВолГУ. 2011. Вып. 9. Серия 9: Исследования молодых ученых. С. 36–38.

20. Сульниченко В. Н. Алгоритмическая технология овладения лексико-семантическими и грамматическими нормами употребления местоимений. Ч. I: Контекстуально-заместительная функция местоимений // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 29–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-29-3>.

21. Урунова Р. Д. Местоимения как средство эмоционального воздействия на аудиторию в процессе агитации // Вестник международного института рынка. Самара, 2020. № 52. С. 109–117.

22. Федюнева Г. В. Местоимения в контексте когнитивной лингвистики // Сибирский филологический журнал. 2009. № 3. С. 124–128.

23. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 128 с.

24. Чесноков П. В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1992. 167 с.

25. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 440 с.

26. Van Dijk T. A. What is political discourse analysis? // Political linguistics. 1997;11(1):11–52. <https://doi.org/10.1075/bjl.11.03dij>.

## REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Grammatical vestiges of pronouns as a special part of speech in the modern Russian language. *Vinogradov V. V. Russkii yazyk: grammaticheskoe uchenie o slove = Russian language: grammatical doctrine of the word*. Moscow: Vysshaya shkola, 2001. P. 264–282. (In Russ.)

2. Vol'f E. M. Grammar and semantics of pronouns. Moscow: Nauka Publ., 1969. 224 p. (In Russ.)

3. Gvozdev A. N. Essays on the stylistics of the Russian language. Moscow: Flinta, 2018. 576 p. (In Russ.)

4. Graneva I. Yu. The substantivization and lexicalization of the pronoun "nashi" ("our") in the aspect of language conceptualization of the world. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*. 2013;6(2):58–60. (In Russ.)

5. Dijk van T. A. Discourse and power: representation of dominance in language and communication / trans. from Engl. Moscow: Librokom, 2013. 344 p. (In Russ.)

6. Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. 5th ed. Moscow: LKI Publ., 2008. 284 p. (In Russ.)

7. Kalashova A. S. Linguo-pragmatic features of deictic elements reference in political discourse. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika = Vestnik of MRSU. Series: Linguistics*. 2013;(5):6–13. (In Russ.)

8. Karamova A. A. Manipulative potential of grammatical means in modern political discourse. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V. N. Tatishcheva = Vestnik of Volzhsky University named after V. N. Tatishchev*. 2016;1(3):84–90. (In Russ.)

9. Karasik V. I. About types of discourse. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs: sb. nauch. tr. = Language personality: institutional and personal discourse: a collection of scientific works*. Volgograd: Peremena Publ., 2000. P. 5–20. (In Russ.)

10. Lavrova S. Yu. Conceptual status of non-reference use of pronouns in the literary and critical discourse of the 19th century writer N. D. Akhsharumov. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*. 2020;(1):97–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-1-97-111>.

11. *Mikhaleva O. L.* Political discourse: specifics of manipulative influence. Moscow: Librokom, 2009. 256 p.
12. *Mishlanov V. A., Netsvetaeva N. S.* Communicative strategies and tactics in modern political discourse (basing on the political advertisements of the election campaigns of 2003, 2007, 2008). *Vestnik Permskogo Universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya = Perm University Herald. Russian and Foreign Philology.* 2009;(6):5–13. (In Russ.)
13. *Paducheva E. V.* Expression and its correlation with reality (Referential aspects of the semantics of pronouns). Moscow: Nauka Publ., 1985. 272 p. (In Russ.)
14. *Peshkovsky A. M.* Russian syntax in scientific illumination. 8th ed., enlarged. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2001. 544 p. (In Russ.)
15. *Plotnikova S. N., Shavalieva E. B.* The role of metadiscourse in the conversational discourse space. *Vestnik VolGU. Seriya 2: Yazykoznanie = Science Journal of VolSU. Linguistics.* 2017;16(1):154–162. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.1.16>.
16. *Radbil T. B.* Human factor in language: linguistic pragmatics and the theory of speech acts (Basic terms and concepts). Nizhny Novgorod: Lobachevsky UNN Press, 2006. 60 p. (In Russ.)
17. *Seliverstova. O. N.* Pronouns in language and speech. Moscow: Nauka Publ., 1988. 151 p. (In Russ.)
18. *Sinelnikova L. N.* Discourse semantics of personal pronouns. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i Mezhhkul'turnaya Kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication.* 2020;(2):21–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.17308/lic.2020.2/2829>.
19. *Skripal A. A.* Metaphor as a characteristic of political discourse. *Vestnik VolGU. 2011. Vyp. 9. Seriya 9: Issledovaniya molodykh uchenykh = Science Journal of Volgograd State University. Young Researchers' Work.* 2011;(9):36–38. (In Russ.)
20. *Sulnichenko V. N.* Algorithmic technology of mastering the lexico-semantic and grammatical norms of pronominal usage. Part 1: The contextual-substitutional function of pronouns. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2022;83(5):29–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-29-35>.
21. *Urunova R. D.* Pronouns as a means of emotional influence on the audience in the process of campaigning. *Vestnik mezhdunarodnogo instituta rynka = Bulletin of the International Market Institute.* 2020;(52):109–117. (In Russ.)
22. *Fedyuneva G. V.* Pronouns in the context of cognitive linguistics. *Sibirskii filologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Philology.* 2009;(3):124–128. (In Russ.)
23. *Chernyavskaya V. E.* Discourse of power and power of discourse: problems of speech impact. Moscow: Flinta: Nauka Publ., 2012. 128 p. (Russ.)
24. *Chesnokov P. V.* Grammar of the Russian language in the light of the theory of semantic forms of thinking. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute Press, 1992. 167 p. (In Russ.)
25. *Sheigal E. I.* Semiotics of political discourse. Moscow: Gnosis, 2004. 440 p. (In Russ.)
26. *Van Dijk T. A.* What is political discourse analysis? *Political Linguistics.* 1997;11(1):11–52. (In Engl.) <https://doi.org/10.1075/bjl.11.03dij>.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Маргарита Михайловна Бинштейн**, аспирант

**Надежда Александровна Самыличева**, кандидат филологических наук, доцент

**Margarita M. Binshtein**, Graduate Student

**Nadezhda A. Samylicheva**, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

---

Статья поступила в редакцию 08.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 25.01.2024.

The article was submitted 08.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 25.01.2024.



# ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

LANGUAGE AND CULTURE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-91-101>

## Ценностная парадигма в русской картине мира

(на материале романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»)

Светлана Михайловна Колесникова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, [asya28@list.ru](mailto:asya28@list.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-8640-0974>

**Аннотация.** В статье дается определение понятия «ценностная парадигма» в широком и узком его понимании, рассматриваются виды ценностных парадигм, описываются единицы разных уровней с ценностно-выраженным содержанием. Характеристика концептуального поля ценностной парадигмы основывается на базе выявленных генетических сем и смыслообразующих начал, отражающих типы отношений человека с реальностью и ирреальностью и определяющих границы ядерных и периферийных зон поля. Ценностные смыслы передаются прежде всего глаголами, именами существительными и прилагательными, так как именно данные категории являются главными выразителями внутренних свойств и семантических признаков того или иного концептуального поля. Качественно-количественные различия значений находят отражение как в ценностной парадигме, так и в художественном тексте: создание лексико-семантического поля «Ценность», использование единиц, характеризующих материальные, интеллектуальные и духовные ценности. Доминантами лингвокогнитивной ценностной парадигмы выступают концепты «Вера», «Семья», «Честь», которые выявляют отношения между языком, мышлением и коммуникацией. В русской картине мира духовно-нравственные ценностные доминанты не только передают отношение к Богу, но и становятся качественной характеристикой человека. Анализ ценностной парадигмы проводится на материале текста романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы». Основное внимание повествователя обращено на установление моральных ценностей, религиозных и философских убеждений героев романа, а также на их взаимоотношения и конфликты, которые основаны на этих ценностях.

**Ключевые слова:** ценностная парадигма, ментально-когнитивные категории, концепты, концептуальное поле, ценность, текст, образ

**Для цитирования:** Колесникова С. М. Ценностная парадигма в русской картине мира (на материале романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы») // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 91–101. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-91-101>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Axiological paradigm in the Russian picture of the world

(based on F. M. Dostoevsky's novel "The Brothers Karamazov")

Svetlana M. Kolesnikova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, [asya28@list.ru](mailto:asya28@list.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-8640-0974>

**Abstract.** The article defines the concept of "axiological paradigm" in its broad and narrow senses. Additionally, it considers axiological paradigm types, describes units with value-expressed content belonging to different levels. The characterisation of the anthropocentric paradigm of the conceptual field of the axiological paradigm is formed on the

basis of the identified genetic semes and sense-making principles. They reflect the types of human relationships with reality and unreality and determine the boundaries of the core and peripheral zones of the field. Axiological meanings are conveyed primarily by verbs, nouns, and adjectives since these categories are the main expressors of the internal properties and semantic features of a particular conceptual field. Qualitative-quantitative differences in meanings are reflected both in the axiological paradigm and in the literary text: the creation of the lexical semantic field "Value", the use of linguistic units characterising material, intellectual, and spiritual values. The concepts "Faith", "Family", "Honour" dominate the linguo-cognitive axiological paradigm. They reveal the relationship between language, thinking, and communication. In the Russian picture of the world, the dominating moral and spiritual values not only convey the attitude towards God, but also become a qualitative characteristic of man. The analysis of the axiological paradigm in the Russian world picture is performed using the text of F. M. Dostoevsky's novel "The Brothers Karamazov". The narrator devotes his careful attention to the establishment of moral values, the religious and philosophical beliefs of the characters in the novel, as well as their relationships and conflicts which are based on these values.

**Keywords:** axiological paradigm, mental cognitive categories, concepts, conceptual field, value, text, image

**For citation:** Kolesnikova S. M. Axiological paradigm in the Russian picture of the world (based on F. M. Dostoevsky's novel "The Brothers Karamazov"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):91–101. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-91-101>.

**Введение.** Исследование ценностной парадигмы играет важную роль в определении национальных, художественной и индивидуально-авторской картин мира, установлении разноуровневых средств выражения **СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ** в текстах художественной литературы<sup>1</sup>, представляющих собой динамическую систему<sup>2</sup>, генерируемую сознанием читателя, отличающегося отсутствием «мирного существования смыслов» [Чернейко 2017: 10], где главным становится вопрос определения языковых особенностей текста, являющихся средством воплощения и выражения художественного мира (ср.: [Виноградов 1971: 4]).

Ценности играют важную роль в формировании культуры и мировоззрения лю-

дей, определяют наши убеждения, поведение и ориентиры в жизни. Ценностная парадигма лежит в основе понимания мира и влияет на наши решения и действия. Каждая национальная культура имеет собственную уникальную ценностную систему, которая отражает особенности истории и идентичности народа, а язык становится не только «способом выражения мыслей... но и показателем уровня развития культуры общества и уникальным средством оформления, хранения и передачи культурного наследия... новых культурных **ценностей**» [Актуальные проблемы... 2024: 148].

Художественный текст является важным фактором формирования и выражения ценностной парадигмы русской культуры. Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» — одно из наиболее значимых произведений, отражающих русскую картину мира и ценностные ориентиры, поднимающих важные вопросы морали и нравственности: отношение к *религии, семье, пониманию социальной справедливости* и нравственного выбора. Характеристика ценностных смыслов в данном тексте позволяет глубоко осознать суть ценностной парадигмы в русской картине мира.

Исследователи все чаще обращаются к национальным и художественным концептам в качестве ментальных единиц<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Потебня А. А.* Мысль и язык // Слово и миф. М.: Правда, 1989. С. 17–200; *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.; *Бутакова Л. О.* Человек — мир — речь. Индивидуально-авторская картина мира в творчестве поэта Тимофея Белозерова // Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка): в 2 ч. Ч. 1. Омск: ОмГУ, 2000. С. 94–119; *Демьянков В. З.* Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 35–47; *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.; *Леденёва В. В.* Слово Лескова. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 260 с.; и многие другие.

<sup>2</sup> *Барт Р.* Избранные труды. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994; *Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 206–212; и др.

<sup>3</sup> *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. 123 с.; *Залевская А. А.* Концепт как достояние индивида // Психолингвистические исследования слова и текста: сб. научн. тр. Тверь: Гнозис, 2002. С. 5–18; *Караулов Ю. Н.* Русская речь, русская идея и идиостиль Достоевского // Слово Достоевского 2014. Идиостиль

Концепт, будучи включенным в национальную концептосферу<sup>4</sup>, является не только отражением менталитета народа<sup>5</sup>, «семиосферой» и «субсемиосферой» [Лотман 1999: 165], но и важной составляющей лингвокультурологии, социалингвистики, лингвопсихологии, истории и др.<sup>6</sup> Ценностная парадигма,

и картина мира. М.: ООО «ЛЕКСРУС», 2014. С. 20–34; *Попова З. Д., Стернин И. А.* Язык и национальное сознание. 3-е изд., перераб. и доп. Воронеж: Истоки, 2007. 61 с.; и т. д.

<sup>4</sup> См.: *Аскольдов-Алексеев С. А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267–280; *Баршт К. А.* О внутренней «почве» Ф. М. Достоевского: к проблеме типологии персонажей Достоевского // Достоевский и современность: материалы XXI Международных Старорусских чтений 2006 г. Великий Новгород: Новгородский гос. объединенный музей-заповедник, 2007. С. 22–34; Когнитивная лингвистика: учеб. для вузов / С. М. Колесникова, Е. В. Алтабаева, А. Т. Грязнова; под ред. С. М. Колесниковой. М.: Юрайт, 2022. 192 с.; *Колесникова С. М.* «Честь» и «Совесть» как показатели «высшей» моральной ценности человека-личности и человека-деятели // Язык как фактор культурной дипломатии: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Москва, 7 февраля 2017 г. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2017. С. 79–86; *Пименова М. В.* Концептосфера внутреннего мира человека // Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик [и др.]. Кемерово: Графика, 2004. 210 с.; *Стернин И. А.* Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. 182 с.; *Фрумкина Р. М.* Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // Научно-техническая информация. Серия 2. 1992. № 3. С. 3–29; и многие другие.

<sup>5</sup> См.: *Попова З. Д., Стернин И. А.* Язык и национальная картина мира. 4-е изд., стер. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 101 с.; *Постовалова В. И.* Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова [и др.]. М.: Наука, 1988. 216 с.; и др.

<sup>6</sup> См.: *Баранова К. В.* Честь и достоинство личности: аксиологический аспект // Вестник Саратовской гос. юридич. акад. 2014. № 6. С. 26–31; *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.; *Воркачев С. Г.*

в которую входит и концептуальное представление ценностных смыслов, становится фрагментом языковой картины мира<sup>7</sup>. Ее анализ проводится на основе лексикографических данных и используемых в текстах ценностных ориентиров<sup>8</sup>.

Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72; *Воробьев В. В.* Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.; *Винокур Т. Г.* Закономерности стилистического использования языковых единиц. М.: Наука, 1980. 240 с.; *Колесникова С. М.* От смысла к тексту: лингвокогнитивное исследование. М.: МПГУ, 2023, 240 с.; *Кравченко А. В.* Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1996. 160 с.; *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.; *Кубрякова Е. С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // В поисках сущности языка: когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. С. 6–17; *Мельничук А. В.* Честь как высшая ценность социальной культуры офицерского корпуса // Материалы Афанасьевских чтений. 2013. Т. 1, № 11. С. 168–174; *Слышкин Г. Г.* Лингвокультурные концепты и метакоцепты. Волгоград: Перемена, 2004. 340 с.; *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М.: Языки русской культуры, 2004. 992 с.; и многие другие.

<sup>7</sup> См.: *Бабушкин А. П.* Картина мира в концептосфере языка // Язык и национальное сознание. Вып. 2. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1999. 218 с.; *Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2005. 540 с.; *Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. 691 с.; *Серебренников Б. А.* Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 86–106; *Телия В. Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 173–180; *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 343 с.; и т. д.

<sup>8</sup> См.: *Шмелев Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 278 с.;

**Цель** статьи заключается в определении понятия «ценностная парадигма» (в широком и узком его понимании), установлении видов ценностных парадигм (полная, суженная, расширенная; глобальная, частная и др.), а также в анализе разноуровневых языковых единиц, передающих ценностные смыслы в русской картине мира.

Настоящее исследование может помочь раскрыть особенности русской ментальности, узнать, какие идеалы и убеждения являются основополагающими для русской национальной идентичности. Анализ ценностной парадигмы в тексте романа «Братья Карамазовы» позволяет понять ценности, присущие русской культуре в целом.

Комбинированный подход к методологии исследования дает возможность всесторонне исследовать ценностную парадигму, описать ее на текстовой основе и проанализировать значение для русской картины мира. Смысловые интерпретации ценностной парадигмы русской картины мира опираются на когнитивные технологии, однако анализ разноуровневых языковых единиц, передающих ценностные смыслы в художественном тексте Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы», опирается на использование комплекса методов: в ходе описания ценностных парадигм и их истинных смыслов используются феноменологический, аксиологический, психокультурный, описательно-аналитический методы; проводится семный анализ с точки зрения выявления смысловых компонентов и семантического содержания исследуемых единиц; используется интерпретационный метод с учетом лексикографических данных словарных дефиниций; компонентный анализ позволяет установить минимальные семантические составляющие.

Анализу в основном подвергаются глаголы, имена существительные и прилагательные, так как именно данные части речи являются главными с точки зрения передачи важных **ценностных смыслов**, а их внутренние свойства и семантический признак в определенной степени «оформленности» существуют во всех языках. Кроме того, глагольное слово (предикат) всегда «сцепляет» речь

с мыслью, что точно подтверждается примерами из текста. Качественные различия значений языковых единиц, установленные методом системного анализа, находят отражение как в ценностной парадигме, так и в художественном тексте. Семантические компоненты проанализированных слов способствуют определению ценностных смыслов через фоновое значение, мыслительный образ, речевой смысл. Нами используются контекстологический и интерпретационный методы с целью выявления ключевых ценностных доминант и констант, входящих в ценностную парадигму, для установления культурного контекста романа и более точного понимания религиозных ценностей, определения их связи с русской картиной мира. В ходе исследования мы также применяем метод символизации образов и аллегорий (абстрактных понятий), который позволяет установить систему выражения ценности в русской картине мира и в конкретном тексте; метод идентификации дает возможность охарактеризовать ценностную систему и мировоззрение, отраженные в тексте, имеющие отношение к русской культуре и связанные с русской идентичностью. Компаративный (качественный) анализ позволяет описать специфику идиостиля Ф. М. Достоевского, выявить особенности языковой личности мастера слова, создателя текста, а также представить частичный анализ отдельных образов романа, религиозных ценностей и нравственных исканий героев произведения. Комплексный метод анализа художественного текста выступает в качестве ведущей методологии исследования универсальных понятий в поликодовой репрезентации (ср.: *ценность, важность, первостепенность, значимость, основа, база* и под.).

**Анализ. Ценностная парадигма** русской картины мира (в широком смысле слова) — это компонент ценностной системы, совокупность многоуровневых единиц (языковых и неязыковых), связанных с выражением глобальных и личностных ценностных смыслов (духовно-нравственных, материальных, теологических и т. п.), вступающих по разным основаниям в парадигматические отношения, с иерархически упорядоченной и аксиологически выраженной ценностной номинативной моделью, например: *Жизнь* ('форма существования', 'состояние живого организма', 'совокупность явлений, процессов'); *Смерть*

Русская авторская лексикография XIX–XX веков: антология / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2003. 512 с.; и т. п.

(‘конец земной жизни (кончина)’ / ‘разлучение души с телом’); *Любовь* (‘сердечное чувство’, ‘светлое чувство’); *Семья* (‘группа родственников’); *Дом* (= *семья* ‘живущие вместе люди’); *Работа* (‘занятие’, ‘труд’); *Вера* (‘убежденность’, ‘мировоззрение’); *Честь* (‘высшие морально-этические принципы’, ‘уважение’) и др. Основные ценностные категории являются компонентами отдельных речевых (устных и письменных) жанров (поздравлений и пожеланий: *Желаем Вам здоровья, любви, успехов в работе, мира и благополучия*) и разных типов простых и сложных синтаксических конструкций (например, оптативных: *Желаю Вам, чтобы в Вашей жизни царили любовь и верность*, и др.), бинфинитивных (*Жить – Родине служить*) и биноминативных конструкций (*Жизнь – это верное служение делу, науке, и многие другие*).

**Полная ценностная парадигма в русской языковой картине мира** – это совокупность разноуровневых языковых средств (лексических, фразеологических и грамматических единиц), выражающих ценностные смыслы (содержащие архисему ‘ценно/важно’ или соотносимые с пониманием **ценностей**), вступающих в парадигматические отношения по разным основаниям (‘место рождения’, ‘группа лиц’, ‘чувства’, ‘отношения’ и т. д. – *Родина; Любовь, Семья, Дети; Вера; Совесть, Честь, Долг* и под.).

**Суженная парадигма** – компонент ценностной системы, часть расширенной ценностной парадигмы, совокупность языковых единиц разных уровней с ценностно-выраженным содержанием по тому или иному основанию (*Честь; Деньги* и т. д.).

**Расширенная парадигма** представляет собой совокупность языковых единиц разных уровней с ценностно-выраженным содержанием по тому или иному основанию, а также единиц ценностной парадигмы с дублирующим (или метафорическим) значением (*Милосердие; Дружба; Опыт; Искусство; Наука* и др.).

**Глобальная ценностная парадигма** – это ценности глобального мира в целом, удовлетворяющие потребностям, желаниям и интересам социального общества и отдельных личностей (*Мир, Родина, Жизнь, Любовь, Традиции* и т. д.)<sup>9</sup>.

**Частная парадигма** (компонент суженной парадигмы) – совокупность языковых единиц одного уровня и основания (*Темп, Знание* и т. п.).

**Личностная парадигма** – сущностный метод принятия решения, ментальная единица конкретного человека, его позиция, точка зрения, которая определяется на основе текстового/дискурсивного пространства и личного опыта.

**Единицы ценностной парадигмы** – это вербальные и невербальные средства (единицы языковой, семиотических и кодовых систем; философские и ментально-когнитивные категории; образы; концепты (макроконцепты: например, «Ценность» (‘важность’, ‘значение’), «Качество» (‘существенный признак’, ‘степень достоинства’), «Жизнь» (‘полнота проявления физических и духовных сил’, ‘период существования’, ‘образ существования’), «Человек» (‘личность как воплощение высоких моральных и интеллектуальных свойств’, ‘странник’); микроконцепты («Молодость» (‘юный возраст’, ‘неопытный’), «Старость» (‘период жизни’, ‘опытный, мудрый’), «Совесть» (‘чувство’, ‘моральная ответственность’), «Святость» (‘нечто возвышенное’, ‘качество Бога’, и т. п.); художественные и лингвокультурологические концепты («Осень» (‘время года’, (*перен.*) ‘время жизни (увядание, конец)’), «Время» (‘форма существования’, ‘продолжительность’), «Хлеб» (‘пропитание’, ‘выпекаемый продукт’), «Праздник» (‘особый день/период’ (национальный, народный, семейный и т. д.), и др.) и когниции (*Речь, Мышление*), и др.); доминанты и константы, соотносимые с пониманием ценностей, выступающих показателями нравственных ориентиров с уникальным, самобытным проявлением в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа, носителя языка и представителя того или иного государства (той или иной территории, местности и т. п.), формирующих мировоззрение языковой личности, передаваемое от поколения к поколению, лежащих в основе общенациональной гражданской идентичности и единого культурного пространства страны,

понимания будущего России и мира // Век глобализации. 2019. № 1. С. 35–46. <http://doi.org/10.30884/vglob/2019.01.03>.

<sup>9</sup> Ср.: Бондаренко В. М., Алешковский И. А., Ильин И. В. Глобальные ценности в контексте

укрепляющих гражданское единство<sup>10</sup>. Ср.: *Цена* — это **материальная** часть концептуального макрополя «Ценность». Синонимы к слову *ценность* — *стоимость* и *цена*; словообразовательный ряд: *ценить* → *ценный* → *ценность*. Концептуальное поле «Ценность» включает микрополя «Важность», «Весомость», «Значимость»; «ценностные доминанты» — это **содержание**, на основании которого оформляется та или иная этническая культура, личность; «этнические константы» **неизменны** на протяжении всей жизни этноса, в то время как «ценностные доминанты» могут видоизменяться, поскольку они являются результатом **свободного выбора** людей.

«Словарь синонимов русского языка»<sup>11</sup> не содержит синонимического ряда к слову *ценность*. Лексемы *цена* и *стоимость* объединены одним значением — **выражение** в деньгах **ценности** чего-либо», однако слово *цена* употребляется, как правило, по отношению к продаваемым/покупаемым товарам, вещам, а слово *стоимость* — это «**величина** денежных **затрат** на что-либо (на какие-либо работы и т. п.)»; употребление слова *стоимость* по отношению к продаваемым/покупаемым товарам характерно преимущественно для обиходно-разговорной речи.

Соответственно, лексико-семантическое поле слова *ценность* включает синонимический ряд (однокорневых и разнокорневых (*цена* (*стоимость*) — *ценность* — *драгоценность* — *сверхценность* — *неоценимость*), производных и непроизводных) слов (57 ед.), выражающих материальные, интеллектуальные и духовные ценности, имплицитно (ср.: *цена/стоимость, имущество/наследство...*; *клад/казна; смысл/значение, важность/значимость/актуальность...* и т. д.) и эксплицитно (ср.: *сверхценность* — *неоценимость* — *бесценность...* и др.) передающих качественно-количественные (градуальные) значения с архисемой ‘мера’, ‘степень’ (1) и ‘важность’, ‘значимость’ (2):

<sup>10</sup> Авторское определение терминов: *ценностная парадигма, полная ценностная парадигма, суженная парадигма, расширенная ценностная парадигма, глобальная парадигма, частная парадигма, личностная парадигма; единицы ценностной парадигмы.*

<sup>11</sup> Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Л.: Наука, 1970.

1) цена, стоимость, вес, удельный вес, весомость, капитал, богатство, золото, сокровище, драгоценность, перл, клад, антикварность, сверхценность, неоценимость, многоценность, бесценность, казна, имущество, наследство, собственность, имение, миллион, плата (24 ед.);

2) смысл, значение, идеал, достоинство, традиция, преимущество, важность, значимость, полезность, авторитетность, самоценность, многозначительность, благородство, достойность, актуальность, ответственность, желательность, степень, плюс, престиж, авторитет, компетентность, интерес, удовлетворение, предпочтение, преобладание, фактичность, существенность, величие, величавость, добротность, выразительность, серьезность (33 ед.).

Доминанты лингвокогнитивной ценностной парадигмы «Вера», «Семья», «Честь» и др.<sup>12</sup> позволяют выявить разные типы отношений (между языком, мышлением и коммуникацией), установить «способность языка при помощи ограниченных средств фиксировать и передавать безграничность человеческого опыта» [Способы номинации... 1982: 5]: рассмотреть значения, которые раскрывают их общественное понимание, отражая реальность опосредованно, и переносные значения, которые определяют контекстную зависимость<sup>13</sup>. Так, в русской картине мира отдельные духовно-нравственные ценностные доминанты могут не только передавать отношение к Богу, но и становятся качественной характеристикой человека. Например, «Вера»: *вера* → *в Бога, человека, учение, искусство* и под.; «Милосердие»:

<sup>12</sup> См.: Колесникова С. М. Смыслообразующие начала концепта «Честь» в языке современной военно-патриотической прессы // Меди@льманах. 2017. № 1. С. 125–131; Колесникова С. М. Смыслообразующие начала понятия «семья» в русской лингвокультуре // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 5. С. 53–59; Колесникова С. М. Смыслообразующие начала концепта «Душа» в русском языке // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н. Н. Болдырев. 2017. № 30. С. 125–128 (Колесникова 2017-30); Колесникова С. М., Чибисова А. В. Макроконтцепт «Хлеб» в поликультурном пространстве // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7, № 6А. С. 71–80.

<sup>13</sup> Колесникова 2017-30.

качества человека → *добрый, отзывчивый, милый* и т. д.; «Служение»: *служение* → *Богу, науке, театру*... и т. п.

Структура концептуального макрополя «Ценность» имеет полицентрический характер<sup>14</sup>. **Ядро** составляют полевые духовно-нравственные доминанты «Родина», «Любовь», «Семья», «Вера»; **периферию** — доминанты «Святость», «Служение», «Милосердие» и др. В основе концептуальных ядерных и периферийных полей лежат их духовно-нравственные и теологические основы. Установлено, что в качестве продуктивных способов репрезентации смыслов концептуального макрополя «Ценность» выступают лексические и грамматические средства выражения; в качестве дополнительных средств — единицы неязыкового уровня (мимика и жесты).

«Ценность» представляет собой ментальное образование высшей степени абстракции, которое имеет языковое выражение и отражает многовековой опыт коллективного сознания о ценности как понятийной, образной и значимой категории человеческого бытия, имеющей духовно-нравственные, теологические и лингвокультурологические основы.

В современной русистике выявление ментальных особенностей **универсальных когнитивных понятий** опирается на принцип антропоцентризма и является отражением культурных смыслов русской языковой картины мира.

Понятия «родина», «семья», «любовь», «вера», «честь», «здоровье», «мир», «традиции», «опыт» и др. являются важными концептами в русской лингвокультуре и русской языковой картине мира, образуя аксиологическую **шкалу ценностей** в художественном тексте и языковом сознании личности.

**Ценностная парадигма** — это систематизированное, иерархически организованное **концептуальное поле**, включающее в себя понятийное пространство с **ценностно-ориентированными** смыслообразующими началами языковых единиц и ментально-когнитивными категориями ((философские)

«Человек» — «Жизнь» и «Смерть» — (духовные) «Родина», «Мир», «Семья» — (нравственные) «Любовь», «Вера», «Честь» — (психологические) «Здоровье», «Мир» — (профессиональные/деятельностные) «Работа» — (материальные) «Деньги» — (этнокультурные) «Традиции» и т. д.).

Духовно-нравственная и теологическая характеристика антропоцентрической парадигмы концептуального поля «Ценность» формируется на базе выявленных генетических сем и смыслообразующих начал, условно создающих ряд типов отношений человека с реальностью и ирреальностью, с высшими силами, духовным миром, а также определяющих границы ядерных и периферийных зон. Концептуальное поле «Ценность» определенной группы людей имплицитно представляет «личностные» ориентиры, например: для религиозного человека ценностями являются «Бог», «религия», «вера» (плавный переход от ядра к периферии; ядерная зона достаточно обширная), а для другого на периферии концептуального поля «Ценность» будут понятия «наука», «знание», «польза» и т. п.

Ценностная парадигма аксиологична: ее пространственно-бинарная модель (или образ) имеет качественно-оценочный (градусный) характер (*ценно/неценно; важно/неважно; хорошо/плохо — лучше/хуже*) — *ценный и неценный, важный и неважный; положительный и отрицательный* и под.

В художественном тексте рефлексированы типичные психологические установки автора посредством галереи **образов**, с одной стороны, и системы языковых единиц и понятий (аллегорий), их семантического пространства — с другой (см.: [Зеньковский 1991; Новикова 2004; Средства репрезентации... 2021; и др.]), избранных семиотических систем, реализующих все оттенки ценностно-ориентированных единиц и категорий, так как в словотворчестве отражаются особенности стиля писателя и его «освободительной» энергии [Николина 2021: 43], внутреннего мира повествователя [Шепелева 2001 и др.]. Например, двойственный характер повествователя<sup>15</sup> позволяет вычленив в художественном

<sup>14</sup> См.: Колесникова С. М., Тянь Мэнчжу. Лексико-семантическое макрополе *родина* в современном русском языке (на материале Национального корпуса русского языка) // Преподаватель XXI век. 2023. № 2, ч. 2. С. 314–322.

<sup>15</sup> Колесникова 2017-30. С. 125–129.

тексте *разные* виды **концептов** и **ментально-когнитивных категорий** (аксиологических, теологических, лингвокультурных и под.).

При создании художественного текста автор опирается на **духовный** облик главных героев. Основной акцент в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» направлен на описание трагедии семьи Карамазовых, при этом лексема *семья* в тексте чаще заменяется на производные имена существительные с суффиксами *-ств-* (*семейство Карамазовых*) и *-к-* (метафорическое *семейка* (*пренебр.-оценоч. знач.*)<sup>16</sup> – *чужая семья* («далекая по духу, внутренне чуждая; там, где нет подлинной близости»<sup>17</sup>); выделяется переносное значение слова *семья* – «группа людей... сплоченная общими интересами»<sup>18</sup>. Текстовые смысловые лингвокогнитивные доминанты текста «Братья Карамазовы» определяются многократным повторением слов *семейство* и *семейка*.

Ключевое имя-обобщение «*карамазовщина*» – отражение силы низости (ср.: *потонуть в разврате, задавить душу в растлении*), «имя» нравственного духовного распада, социально-нравственной деградации личности, отрицательного качества русского национального характера. *Федор Карамазов*, отец трех братьев, «*титуляшка*», эгоистичный и жестокий человек, не верящий в Бога и нравственные принципы, что и привело эту личность к разрушению. Устойчивый оборот *отец семейства* имеет отрицательное качественно-характеризующее значение; использование кавычек при данном сочетании в тексте призвано передать негативную оценку (неодобрение, порицание, иронию и презрение):

Посмотрите на этого несчастного, разнузданного и развратного старика, этого «*отца семейства*», столь печально покончившего свое существование.

Текст романа «Братья Карамазовы» дает представление о расширенной ценностной парадигме в русской литературе и культуре:

<sup>16</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1985. С. 618 (СОШ).

<sup>17</sup> Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Русские словари, 1996. С. 1305 (ТСРЯ).

<sup>18</sup> Там же.

*Вере* и *сомнению* (главные герои – Дмитрий, Иван и Алексей Карамазовы – сталкиваются с вопросами *веры, зла* и *Человека*, его сущности); *морали* и *нравственности* (действия героев и их размышления автор рассматривает через решение проблем *правды, честности, ответственности* перед собой и другими, а также вопросов *добра* и *зла*); *Прощения* и *искупления* (выдвигается идея о необходимости *прощения* и *искупления* грехов; различные персонажи сталкиваются с нравственным кризисом, чувством *греха* и *вины*; *прощение* рассматривается как способ достижения духовного очищения и преодоления внутренней борьбы); *справедливости* и *божественной милости* (размышления о взаимодействии божественной *милости* и *справедливости* проходят через сюжетную линию романа и определяют человеческие *отношения*); поиск *смысла жизни* и *духовного роста* (поиск своего места в мире и стремление к духовному преображению видится в *жертвенной любви* и *любви ближнего*).

Исследование ключевых доминант (*правда–ложь, добро–зло* и т. п.) и констант (*вера, любовь, жизнь* и т. д.), связанных с ценностной парадигмой, в романе «Братья Карамазовы» позволяет нам лучше понять русскую ценностную систему, а также рефлектировать над универсальными вопросами **веры, морали** и **смысла жизни**.

В романе «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевский представил ряд символических образов и аллегорий (абстрактных понятий), которые передают русскую ценностную картину мира.

**Верующий** Дмитрий – сложный символический образ: страстный и чувственный человек, страдающий от внутреннего конфликта между своими желаниями и нравственными убеждениями (*подлец, но не вор*), в его образе сталкиваются противоречивые ценности русской культуры; стремление героя к свободе сочетается с его внутренним напряжением и нравственной борьбой. Дмитрий становится символом человеческой греховности (избивает отца и грозит его убить) и поиска искупления. Он стремится **очистить душу** через признание вины, раскаяние и страдание: **Признаю** (себя) **виновным** в... (= *Я виноват*), что выражается формой составного именного сказуемого в определенно-личной

конструкции фразеологизированного типа. Дмитрий – это противоречие между плотскими и духовными стремлениями. Осознавая важность *веры и духовности*, он пытается найти свое место в мире.

Иван – **разрушительный образ**, воплощающий интеллектуальную искренность и поиски истины. Он выразитель проблем *справедливости, зла и душевной боли*. Его философский диалог с Алексеем – свидетельство различных подходов героев к религии и морали: *...есть ли Бог, есть ли бессмертие?* Он рассуждает *о мировых вопросах*, говорит о неистребимости *зла в человеке* и вседозволенности, распространяет разрушительные идеи. Субъективно-оценочные суждения о несовершенстве социального мира содержат языковые единицы разных грамматических категорий (частей речи) с качественно-степенным значением, ср.: *слишком, дорого, оценить, гармония, честный, почтительнейший, столько* и т. д.

Алексей олицетворяет *веру и духовность*. Его *духовные стремления и внутренняя борьба* отражают *поиск истины и смысла*, что передается глагольной лексикой и соотносительным рядом оппозиций предикатов в форме прошедшего времени (*пал* → *встал* – *сознал* → *почувствовал*) с усилительно-соединительными компонентами (*а, и*):

Пал он на землю слабым юношей, а встал твердым на всю жизнь бойцом и сознал и почувствовал это вдруг...

Алеша почувствовал, что **семье** Карамазовых, обреченной на гибель, нужна его **любовь и передел мира** – *сделать его иным; сделаться каждому братом*; ср.: «Если же согрешит против тебя брат твой, пойди и обличи его между тобою и им одним; если послушает тебя, то приобрел ты брата твоего» (Евангелие от Матфея, 18:15); *прийти к братству* – (*устар.*) религ. «община», «союз».

Отец Зосима, святой старец, воплощает идею идеальной христианской **любви и милосердия**, выступает символом **ценности прощения и духовного освобождения**. Его отношение к людям основано на *братстве, любви*:

...свобода, искажающая природу человека, – это утоление потребностей... бессмысленных и глупых желаний, привычек и нелепейших выдумок;

Пред иною мыслью станешь в недоумении, особенно видя грех людей, и спросишь себя: «Взять ли силой али *смиренною любовью?*» Всегда решай: «Возьму *смиренною любовью*». Решишься так раз навсегда и весь мир покорить можешь. *Смирение любовное* – страшная сила, изо всех сильнейшая, подобной которой и нет ничего (курсив наш. – С. К.).

В отношениях с братьями Алексей исполнитель Божий, его **посланный** (*Меня Бог послал сказать тебе это...*). Общее значение глагола *посылать* – ‘поручать’ (ср.: *Бог посылает Своего ангела с поручением вести и охранять Его...*)<sup>19</sup>. В словаре В. И. Даля дано следующее толкование лексем *Бог*: 1) «Творецъ, Создатель, Вседержитель, Всевышній, Всемогушій, Предвѣчный, Сущій, Сый Господь; Предвѣчное Существо, Создатель вселенной»<sup>20</sup>.

Ф. М. Достоевский представляет различные религиозные точки зрения через образы отца Зосима, Ивана и Алексея Карамазовых. Идейность, содержательность и глубина текста произведения Ф. М. Достоевского, его структурная специфика передаются в предисловии через повтор качественно-характеризующего слова *истинно* (от *истинный* – ‘то, что соответствует истине; **точно, верно**’) и сложную синтаксическую конструкцию (многочлен с последовательными подчинительными отношениями, цепочечным следованием придаточных частей), где главная предикативная часть содержит единицы, требующие смыслового наполнения (*говорю вам*), с изъяснительными отношениями между главной и придаточной частями (= *говорю вам, (что)...*); однородные придаточные части содержат повторяющиеся союзы *если..., то...*; первая придаточная часть с отрицанием (*не умрет*) противопоставляется второй придаточной части, в которой данный союз употреблен с усилительным компонентом *а. Смерти не существует. Жизнь* из одного состояния переходит в другое (*много плода*) (ср.: Евангелие

<sup>19</sup> Ринкер Ф., Майер Г. Библейская энциклопедия Брокгауза [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/biblejskaja-entsiklopedija-brokgauza/3324> (дата обращения: 23.02.2024).

<sup>20</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. М.: ТЕРРА, 1995. С. 103.

от Иоанна, 12: 24], где через номинацию зерно передаются потенции духа человека.

**Выводы.** Таким образом, в русской картине мира понятие «ценностная парадигма» имеет самое широкое, широкое и узкое понимание. Характеристика ценностной парадигмы строится на базе выявленных генетических сем и смыслообразующих начал, отражающих типы отношений человека с реальностью и ирреальностью и определяющих границы ядерных и периферийных зон. Разноуровневые языковые единицы определяют характер и виды ценностных парадигм: ценностные смыслы передаются прежде всего глаголами, именами существительными и прилагательными, их качественно-степенными значениями, так как именно данные части речи выступают основными выразителями 'мерительных отношений', актуальных и важных жизненных установок человека, которые четко отображаются как в ценностной парадигме, так и в художественном тексте.

Поле «Ценность» включает материальные, интеллектуальные и духовные ценности. Доминантами лингвокогнитивной ценностной парадигмы выступают концепты «Вера», «Семья», «Честь», которые являются показателями отношений между языком, мышлением и коммуникацией. В русской картине мира духовно-нравственные ценностные доминанты передают не только отношение к Богу, но и становятся качественной характеристикой человека.

В романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» поднимаются вопросы ценностных смыслов — добра и зла, души человека, отношений в семье. Душа — это «начало человека». Основное внимание повествователя обращено на установление моральных ценностей, религиозных и философских убеждений героев романа, а также на их взаимоотношения и конфликты, которые основаны на этих ценностях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы современной русистики: учебник и практикум для вузов / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, Е. В. Алтабаева [и др.]; отв. ред. С. М. Колесникова. М.: Юрайт, 2024. 635 с.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.

3. Зеньковский В. В. Проблема красоты в мирозерцании Достоевского // Искусство кино. 1991. № 11. С. 108–116.

4. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: человек—текст—семиосфера—история. М.: Языки русской культуры, 1999. 464 с.

5. Николина Н. А. Экспрессивные словообразовательные средства в произведениях Ф. М. Достоевского // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2021. № 3. С. 41–47. <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2021-3-41-47>.

6. Новикова Е. Г. Формула Ф. М. Достоевского «Мир спасет красота» в восприятии В. С. Соловьева и С. Н. Булгакова // Феномен русской классики. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. С. 234–248.

7. Способы номинации в современном русском языке / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1982. 296 с.

8. Средства репрезентации идиоглосс «Дети», «Семья», «Жизнь» в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» / С. М. Колесникова, Е. А. Бурская, В. В. Леленева [и др.] // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2021. Т. 20, № 1. С. 47–62. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.1.4>.

9. Чернейко Л. О. Как рождается смысл: смысловая структура художественного текста и лингвистические принципы ее моделирования: учеб. пособие. М.: Гнозис, 2017. 208 с.

10. Шепелева С. Н. Лексема «Душа» в творчестве Достоевского: особенности словоупотребления // Слово Достоевского: сб. статей / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2001. С. 488–540.

#### REFERENCES

1. Actual problems of modern Russian studies: textbook and practice for universities / S. M. Kolesnikova, N. A. Nikolina, E. V. Altabaeva [et al.]; S. M. Kolesnikova (ed.). Moscow: Yurait Publ., 2024. 635 p. (In Russ.)
2. Vinogradov V. V. On the theory of artistic speech. Moscow: Vysshaya shkola, 1971. 240 p. (In Russ.)
3. Zenkovsky V. V. The problem of beauty in Dostoevsky's worldview. *Iskusstvo kino = Art of the Film*. 1991;(11): 108–116. (In Russ.)
4. Lotman Yu. M. Inside thinking worlds: man—text—semiosphere—history. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 1999. 464 p. (In Russ.)
5. Nikolina N. A. Expressive word-formation means in the works of F. Dostoevsky. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya = Bulletin of the Moscow*

*Region State University. Series: Russian Philology.* 2021;(2):41–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2021-3-41-47>.

6. Novikova E. G. F. M. Dostoevsky's formula "The world will be saved by beauty" in the perception of V. S. Soloviev and S. N. Bulgakov. *Fenomen russkoi klassiki = The Phenomenon of Russian Classics.* Tomsk: TSU Press, 2004. P. 234–248. (In Russ.)

7. Ways of nomination in the modern Russian language / D. N. Shmelev (ed.). Moscow: Nauka Publ., 1982. 296 p. (In Russ.)

8. Means of representation of the idioglossas "children", "family", "life" in the novel by F. M. Dostoevsky "The Brothers Karamazov" / S. M. Kolesnikova, E. A. Burskaya, O. V. Shatalova [et al.]. *Vestnik*

*Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics.* 2021;20(1):47–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.1.4>.

9. Chermeiko L. O. How meaning is born: semantic structure of an artistic text and linguistic principles of its modeling: textbook. Moscow: Gnosis, 2017. 208 p. (In Russ.)

10. Shepeleva S. N. The lexeme "soul" in Dostoevsky's work: peculiarities of the word usage. *Slovo Dostoevskogo: sb. statei / otv. red. Yu. N. Karaulov = Dostoevsky's word: a collection of articles / Y. N. Karaulov (ed.).* Moscow: Azbukovnik, 2001. P. 488–540. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Светлана Михайловна Колесникова**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка

**Svetlana M. Kolesnikova**, Doctor of Science (Philology), Professor, Head of the Department of Russian Language

---

Статья поступила в редакцию 29.03.2024; одобрена после рецензирования 02.05.2024; принята к публикации 15.05.2024.

The article was submitted 29.03.2024; approved after reviewing 02.05.2024; accepted for publication 15.05.2024.



## В МИРЕ СЛОВ IN THE WORLD OF WORDS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'373.211.811.161.1

doi: 10.30515/0131-6141-2024-85-5-102-115

### Из истории лексемы *билет* в русском языке: от слова к прецедентному феномену (на материале произведений Ф. М. Достоевского)

Олег Евгеньевич Вороничев<sup>1</sup>, Андрей Владимирович Шаравин<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия

<sup>1</sup> [voonid@mail.ru](mailto:voonid@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7983-9025>

<sup>2</sup> [ekllier@mail.ru](mailto:ekllier@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1282-4229>

**Аннотация.** В данной статье рассматривается лексема *билет* как одно из наиболее показательных слов, переживших расцвет семантической и культурно-исторической эволюции в русском языке. Анализируются возможные внеязыковые и внутриязыковые причины расширения диапазона лексической сочетаемости и семантического спектра лексемы *билет* во второй половине XIX в., обусловившие постепенное возрастание ее ментального значения, а также истоки утраты ею концептуальной значимости в период после 1917 г. О том, что слово *билет* могло претендовать на статус концепта в русском языке второй половины XIX столетия, можно судить, опираясь на тексты Ф. М. Достоевского, в которых не только показаны широкие возможности лексической сочетаемости анализируемой лексемы, но и даны образцы ее метафорического употребления. В исследовании использовались исторический, описательный, сравнительный методы; семантический и компонентный анализ. Выводы: во второй половине XIX в. заметно возросло количество значений и семантических оттенков слова *билет*, расширился диапазон его лексической сочетаемости и единица достигла пика семантической эволюции: билетом фактически называли любой бумажный листок с каким-либо текстом. Общеязыковая значимость слова постепенно перерастала в концептуальную, что нашло отражение в произведениях Ф. М. Достоевского, в которых представлены лучшие образцы философско-метафорического употребления лексемы, в частности образ возвращенного Богу билета в романе «Братья Карамазовы», ставший прецедентным феноменом в сочинениях русских философов и писателей.

**Ключевые слова:** билет, лексическое значение, семантика, концепт, метафора, Ф. М. Достоевский

**Для цитирования:** Вороничев О. Е., Шаравин А. В. Из истории лексемы *билет* в русском языке: от слова к прецедентному феномену (на материале произведений Ф. М. Достоевского) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 102–115. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-102-115>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

### From the history of the lexeme *ticket* in Russian: from a word to a precedent phenomenon (on the material of F. M. Dostoevsky's works)

Oleg E. Voronichev<sup>1</sup>, Andrey V. Sharavin<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Bryansk State University Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia

<sup>1</sup> [voonid@mail.ru](mailto:voonid@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7983-9025>

<sup>2</sup> [ekllier@mail.ru](mailto:ekllier@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1282-4229>

**Abstract.** This article considers the lexeme *ticket* as a representative example of those words that outlasted the golden age of semantic and cultural-historical evolution in the Russian language. We analyse possible extralinguistic and intralinguistic reasons for extending the lexical combinability and semantic spectrum of the lexeme *ticket* in the second half of the 19th century. These causes determined the gradual increase in the mental significance of the word, as well as the origins of its loss of conceptual significance in the period after 1917. The fact that the word *ticket* could have the status of a concept in the Russian language of the second half of the 19th century can be proved based on F. M. Dostoevsky's texts. His works not only show the ample lexical combinability of the analysed lexeme, but also provide examples of its metaphorical use. The research employed the historical, descriptive, and comparative methods in conjunction with semantic and componential analysis. The paper concludes that the number of meanings and meaning shades of the word *ticket* increased considerably in the second half of the 19th century. Thus, its lexical combinability extended, and the lexeme reached the semantic evolution peak. As a result, any piece of paper with any text was actually called a *ticket*. The general linguistic significance of the word gradually developed into a conceptual one, which was reflected in F. M. Dostoevsky's writings. His texts contain the best examples of the philosophical and metaphorical use of the lexeme. For instance, the image of a ticket returned to God in the novel "The Brothers Karamazov" became a precedent phenomenon in the works of Russian philosophers and writers.

**Keywords:** ticket, lexical meaning, semantics, concept, metaphor, F. M. Dostoevsky

**For citation:** Voronichev O. E., Sharavin A. V. From the history of the lexeme *ticket* in Russian: from a word to a precedent phenomenon (on the material of F. M. Dostoevsky's works). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):102–115. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-102-115>.

**Введение.** В данном исследовании, выполненном в большей степени в русле лингвокультурологии, лингвостилистики и исторической лексикологии, используется широкоупотребительный сегодня в языкознании термин *концепт*. При всем разнообразии современных его интерпретаций («квант знания»<sup>1</sup> [Алефиренко 2002: 17], «первосмысл, первообраз, архетип, константа» [Колесов 2000: 53], ментальная репрезентация, «которая определяет, как вещи связаны между собой и как они категоризируются» [Бабушкин 1996: 16] и др.), в целом не противоречащих друг другу, а дополняющих и расширяющих представление о концепте как сложном и разноаспектном понятии, настоящее исследование опирается на лингвокультурологическое понимание, согласно которому *концепт* рассматривается как основная ячейка «культуры в ментальном мире человека» [Степанов 1965: 41], «единица культурологии» [Карасик 1996: 40], «единица коллективного сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [Воркачев 2001: 70–71].

Значение слова — не только лексическое, но и эпохальное, возводящее данную лексему в ранг концепта, определяемого

и как «сгусток культуры в сознании человека»<sup>2</sup>, под влиянием экстра- и интралингвистических факторов способно постоянно эволюционировать. Действие закона экономии языковых средств в области лексики чаще всего приводит к тому, что для нового плана содержания находится «старый» план выражения, т. е. у слов в узусе возникают и развиваются новые значения. Однако, поскольку лексический и — в целом — тезаурусный статус слова изменчив в зависимости от различных внутриязыковых процессов и — в еще большей степени — от внеязыковых, в первую очередь историко-культурных, возможен и обратный процесс: постепенное сужение границ семантического поля и, как следствие, утрата концептуальной значимости словом, которое уже пережило «расцвет», пик своей семантической и лингвокультурной эволюции. Анализу одного из таких слов — лексемы *билет*, причин «взлета» и «падения» ее актуальности в языке посвящена данная статья.

**Методы исследования.** В статье использовались исторический, описательный, сравнительный методы, а также методы семантического, компонентного и нарративного анализа.

<sup>1</sup> Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац [и др.]; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. С. 90.

<sup>2</sup> Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования. М.: Языки рус. культуры, 1997. С. 40.

**Материалы для исследования** взяты из Национального корпуса русского языка<sup>3</sup>, текстов произведений Ф. М. Достоевского<sup>4</sup>, «Словаря языка Достоевского. Идиоглоссария»<sup>5</sup>, «Словаря языка Пушкина»<sup>6</sup>, статей в толковых словарях русского языка XVIII–XX вв.<sup>7</sup>, «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера<sup>8</sup>, сочинений русских писателей и философов.

**Анализ.** У лексемы *билет* в толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (СОШ) и в словаре А. П. Евгеньевой (МАС-2) зафиксированы четыре значения, актуальные для языка постсоветской эпохи и первой четверти XXI в.:

1. Документ, удостоверяющий право пользования чем-н. – разовый или на определенный

<sup>3</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (НКРЯ) (дата обращения: 10.01.2024).

<sup>4</sup> Тексты Ф. М. Достоевского цит. по: *Достоевский Ф. М.* Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990.

<sup>5</sup> Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / гл. ред. чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2008. 964 с. (Идиоглоссарий).

<sup>6</sup> Словарь языка Пушкина: в 4 т. Т. I: А–Ж / отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд., доп. М.: Азбуковник, 2000. 976 с. (СП).

<sup>7</sup> Словарь русского языка XVIII века / гл. ред. Ю. С. Сорокин. Л.: Наука, 1985. Вып. 2 (Безпристрастный – Вейэр). 247 с.; Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук: в 4 т. Т. I. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1847. 416 с. (СЦСРЯ); *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. I: А–З. М.: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1880. 723 с.; Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. I / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ГИСЭ, 1935. 1562 стб. (ТСУ); Словарь русского языка: в 4 т. Т. I: А–Й / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. 702 с. (МАС-2); *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с. (СОШ); *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. I: А–Л. М.: АСТ, 2006. 1165 с. (ТСЕ).

<sup>8</sup> *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. I (А–Д) / под ред. Б. А. Ларина. 2-е изд., стереотип. М.: Прогресс, 1986–1987. 576 с.

срок. *Железнодорожный б. ... Б. в театр, цирк...*  
2. Документ, удостоверяющий принадлежность к какой-л. организации, партии, отношение к каким-л. обязанностям. *Партийный б. ... Военный б.* 3. Бумажный денежный знак. *Б. государственного банка...* 4. Листок, карточка с каким-н. текстом. *Пригласительный б. Экзаменационный б. ... Лотерейный б.*<sup>9</sup>

Третье значение помечено в словаре А. П. Евгеньевой как устаревшее, «обычно с определением»<sup>10</sup>, т. е. количество актуальных сегодня ЛСВ фактически сократилось до трех. Толковый словарь Ушакова (ТСУ), отражающий русскую лексику периода после 1917 г. и довоенных лет, содержит лишь одну – универсальную, недифференцированную – узуальную дефиницию: «документ небольшого формата, выдаваемый в удостоверение определенного права. *Лотерейный, театральный, железнодорожный билет. Входной билет. Билет на получение чего-нибудь. Билет на право чего-нибудь*»<sup>11</sup>, что может свидетельствовать о значительном сужении диапазона лексической сочетаемости слова, а также, как следствие, снижении частотности его употребления и утрате значительного количества семантических оттенков в языке советской эпохи. Прежде всего это объясняется уходом в пассивный запас после 1917 г. сначала из разговорно-бытовой речи, а затем из художественной и публицистической «финансового» значения<sup>12</sup>. На смену дискредитировавшим себя, обесценившимся кредитным билетам пришли надежные советские рубли, что отражено в воспоминаниях современников:

Обнародован декрет Совнаркома о выпуске новых денежных знаков под наименованием «Государственные денежные знаки РСФСР

<sup>9</sup> СОШ. С. 47.

<sup>10</sup> МАС-2. Т. I. С. 90.

<sup>11</sup> ТСУ. Т. I. С. 140.

<sup>12</sup> Слово *билет* по традиции использовалось в советскую эпоху (до 1992 г.) и сохраняется в настоящее время как часть составных наименований (реквизитов банкнот) *Билет Государственного Банка СССР* и *БИЛЕТ БАНКА РОССИИ*, а также, как следствие, в профессиональной речи работников финансовой сферы, но в разговорной, публичной и художественной речи в значении ‘банкнота определенного достоинства’ практически не употребляется, что подтверждает помета «устар.» у «финансового» значения в МАС-2.

образца 1922 г.», причем рубль этого знака приравнивается к 10 000 р. кредитных билетов расчетных знаков всех прежних выпусков (Н. П. Окунев. Дневник москвича, 1921)<sup>13</sup>.

Революционные события в социуме закономерно сопровождалась революционными изменениями в языке. На фоне радикальных преобразований в области графики и орфографии, «триумфального нашествия» аббревиатур и других броских языковых примет нового времени постепенный уход в прошлое «финансового» значения слова *билет* (одного из двух исконных, ядерных ЛСВ) остался в тени, но именно он стал своего рода семантическим «детонатором», повлекшим за собой снижение актуальности ряда других широкоупотребительных значений и семантических оттенков, кардинальное сужение семантического поля, во многом обусловленное и тем, что «часть составных наименований, включающих лексему *билет*, вышла из употребления в современном языке в связи с исчезновением понятий, ими обозначаемых: *скорбный б.*, *адресный б.*, *квартирный б.* и др.» [Дягилева 2008: 166]. Возможной причиной того, что сегодня в активном употреблении фактически остались только три ЛСВ данной лексемы, могло быть восприятие в Советской России слова *билет* в ряде значений отчасти как «старорежимного», в котором в речи аристократии «сочетания с лексемой *билет* широко употреблялись в повседневной жизни, функционально обслуживая сферу этикета. Широкое распространение имели *визитный б.* (в XVIII в. ~ визитерный б.), *похоронный б.*, *свадебный б.*, *пригласительный б.*, *б. почетного посетителя*, *б. для входа на бал*, *б. для входа в музыкальный клуб*, *б. в Публичную библиотеку* и др.» [Там же]. Подтверждение этому предположению находим в художественных и публицистических текстах начиная с 1917 г. Так, в статье В. В. Маяковского «Только не воспоминания» [Маяковский 1959: 151], опубликованной в 1927 г., цитируется частушка, свидетельствующая о пренебрежительном отношении народа к обесцененным (не только в экономическом, но и в аксиологическом плане) царским билетам-ассигнациям:

Четвертной лежит *билет*,  
А поднять охоты нет.  
Для ча этот мне билет,  
Если в лавке хлеба нет?!

Об обесценивании иронически писал в 1923 г. А. Н. Бенуа:

Это видно уже из того, с какой тщательностью, с какой претензией на изящество печатают пятитысячные, десятитысячные и сотни-тысячные кредитные *билеты*, ныне равняющиеся пфеннигам. (А. Н. Бенуа. Дневник).

Косвенным подтверждением утраты лексемой *билет* в советскую эпоху ореола ментально значимого слова может служить и тот факт, что, при всей ее общеупотребительности сегодня в указанных выше трех актуальных значениях, в НКРЯ она не входит не только в 500 наиболее частотных лемм, но и в 500 наиболее частотных существительных.

В Толковом словаре Т. Ф. Ефремовой (ТСЕ), где насчитывается наибольшее количество (7) узуальных ЛСВ лексемы *билет*, второе из занесенных в СОШ и МАС-2 актуальных сегодня значений разделено на два самостоятельных ЛСВ и во втором значении отмечен семантический оттенок:

2. Документ (обычно в виде книжечки), удостоверяющий принадлежность к какой-л. организации, партии; 3. Документ, удостоверяющий, что данное лицо работает или учится где-л. // Документ, удостоверяющий какие-л. права или обязанности такого лица.

Кроме того, зафиксированы четыре устаревших значения:

4. Бумажный денежный знак. 5. Листок, карточка с текстом определенного назначения. 6. Квитанция, удостоверяющая посещение врача, учителя и т. п. и служившая документом при оплате (в Российском государстве до 1917 г.). 7. Документ, заменявший паспорт, дававший право на жительство, выезд и т. п. (в Российском государстве до 1917 г.)<sup>14</sup>.

Тот факт, что сегодня слово *билет* в силу как интра-, так и – в большей степени – экстралингвистических причин сузило диапазон лексической сочетаемости и утратило целый ряд эпохально значимых дефиниций и/или семантических оттенков и коннотаций, дает основания

<sup>13</sup> Здесь и далее примеры взяты из НКРЯ (если не указан другой источник).

<sup>14</sup> ТСЕ. Т. 1. С. 168.

квалифицировать с позиций современно-го нам русского языка одни его устаревшие ЛСВ как **лексико-семантические историзмы**, другие — как **лексико-семантические архаизмы**. На страницах произведений русских классиков XIX в. лексико-семантические историзмы и архаизмы становятся *историзмами* и *архаизмами времени*, т. е. словами, устаревшими «лишь для нас, но которые во время написания анализируемого произведения такими не были» [Шанский 1972: 157].

Например, в книге Ю. А. Федосюка «Что непонятно у классиков...» объясняется значение терминологически устойчивых словосочетаний, называющих такие не существующие сегодня виды ценных бумаг, как *кредитные билеты*, *депозитные билеты*, *ломбардные билеты* (например: *Накуплю я себе билетов, положу в верное место и стану пользоваться процентами: ни заботушки мне, ни горюшка, отрезал купончик — пожалуйста, денежки!* Салтыков-Щедрин. Господа Головлевы) [Федосюк 2004: 57–59], в составе которых слово *билет* выступает как лексико-семантический историзм. В «Горе от ума» А. С. Грибоедова<sup>15</sup> в речи Фамусова лексема также употребляется в историческом значении «квитанция, служившая документом при оплате услуг врача, учителя и т. п.»:

Берем же побродяг, и в дом, и по билетам,  
Чтоб наших дочерей всему учить, всему —  
И танцам! и пенью! и нежностям! и вздохам!  
Как будто в жены их готовим скоморохам.

Вместе с тем лексема *билет* в XIX в. активно использовалась в значении «удостоверение, пропуск»: *Часовой принял от меня билет и отправился к коменданту*<sup>16</sup>; также *билетом* (и диминутивом *билетик*) называли бумажный рубль: *За колечко вам прошлый раз два билетика внесла, а оно и купить-то его новое у ювелира за полтора рубля можно*<sup>17</sup>. Эти ЛСВ следует квалифицировать уже как лексико-семантические архаизмы.

<sup>15</sup> Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Горе от ума. СПб.: Нотабене, 1995. С. 19.

<sup>16</sup> Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 19 т. Т. 8(1). М.: Воскресенье, 1995. С. 464.

<sup>17</sup> Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 6. Л., 1973. С. 9.

Как видим, в XIX в. лексема *билет* обладала весьма широким семантическим полем, что, в частности, «привело к образованию большого числа составных наименований, различающихся по способам и формам связи» [Дягилева 2008: 163]. Лексема имела в русском языке XIX столетия несравнимо большую употребительность (это подтверждают и приведенные в ТСЕ исторические значения), позволяющую отнести ее к словам, претендовавшим на статус культурного концепта — многомерного смыслового образования, «в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [Карасик 2002: 129].

Чтобы прийти к выводу о возможном статусе лексемы *билет* как лингвокультурологически значимом понятии именно в XIX в., целесообразно проследить эволюцию семантики слова на русской почве.

В Этимологическом словаре М. Фасмера находим, что лексема *билет* фиксируется в русском языке с 1720 г., заимствована из французского *billet* «билет, записка» через «польск. *Bilet* или нем. *Billets*»<sup>18</sup>. Лексема имеет латинский корень: от *billettum*. Так в Древнем Риме называли маленький листок бумаги, который показывали на входе в театр. В свою очередь *billettum* восходит к латинскому *bilis* — «двойной, двухсторонний» (изначально билеты содержали информацию на обеих сторонах листка). Слово *билет* того же этимологического корня, что и *булла* — указ римского папы (в латинском языке *bullla* значило «предписание с подвесной печатью»), *билль* — проект закона, внесенный правительством Англии для рассмотрения и утверждения в парламент.

В НКРЯ лексема *билет* фиксируется только начиная с 1760 г.:

Потом г. Канцелярии советник Тауберт объявил словесно: сего-де марта 7 числа Ингерманландского полку квартирмейстер, приходя в дом дворян Демидовых, где Библиотека и Кунсткамера, требовал об отводе по данному ему от Главной полицмейстерской канцелярии *билету* для постановления солдат покоев [М. В. Ломоносов. Выписка из журнала Канцелярии АН о недопущении воинского постоя в здании кунсткамеры (08.03.1760)].

<sup>18</sup> Фасмер М. Указ. словарь. С. 576.

В Словарь Академии Российской (1789–1794) лексема *билет* не вошла, поскольку к концу XVIII столетия она еще, по-видимому, не стала широкоупотребительной. НКРЯ отмечает «взлет» употребительности слова *билет* только в документах с 1770 по 1775 г. в значении ‘пропуск’, что объясняется вспыхнувшей тогда в России эпидемией моровой язвы и объявленным по этой причине в Москве и Санкт-Петербурге карантинном.

В Словаре русского языка XVIII в. зафиксированы два основных значения лексемы *билет* с различными семантическими оттенками: 1) «бумага, записка, жетон какого-л. назначения (бумага с официальным распоряжением, приказом)», «пропуск, разрешение (для проезда, прохода, вноса чего-л.)», «пропуск на какое-л. зрелище, увеселение; письменное приглашение куда-л.», «свидетельство о чем-л.», «письменное объявление, сообщение», «квитанция», «записка, короткое письмо», «бумажка с какой-либо пометой, номером»; 2) «денежный бумажный знак; ценная бумага»<sup>19</sup>. Очевидное различие этих двух значений, по-видимому, должно было (при условии сохраняющейся в языке актуальности каждого из них) впоследствии привести к их омонимическому обособлению, но второй ЛСВ ушел в пассивный запас ранее, чем в лексикологии были разработаны теоретические основания и методы разграничения полисемии и омонимии.

В письме Е. В. Фонвизиной, матери писателя, от 9 февраля 1764 г. встречаем употребление слова *билет* в первом значении (с семантическим оттенком «пропуск на какое-л. зрелище, увеселение; письменное приглашение куда-л.»): *В четверг будет кавалерская трагедия. Хочется и мне промыслить билет, да не знаю как* [Фонвизин 1959, II: 333]. В «Прискорбном поведении» Андрея Борисова (1787 г.) находим лексему *билет* во втором (финансовом) значении:

Немошныя вопиють, что стужа и дожди послѣднюю ихъ крѣпость измождають и симъ ко гробамъ путь являють. Коснемся ли сѣчения деревъ для вознаграждения имъ покоевъ, и тутъ воли нѣсть. Аще и за землю ту довольныя деньги даются, на ней же растетъ нашъ собственный

лѣсъ, но да возьмемъ во градѣ *билетъ* и да заплатимъ попенныя деньги – со всякаго древа денежную десятину [Оухименко 2008: 519].

В XIX в. некоторые из семантических оттенков первого из указанных выше значений стали отдельными ЛСВ, что подтверждают Словарь церковно-славянского и русского языка (СЦСРЯ) 1847 г. и Толковый словарь Даля издания 1880 г.:

**БИЛЕТЪ** а, с. м. 1) Письменный или печатный видъ, выдаваемый для засвидѣтельствованія чего-либо. *Билетъ на жительство, на постой, на выездъ*. 2) Свидѣтельство, выдаваемое кредитными установленіями въ приемъ денегъ, внесенныхъ для приращенія процентами. *Банковъ билетъ. Ломбардный билетъ*. 3) Листочекъ или карточка для входа куда-либо или для полученія чего-либо. *Билетъ для входа въ театръ, въ библиотеку. Билетъ лоттерейный. Билетъ на получение книги*. 4) Карточка съ именемъ дѣлающаго посѣщеніе. *Визитный билетъ*. 5) Карточка съ приглашеніемъ присутствовать при чемъ-либо. Приглашенный билетъ на свадьбу, на балъ, на похороны. – *Скорбный билетъ*, зн. въ больницахъ: дощечка, висѣщая надъ кроватью съ именемъ больнаго и съ показаніемъ его бользни<sup>20</sup>.

**БИЛЕТЪ** м. франц. вообще письменный видъ. *Билетъ на отлучку*, выдается податному сословию на гербовой бумагѣ; *билетъ на постой, на выездъ*, простой полицейскій видъ; *билетъ банковый, ломбардный*, свидѣтельство въ приемъ денегъ върительнымъ заведеніемъ; билетъ на входъ куда, на полученіе чего, на *сплавъ лѣса, на вырубку лѣса*, и пр. ярлыкъ, записка. *Визитный билетъ*, карточка, с именемъ посѣтителя, не заставшаго хозяина; *пригласительный билетъ*, записка; *скорбный билетъ*, надпись надъ кроватью больнаго, въ больницахъ. **Билетный**, относящийся къ билету; – солдат, временноотпускной, небезрочный. **Билетчикъ** м. дѣлатель билетовъ, напр. фальшивыхъ видовъ, промышляющій подложными видами; || хозяинъ билета, отпускной по билету<sup>21</sup>.

Еще два актуальных в XIX в. значения слова *билет* находим в Словаре языка А. С. Пушкина:

4. Удостоверение, пропуск (4). ...К Бибикову являлось в день до четырех тысяч раскаявшихся крестьян; им выдавали билеты, и всех распускали по домам. ИП 44.16. 5. Бумажка, с какой-н. пометой, номером (1). Начнем сызнова; кинем

<sup>19</sup> Словарь русского языка XVIII века. С. 22–23.

<sup>20</sup> СЦСРЯ. С. 46.

<sup>21</sup> *Даль В. И.* Указ. словарь. С. 88.

жеребий, кому стрелять первому. — Наконец мы зарядили еще пистолет: свернули два билета; — и вынул опять первый номер. — В 74.<sup>522</sup>

Проведенный анализ различных словарных дефиниций, отражающих семантическую эволюцию слова *билет* в русском языке, позволяет прийти к выводу, что к середине XIX в. некоторые бывшие семантические оттенки стали самостоятельными ЛСВ, существенно расширилось семантическое поле лексемы, в результате чего развились уже новые значения и оттенки и слово *билет* стало использоваться для наименования практически любого листа (не только бумажного, так как *билетом* (*визитным*) называли еще и табличку на входной двери с указанием ФИО проживающего по данному адресу, и жестяной номер извозчика<sup>23</sup>, и т. п.), на котором есть какой-либо письменный или печатный текст (ср.: *письменный или печатный видъ* в СЦСРЯ и *вообще письменный видъ* (*видъ* = форма) у Даля). Это и бумажные деньги, и облигации, и бумаги справочного характера или что-либо удостоверяющие: права и обязанности лица, его социальный или профессиональный статус, членство в какой-л. организации, участие в лотерее, возможность проезда в транспорте, проживания на квартире (*билет на постой*), посещения какого-либо зрелища или мероприятия, получения платы за услуги, кредитные или долговые обязательства; и листок с текстом шуточного содержания, прикрепленный к конфете (*конфетный билет*) и т. д.

Таким образом, к концу XIX в. лексема *билет* в связи с максимальным расширением спектра значений и ассоциаций, возникших в том числе в результате вхождения слова в состав таких устойчивых сочетаний, как *лотерейный билет*, *белый билет*, *волчий билет*, *желтый билет*, *скорбный билет* и т. п., постепенно обрела всё большую концептуальную значимость.

Апогеем семантической эволюции лексемы *билет* в русском литературном языке, по-видимому, следует считать ее метафорическое употребление Ф. М. Достоевским. Как отмечает Ю. Н. Караулов, язык Достоевского «знаменует собой отдельный,

самостоятельный этап развития русского литературного языка, — этап, который воплощает особенности переходного периода от языка русской классики к современному русскому литературному языку» [Караулов 2008: IX].

Лексема *билет* в Полном собрании сочинений, документов и писем Достоевского (ПСС в 30 т.) встречается 190 раз, т. е. является весьма частотной, в том числе 115 — в прозаических текстах; 28 — в публицистике; 47 — в личных и официальных письмах. Высокая частотность слова *билет* обусловила его включение в «Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий» в качестве значимой для идиолекта писателя *идиоглоссы* — сложной тезаурусобразующей единицы когнитивного плана, в которой «синкретически объединены лексическая семантика и знания о мире» [Там же: X]. Вместе с тем «с подачи» Достоевского, расширившего границы лексической сочетаемости слова *билет* и показавшего возможности его качественно нового философско-метафорического употребления, благодаря присущему писателю эстетическому вкусу и языковому чутью значимость этой идиоглоссы в его идиолекте возросла до лингвокультурной значимости прецедентного феномена.

В произведениях Достоевского лексема *билет* имеет широкий диапазон лексической сочетаемости с нарицательными и собственными существительными: *делегат, займ, рубль, театр, концерт, рука, бенефис, вход, вечер, выезд, граница, деньги, жительство, поезд, пропуск, ванны, церемония, заседание, получение, Павловск, Базунов, Гири* и т. п.

По наблюдениям И. Б. Дягилевой, в период наивысшей актуальности лексемы *билет* в русском языке, а следовательно и «пика» возможностей ее лексико-грамматической сочетаемости (т. е. до 1917 г.), наиболее частотными были «адъективные сочетания: прилагательное + существительное (*коночный билет, входной билет, свадебный билет, сотенный билет* и др.)» [Дягилева 2008: 163]. У Достоевского существительное *билет* употребляется преимущественно в сочетании с относительными прилагательными из финансово-деловой сферы: *рублевый, трехрублевый, десятирублевый, двадцатипятирублевый, пятитысячный кредитный, тысячефранковый, банковый, пятипроцентный, безыменный, временный, радужный*. Последнее слово имеет

<sup>22</sup> СП. С. 99.

<sup>23</sup> *На спине извозчиков висит на ремешке бильей жестяной билет с номером.* (А. Ф. Ко ни. Воспоминания старожила: мемуары).

хотя и не прямое, но в большей степени от-носительное значение, так как обозначает не столько цвет, сколько номинал денежной единицы: *радужной* называли купюру достоинством в 100 рублей, на которой была изображена Екатерина II (также эту купюру называли *катенькой*).

Качественные прилагательные у Достоевского в сочетании с *билет* тоже нередки: *разный, дрянной, особый, обыкновенный, старый, последний, почетный, фальшивый* и т. п.

Вместе с тем вклад Достоевского в расширение семантического поля лексемы *билет* состоит в том, что писатель дал образцы ее валентности, являющейся «скрытой возможностью, существующей в слове, в его субстанции, которая реализуется в речи» [Расулов 2022], прежде всего с глаголами. Именно эта часть речи лидирует в рейтинге валентности данного слова в текстах писателя. В идиоглоссарии приведено свыше 60 глагольных лексем, с которыми у Достоевского сочетается существительное *билет*:

брать, возратить, вымолить, вынуть, выпросить, дать, держать, добыть, заложить, заплатить, иметь, комкать, менять, объяснить, отдать, отобрать, подделывать, поехать, получать, попросить, послать, принимать, принести, провести, продать, проиграть, раздать, разменять, разобрать, расплатиться, расхватать, сжечь, спрятать, устроить и др.

При анализе самостоятельных значений и семантических оттенков лексемы *билет* в текстах Достоевского выясняется, что они существенно разнообразнее тех, что представлены в идиоглоссарии. В нем зафиксированы только два ЛСВ слова *билет*: 1. Бумажный денежный знак. 2. Документ, удостоверяющий право пользования чем-л. (обычно за плату). Первая дефиниция оказывается неоправданно суженной до одного лишь «бумажного денежного знака» определенного номинала<sup>24</sup>, между тем как

<sup>24</sup> С 1843 г. в связи с установлением твердого курса серебряного рубля бумажные ассигнации были заменены государственными *кредитными билетами* с надписью: «Предъявителю выдается из разменных касс (далее указывался номинал – напр., 1 рубль. – О. В.) звонкою монетою». Бывшие до этого в обращении бумажные деньги

во времена Достоевского *билетом* называли также облигацию внутреннего государственного займа, при этом наиболее популярной была пятипроцентная сторублевая облигация, приносящая дважды в год 5 % дохода и, когда проводился ежегодный розыгрыш, дававшая шанс выиграть в лотерею (билеты государственного займа называли также *лотерейными*) крупную для тех времен сумму – до 200 000 р. Наиболее ценными и надежными считались *билеты* (облигации) последнего, новейшего займа, поскольку они не могли стать в ближайшее время погашенными государством, т. е. *выйти в тираж* (этот фразеологизм в тогда еще исконном, буквальном значении также входил в семантическое поле лексемы *билет*) и тем самым лишить их обладателя возможности выигрыша и дохода.

Именно в «финансовом» значении (облигация) используют в большинстве случаев слово *билет* герои Достоевского (например, в романах «Преступление и наказание», «Игрок» и др.) и сам писатель в ряде писем, что подтверждается примерами в идиоглоссарии:

Насоветовавшись с своей муттер, он [немец] потребовал за своего крокодила пятьдесят тысяч рублей билетами *последнего внутреннего займа с лотерею*, каменный дом в Гороховой и при нем собственную аптеку и, вдобавок, – чин русского полковника (Кр 200)<sup>25</sup>.

Контекстуальное употребление прилагательного *последнего* подчеркивает непомерную завышенность требований прагматичного немца, что способствует усилению иронической экспрессии в данном фрагменте рассказа «Крокодил». Ср. с примером из романа «Идиот»:

Другие говорили, что наследство получил какой-то генерал, а женился на заезжей французенке и известной канканерке русский купчик и несметный богач, и на свадьбе своей, из одной похвальбы, пьяный, сжег на свечке ровно

обменивались на обеспеченные серебром кредитные билеты по курсу 3,5 рубля ассигнациями за 1 кредитный рубль. Таким образом, терминологические сочетания *кредитный билет* и *банковый билет* в эпоху Достоевского стали синонимичными.

<sup>25</sup> Идиоглоссарий. Т. 1. С. 154.

на семьсот тысяч билетов *последнего лотерейного займа*. (Ид 150)<sup>26</sup>.

Второе значение — ‘документ, удостоверяющий право пользования чем-л. (обычно за плату)’ — тоже не отражает всего семантического спектра «нефинансового» употребления слова в текстах Достоевского. Билет на выезд за границу, на поезд, пароход, в театр, суд или на бал в дворянское собрание соответствует в целом дефиниции «пользование за плату» (определенными услугами), однако ей не соответствует билет-паспорт, билет-жребий и любой билет, удостоверяющий статус личности, ее права и обязанности, род занятий, принадлежность к какой-л. социальной группе или организации, а также билет, который удостоверяет не право пользования платными услугами, а право на получение платы за общественные услуги (для лиц определенной профессии: учителя, врача и т. п.). Самостоятельность этих значений зафиксирована в ТСЕ, СЦСРЯ, словаре Даля и СП. В самом идиоглоссарии есть примеры употребления лексемы *билет* (в «Преступлении и наказании» и «Дневнике писателя») в значениях, которые не соответствуют сформулированной составителями второй дефиниции:

В третьем этаже, по всем приметам, квартира, что прямо под старухиной, тоже пустая: *визитный билет*, прибитый к дверям гвоздочками, снят — выехали! (ПН 61)<sup>27</sup>;

Всякий знает, что такое чиновник русский, из тех особенно, которые имеют ежедневно дело с публикою... Это нечто высокомерное и гордое, как Юпитер. Особенно это наблюдается в самой мелкой букашке, вот из тех, которые сидят и дают публике справки, принимают от вас деньги и выдают билеты и проч. Посмотрите на него, вот он занят делом, «при деле»: публика толпится, составил хвост, каждый жаждет получить свою справку, ответ, квитанцию, взять билет (ДП 23: 75)<sup>28</sup>.

В первом случае *билет* в сочетании с *визитный* имеет еще один семантический оттенок, не отмеченный в словарях: «табличка с указанием имени лица, проживающего по данному адресу», расширяющий представление о семантическом поле данного слова во времена Достоевского.

Во втором примере *билет* имеет семантику «справка, удостоверение личности». Слово *билет* органично входит здесь в общий иронический контекст.

В произведениях Ф. М. Достоевского наблюдается не только широкий диапазон лексической сочетаемости, разнообразие ЛСВ и семантических оттенков лексемы *билет*, но и — начиная с повестей и рассказов 1848–1859 гг. — постепенное нарастание ее художественной нагрузки. В повестях «Белые ночи» и «Неточка Незванова» *билет* становится важной сюжетной деталью в судьбе героинь. Билет на «Севильского цирюльника» способствует зарождению любви в сердце Настеньки, а для Неточки Незвановой пригласительный билет на выступление *знаменитого С-ца* предопределяет ее воспитание в семье *князя X-го*. Метафоричность слова *билет*, как и образно-символическое его значение, в этих произведениях пока еще едва ощутимы в общей романтической атмосфере текста.

Обретению словом концептуальной значимости в идиолекте должно предшествовать возникновение и закрепление у словесного образа знаковости, эмблематичности и философской глубины, что в полной мере проявляется в текстах Достоевского. До него лексема *билет* употреблялась с метафорическим оттенком преимущественно в сочетании с прилагательным *лотерейный* или существительным *лотерея* при образном обозначении удачи, везения в жизни вообще или в чем-то конкретном. Источником этого метафорического образа была западноевропейская литература. В русском языке образ счастливого лотерейного билета стал широко популярным в XIX в. В полной мере отражает метафорическое осмысление лексемы риторическое восклицание в «Портрете» (1834) Н. В. Гоголя<sup>29</sup>: *Хвала вам, художник! вы вынули счастливый билет из лотереи*. Эта популярность вызвала полемику в прогрессивных кругах общества. В частности, В. А. Жуковский считал сравнение жизни с лотереей чуждым русским православным традициям и предлагал взамен другую метафору: *...жизнь не билет лотерейный, вынимаемый Паркою из*

<sup>26</sup> Идиоглоссарий. Т. 1. С. 154.

<sup>27</sup> Там же. С. 156.

<sup>28</sup> Там же. С. 155.

<sup>29</sup> Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений и писем: в 17 т. Т. 3: Повести. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2009. С. 82.

урны *фатума*, а вечный жребий, благодарно даруемый свободной душе любовью и правосудием спасающего Бога [Жуковский 2012, XII: 393]. Тем не менее в середине и второй половине XIX в. лотерейный билет как символ удачи окончательно закрепляется в сознании современников.

Еще одно метафорическое употребление лексемы — «билет как пропуск в высший свет» — встречаем в начале века в «Записках современника» С. П. Жихарева:

Впрочем, без *билета* в маскарад не пускают, а мой «Артабан» должен мне служить *билетом* для входа в маскарад света; после, пожалуй, его хоть в печку — туда и дорога [Жихарев 1955: 227].

Признаки метафоричности лексемы есть и в сочетании *волчий билет* (документ, свидетельствующий о неблагонадежности человека), этимология которого затемнена. Сегодня так могут называть справку о судимости, отрицательную характеристику с предыдущего места работы, военный билет непригодного к службе в армии, включение лица, ищущего работу, в «черный список» для потенциального работодателя и т. п. Во второй половине XIX — начале XX в. так называли «документ с отметкой о неблагонадежности, препятствующий поступлению на государственную службу, в учебные заведения и т. п.»<sup>30</sup> По одной из версий, фразеологизм представляет собой стяженный вариант прозвища *волки Сухого оврага*, которым «окрестили» обитателей ночлежного дома «Сухой овраг», находившегося между Хитровской площадью и Свинынским переулком в Москве. Среди этих ночлежников было много лиц, обладавших «волчьими паспортами» (документами, по которым нельзя было жить в Москве): мелких уголовников, нищих, административно высланных.

Однако фразеологизм *волчий билет* (= *вид*) возник как минимум за два десятилетия до появления этого ночлежного дома. В написанном в 1864–1866 гг. романе В. Крестовского «Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных»<sup>31</sup>, который

можно было бы назвать энциклопедией лексических значений и семантических оттенков слова *билет*, находим:

Вересов не совсем-то охотно вытащил из кармана *билет*, выданный ему следователем при отпуске на поруки. Кавалер развернул и по складам стал разбирать его.

— Эге, брат, да это у тебя *вид-то волчий!* — проговорил он, подозрительно оглядывая молодого человека. — А еще к нам в артель просится: «Работы хочу! Места какого!» Кто ж тебя с *волчьим-то видом* на место возьмет, аль в работу какую?

Более раннее употребление выражения подтверждает и словарь Даля:

*Волчий билет* (народн.) — полугодовая отсрочка, выдаваемая приговоренным к ссылке преступникам, от которых общество отрывается<sup>32</sup>.

Интересно, что в первом издании словаря Даля (1863) в словообразовательном гнезде *волк* среди сочетаний и значений прилагательного *волчий* еще нет коллокаций *волчий билет* и *волчий садок*. В СЦСРЯ (1847) *волчий билет* также не зафиксирован. Эти факты могут свидетельствовать о том, что оборот *волчий билет* возник в русском языке не ранее второй половины XIX в. — скорее всего в 1860-е гг. Наиболее вероятной, с нашей точки зрения, представляется версия происхождения этого фразеологизма, согласно которой «человеку, получившему такой документ, не разрешалось жить на одном месте более 2–3 дней, и ему приходилось скитаться, подобно волку. Кроме этого, во многих сочетаниях *волчий* означает “ненормальный, нечеловеческий, звериный” (ср.: *волчий аппетит*, *волчьи законы*, *волчья ягода* и др.), что усиливает противопоставление обладателя волчьего билета прочим “нормальным” людям»<sup>33</sup>.

Общепотребительность, частотность реализации широкого спектра ее значений и ассоциативных связей позволили слову *билет* во второй половине XIX в. претендовать на статус лингвокультурного концепта. Достоевский острее других современников осознал возможности метафорического

<sup>30</sup> Мокшенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. С. 40.

<sup>31</sup> Крестовский В. В. Петербургские трущобы: роман в 2 кн. Кн. 2. СПб.: Художественная литература, 1993. С. 299.

<sup>32</sup> Даль В. И. Указ словарь. С. 237.

<sup>33</sup> Справочник по фразеологии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/spravka/phrases/> (дата обращения: 20.12.2023).

использования лексемы *билет*. Тенденция к образному употреблению этого слова становилась в творчестве писателя всё более отчетливой от произведения к произведению. Так, очевидна метафоричность лексемы *билет* в демагогических словах одного из главных героев повести «Село Степанчиково и его обитатели» (1859) — Фомы Опискина, который ханжески интерпретирует предложенные ему кредитные билеты как попытку купить его «благородную» душу:

Рассыпьте ваши миллионы, устелите весь путь мой, всю большую дорогу вплоть до Москвы кредитными *билетами* — и я гордо, презрительно пройду по вашим *билетам*; эта самая нога, полковник, растопчет, загрязнит, раздавит эти *билеты*, и Фома Опискин будет сыт одним благородством своей души!<sup>34</sup>

Здесь слово *билет* становится ключевым в лицемерной речи приживальщика, пронизанной ложным пафосом, и метафорически обозначает достойный лишь попражнения ногами «презренный металл» как несоизмеримо ничтожную цену за душу якобы бескорыстного и высоконравственного человека. Эти высокопарные слова Опискина, отмечает Б. Н. Тихомиров, представляют собой аллюзию к десятой главе «Евангелия от Матфея»:

А если кто не примет вас, и не послушает слов ваших; то, выходя из того дома или из города, отрясите прах от ног ваших (Мф 10:14) [Евангелие Ф. М. Достоевского 2017, II: 200–201].

К 1866 г. частотность употребления лексемы *билет* Достоевским и ее метафоричность заметно возрастают. В романе «Игрок» (1866) *билет* употребляется 22 раза и метафорические оттенки (не столько авторские, сколько узуальные) имеют такие сочетания, как *банковые билеты*, *наставившие кучю*; *билетов гряда* и др. В «Преступлении и наказании» (1866) писатель использует существительное *билет* 31 раз (+ 7 раз диминутив *билетик*). В этом романе в наибольшей степени метафорически окрашено употребление лексемы *билет* (в устойчивом сочетании *желтый билет* — «документ, заменяющий паспорт у проституток»)

во фразе чиновника Мармеладова, отца Сони: *Когда единородна дочь моя в первый раз по желтому билету пошла, и я тоже тогда пошел...*, где выражение *пойти по желтому билету* символизирует грехопадение человека, на которое его толкают нужда и нищета, а также желание взять на себя, хоть немного облегчить тяжесть греха дочери<sup>35</sup>. Само по себе сочетание *желтый билет* до Достоевского не имело какой-либо метафорической окраски, поскольку, как и *белый билет* (военный билет непригодного к службе в армии), было наименованием документа по характерному цветовому признаку.

Венцом тропеического использования лексемы *билет* следует признать ее употребление Достоевским в самом известном высказывании Ивана Карамазова о символически возвращенном им Богу билете на вход в будущую гармонию (билете как награде за безгрешную жизнь, христианское милосердие и всепрощение — даже хозяина псов, затравившего ими ребенка на глазах его матери):

Не хочу гармонии, из-за любви к человечеству не хочу. Я хочу оставаться лучше со страданиями неотомщенными. Лучше уж я останусь при неотомщенном страдании моем и неутоленном негодовании моем, хотя бы я был и неправ. Да и слишком дорого оценили гармонию, не по карману нашему вовсе столько платить за вход. А потому свой *билет* на вход спешу возвратить обратно. <...> Не Бога я не принимаю, Алеша, я только *билет* ему почтительнейше возвращаю<sup>36</sup>.

Думается, не случайно писатель сделал лексической доминантой этой яркой авторской метафоры именно слово *билет* — настолько, казалось бы, обыденное, к тому же ассоциативно связанное в том числе с «презренным металлом» (а значит, и с дьяволом, которому продают за деньги душу), что возвышение данного ключевого слова в контексте обращения к Богу достигает, контрастируя с бытовыми ассоциациями и пейоративными коннотациями, наибольшей экспрессии. Эти слова в романе «Братья Карамазовы» воспринимаются одновременно и как призыв

<sup>34</sup> Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 3. Л., 1972. С. 85–86.

<sup>35</sup> Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 6. Л., 1973. С. 14.

<sup>36</sup> Там же. Т. 14. Л., 1976. С. 223.

к идеальной, бескровной гармонии, и как нравственный бунт, богоборчество, состоящее в категорическом отрицании гармонии (= райа) уже в том случае, если плата за нее — лишь одна слезинка замученного невинного младенца.

Н. Бердяев осознавал антихристианскую идейную наполненность высказывания героя Ф. М. Достоевского. Философ писал:

Для христианского сознания страдания и слезы очищают душу. Это сознание не учит возвращать билет Богу, как того требует атеист Иван Карамазов во имя страданий людей, из невозможности осмыслить зло жизни;

...Божество, которое лишило бы своей близости все человеческие поколения и которое допустило бы к своей близости лишь поколение, стоящее на вершине истории, было бы Божеством вампирическим, в нем была бы неправда и насилие по отношению к большей части человечества. На этом основании Иван Карамазов возвращает свой билет Богу [Бердяев 2012: 68, 482].

С. Н. Булгаков выступает в большей степени как апологет Ивана Карамазова. В статье «Основные проблемы теории прогресса» философ находит оправдание радикальной позиции героя Достоевского:

Наличность страдания с эвдемонистической точки зрения есть абсолютное зло, и этим абсолютным злом не может и не должно быть куплено будущее счастье. Мир, который был бы устроен подобным образом и на подобных началах, не стоил бы того, чтобы в нем жить уважающему себя человеку. Ему остается «почтительнейше возвратить билет» [Булгаков 1993, 2: 70].

Художественное осмысление образа возвращенного Богу билета также многопланово. Н. Гумилев переакцентировал слова Ивана Карамазова с отказа от билета на покупку билета в «Индию духа» в стихотворении «Заблудившийся трамвай»<sup>37</sup>, а З. Гиппиус в стихотворении «Рай (в альбом \*\*\*, в СПб-ге)»<sup>38</sup> использует высказывание о возвращенном Богу билете в качестве эпиграфа, отсылающего к традиции Ф. М. Достоевского [...*почтительнейше билет возвращаю...*

<sup>37</sup> Гумилев Н. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 4: Стихотворения. Поэмы (1918–1921). М.: Воскресенье, 2001. С. 81.

<sup>38</sup> Гиппиус З. Н. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 6: Живые лица: Воспоминания. Стихотворения. М.: Русская книга, 2002. С. 492.

(Ив. Карамазов)]. Реминисценция слов Ивана Карамазова в стихотворении «О слезы на глазах!..» (1939) М. Цветаевой<sup>39</sup> (цикл «Стихи к Чехии») стала реакцией на новую безумную жестокость мира, связанную с приходом к власти фашистов:

О, черная гора,  
Затмившая весь свет!  
Пора — пора — пора  
Творцу вернуть билет.

Нами приведена только малая часть высказываний русских философов и писателей, апеллировавших к словам Ивана Карамазова о возвращенном Богу билете. Они ознакомили обретение словом *билет* ореола прецедентного феномена в русском литературном языке.

**Выводы.** К середине XIX в. лексема *билет* достигла пика семантической эволюции в русском языке. Существенно расширилось семантическое поле, возросло количество ЛСВ и семантических оттенков слова: *билетом* стали называть практически любой листок и даже жетон с каким-либо текстом. Таким образом, значимость слова в общенациональном русском языке постепенно приближалась к концептуальной. В последней четверти XIX в. благодаря языку произведений Достоевского, в которых не только продемонстрированы широкие возможности лексической сочетаемости лексем, но и, что гораздо важнее, даны лучшие образцы ее метафорического употребления, значимость лексемы *билет* как идиоглоссы в идиолекте писателя, ставшего выразителем принципов духовной жизни русского народа, возросла до лингвокультурной значимости прецедентного феномена.

В идиолекте Ф. М. Достоевского постепенно — от произведения к произведению — увеличивается метафорическая, онтологическая, идейно-философская нагрузка лексемы *билет*, достигая в романе «Братья Карамазовы» апогея в образе возвращенного Богу билета, давшем мощный импульс развитию русской философской мысли и получившем философское и художественное осмысление в текстах Н. Бердяева, С. Булгакова, Н. Гумилева, З. Гиппиус, М. Цветаевой и др.

<sup>39</sup> Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 2. М.: Эллис Лак, 1994. С. 360.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002. 394 с.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 103 с.
3. Бердяев Н. А. Философия неравенства. М.: Институт русской цивилизации, 2012. 624 с.
4. Булгаков С. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 2: Избранные статьи. М.: Наука, 1993. 752 с.
5. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. 64 с.
6. Дягилева И. Б. Лексема билет в составных наименованиях (на материале русского языка XIX века) // Слово и текст в культурном сознании эпохи: сб. научных трудов. Ч. 1. Вологда, 2008. С. 162–167.
7. Евангелие Ф. М. Достоевского: в 3 т. Т. 2: Исследования. Материалы к комментарию; Сибирская тетрадь Достоевского / В. Н. Захаров, В. Ф. Молчанов, Б. Н. Тихомиров [и др.]. Тобольск: Общественный благотворительный фонд «Возрождение Тобольска», 2017. 1084 с.
8. Жихарев С. П. Записки современника. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. 837 с.
9. Жуковский В. А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Т. 12. М.: Языки славянских культур, 2012. 543 с.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.
11. Караулов Ю. Н. От редактора // Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / гл. ред. чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2008. С. IX–X.
12. Колесов В. В. О логике логоса в сфере ментальности // Мир русского слова. 2000. № 2. С. 52–59.
13. Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 12: Статьи, заметки, выступления, ноябрь 1917–1930. М.: Художественная литература, 1959. 716 с.
14. Расулов Р. Валентность слова и синтаксическая связь // Экономика и социум. 2022. № 5(96) [Электронный ресурс]. URL: www.iurp.ru (дата обращения: 08.12.2023).
15. Степанов Ю. С. Французская стилистика. М.: Высшая школа, 1965. 355 с.
16. Федосюк Ю. А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М: Флинта; Наука, 2004. 264 с.

17. Фонвизин Д. И. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2. М.; Л.: Художественная литература, 1959. 743 с.

18. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение, 1972. 328 с.

19. Юхименко Е. М. Литературное наследие Выговского старообрядческого общежития: в 2 т. / науч. ред. Н. В. Поньрко. М.: Языки славянских культур, 2008.

## REFERENCES

1. Alefirenko N. F. The poetic energy of the word. Synergetics of language, consciousness and culture. Moscow: Academia, 2002. 394 p. (In Russ.)
2. Babushkin A. P. Types of concepts in lexical-phraseological semantics of language. Voronezh: Voronezh State University Press, 1996. 103 p. (In Russ.)
3. Berdyaev N. A. Philosophy of inequality. Moscow: Institut russkoi tsivilizatsii, 2012. 624 p. (In Russ.)
4. Bulgakov S. N. Selected articles. Bulgakov S. N. Sochineniya: v 2 t. = Works: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Nauka Publ., 1993. 752 p. (In Russ.)
5. Vorkachev S. G. Linguoculturology, linguistic personality, concept. Formation of anthropocentric paradigm in linguistics. *Filologicheskie nauki = Philological Sciences*. 2001;(1):64–72. (In Russ.)
6. Dyagileva I. B. Lexeme ticket in compound names (on the material of the Russian language of the 19th century). *Slovo i tekst v kul'turnom soznanii epokhi: sb. nauchnykh trudov. Ch. 1 = Word and text in the cultural consciousness of the epoch: collection of scientific works. Pt. 1*. Vologda: Vologda State University Press, 2008. P. 162–167. (In Russ.)
7. The Gospel of F. M. Dostoevsky: in 3 vol. / comp. by V. N. Zakharov. Vol. 2: Studies. Materials for commentary; Dostoevsky's Siberian Notebook. Tobolsk: Vozrozhdenie Tobolska, 2017. 1084 p. (In Russ.)
8. Zhikharev S. P. Notes of a contemporary. Moscow; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1955. 837 p. (In Russ.)
9. Zhukovsky V. A. Complete collection of works and letters: in 20 vol. Vol. 12. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2012. 543 p. (In Russ.)
10. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 476 p. (In Russ.)
11. Karaulov Y. N. Editor's note. *Slovar' yazyka Dostoevskogo. Idioglossarii. A–V / gl. red. Yu. N. Karaulov = Dictionary of Dostoevsky's language. Idioglossary. A–V / Y. N. Karaulov (ed.)*. Moscow: Azbukovnik, 2008. P. IX–X. (In Russ.)

12. *Kolesov V. V.* On the logic of logos in the sphere of mentality. *Mir russkogo slova = World of the Russian Word*. 2000;(2):52–59. (In Russ.)

13. *Mayakovskiy V. V.* Complete collection of works: in 13 vol. Vol. 12: Articles, notes, speeches, November 1917–1930. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1959. 716 p. (In Russ.)

14. *Rasulov R.* Valence of the word and syntactical connection. *Ekonomika i sotsium = Economy and Society*. 2022;(5) [Electronic resource]. URL: <https://www.iupr.ru/5-96-2022> (accessed: 08.12.2023). (In Russ.)

15. *Stepanov Yu. S.* French stylistics. Moscow: Vysshaya shkola, 1965. 355 p. (In Russ.)

16. *Fedosyuk Yu. A.* What is unclear in the classics, or Encyclopedia of Russian life of the 19th century Moscow: Flinta: Nauka Publ., 204. 264 p. (In Russ.)

17. *Fonvizin D. I.* Collected works: in 2 vol. Vol. 2. Moscow; Leningrad: Khudozhestvennaya literatura, 1959. 743 p. (In Russ.)

18. *Shansky N. M.* Lexicology of the modern Russian language. Moscow: Prosveshchenie, 1972. 328 p. (In Russ.)

19. *Yukhimenko E. M.* Literary heritage of the Vygovsky Old Believer community: in 2 vol. / N. V. Ponyrko (ed.). Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008. 688 p. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Олег Евгеньевич Вороничев**, доктор филологических наук, доцент

**Андрей Владимирович Шаравин**, доктор филологических наук, доцент, профессор

**Oleg E. Voronichev**, Doctor of Sciences (Philology), Assistant professor

**Andrey V. Sharavin** Doctor of Sciences (Philology), Assistant professor, Professor

---

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 27.02.2024; принята к публикации 18.03.2024.

The article was submitted 18.01.2024; approved after reviewing 27.02.2024; accepted for publication 18.03.2024.



# РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

## RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1:808.5:378

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>

### Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему

Екатерина Николаевна Комарова<sup>1</sup>, Ирина Алексеевна Сотова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия*

<sup>1</sup> *kkatie1988@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7975-5515>*

<sup>2</sup> *irina\_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>*

**Аннотация.** Статья посвящена эвристической беседе на лингвистическую тему как одному из эффективных методов развития не только познавательной активности и системного мышления учащихся, но и профессионального методического мышления будущего учителя русского языка. Цель настоящей статьи – охарактеризовать жанровую модель эвристической беседы и описать модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему. В ходе исследования применялись следующие методы: наблюдение над учебным процессом профессионально-методической подготовки студентов-филологов в вузе (на базе Ивановского государственного университета), анкетирование, формирующий и обучающий эксперимент, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов, статистическая обработка результатов (Т-критерий Стьюдента). Эмпирическая обработка результатов исследования осуществлялась в программе SPSS–17. В статье уточнено понятие «эвристическая беседа» применительно к целям обучения русскому языку в школе, охарактеризована ее жанровая модель и описан алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему, определены критерии готовности будущего учителя к ее проведению. Описаны этапы работы: ознакомление с методом эвристической беседы; организация наблюдения над эвристической беседой опытного учителя; разработка и обсуждение эвристической беседы в условиях совместной деятельности в творческих парах; проведение эвристической беседы на лингвистическую тему в школе для учащихся V–VIII классов с последующим самоанализом; использование этого метода во время педагогической практики в школе. Предложены задания для формирования и развития навыков ведения эвристической беседы на лингвистическую тему. Приведены примеры эвристических бесед, разработанных студентами, дан методический комментарий к ним.

**Ключевые слова:** учебный диалог, метод беседы, жанр эвристической беседы, эвристическая беседа на лингвистическую тему, модель жанра эвристической беседы, урок русского языка, будущие учителя русского языка, методика обучения русскому языку

**Для цитирования:** Комарова Е. Н., Сотова И. А. Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 116–128. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

### A model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic

**Irina A. Sotova<sup>1</sup>, Ekaterina N. Komarova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

<sup>1</sup> *kkatie1988@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7975-5515>*

<sup>2</sup> *irina\_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>*

**Abstract.** The article considers a heuristic conversation on a linguistic topic as one of the effective methods for developing not only cognitive activity and systems thinking in students, but also future Russian language teachers' professional methodological thinking. The aim is to characterise the genre model of a heuristic conversation and describe the model for preparing future Russian language teachers to conduct a heuristic conversation on a linguistic topic. The study relied on observation of the educational process of philology students' professional and methodological training at university (at Ivanovo State University). Moreover, we used questionnaires, formative and learning experiments, analysis of the products of students' learning and professional activities, as well as statistical processing of results (Student's *t*-test). The empirical research results were processed using the SPSS 17 statistical software. The article clarifies the concept of a «heuristic conversation» in relation to the goals of Russian language teaching at school. Additionally, it characterises the genre model of such conversations and describes the algorithm for training future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic. The study defined the criteria for assessing future teachers' readiness to conduct a heuristic conversation on a linguistic topic. Moreover, we described the stages of work. They include familiarising students with the heuristic conversation method; organising observation of an experienced teacher's heuristic conversation; developing and discussing a heuristic conversation in conditions of concerted effort in creative pairs; conducting a heuristic conversation on a linguistic topic at school for students in years 5–8 with a subsequent self-analysis; using this method during teaching practice at school. The paper gives assignments aimed at forming and developing skills in holding a heuristic conversation on a linguistic topic. In addition, we provide examples of heuristic conversations developed by students, as well as a methodological commentary on them.

**Keywords:** instructional dialogue, conversation method, heuristic conversation genre, heuristic conversation on a linguistic topic, heuristic conversation genre model, Russian language lesson, future Russian language teachers, Russian language teaching methodology

**For citation:** *Komarova E. N., Sotova I. A. A model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2024;85(5):116–128. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>.*

*Плохой учитель преподносит истину,  
хороший учит ее находить.*

А. Дистервег

**Введение.** Современное языковое образование, имеющее целью развитие личности учащихся, ориентировано на использование таких форм и способов учебной деятельности, которые обогащают мотивы учения и расширяют мотивационную сферу личности. Реализация этой задачи предполагает изменение мотивационно-смысловых установок учителя, его ориентацию на активное использование диалоговых технологий, обращение к совместной поисковой деятельности. Однако не всякий учебный диалог побуждает соучаствовать в рождении и развитии мысли.

Создателем беседы, позднее получившей название эвристической, считают древнегреческого мыслителя Сократа, который управлял познавательной деятельностью своих учеников с помощью искусно поставленных вопросов, мотивировавших искать ответы и давать объяснения научным

категориям. Сократ подчеркивал, что на занятии у учеников должно преобладать желание высказаться, а не опасение допустить ошибку.

Метод Сократа был высоко оценен А. Дистервегом, Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, П. Ф. Каптеревым, К. Д. Ушинским и другими великими педагогами. А. Дистервег видел развивающие возможности эвристического метода обучения в такой беседе, которая стимулирует умственную активность детей, дает им возможность искать, взвешивать, рассуждать и, наконец, находить [Дистервег 1956].

Сущность эвристической беседы и ее дидактические функции раскрываются многими авторами (С. И. Брызгалова, А. Д. Король, И. Я. Лернер, Н. М. Плескачевич, М. Н. Скаткин и др.). Под эвристической беседой понимается «вопросно-ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся

готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний подходить к новым понятиям и выводам»<sup>1</sup>.

Современная педагогическая наука усматривает ценность метода Сократа «не в получении ответов на вопросы, а в проектировании в процессе диалога эвристической деятельности обучаемого» [Диривянкина 2006: 406]. Современные исследователи признают ценность данного метода как мощного инструмента формирования критического мышления, обучения интертекстуальной аргументации [Hong, 2022], развития ключевых компетенций [Solov'yova 2020]. При подготовке будущих учителей русского языка и других предметов «надо, прежде всего, мотивировать к использованию специальной работы с языком, на котором осуществляется обучение их предмету» [Дроздова 2020: 104].

Социальный запрос на учителя, способного организовать на уроке эвристическую образовательную среду, актуализирует постановку проблемы подготовки педагогов к осуществлению эвристического обучения. Эвристическое обучение стало визитной карточкой научной школы дидактической эвристики А. В. Хуторского [Хуторской 2003; Король 2009]. S. Schuler, D. Fanta, W. Riess создали эвристическую компетентностную модель как основу педагогического образования для обучения системному мышлению. Основываясь на предложенной ими модели, были разработаны различные университетские курсы по подготовке будущих учителей разных направлений (учителя биологии, географии и т. д.) [Schuler 2018]. N. Tsankov создал систему практических задач для подготовки будущих учителей к эвристическим информационным преобразованиям в мышлении [Tsankov 2022]. Т.-Н. Choi, A. D. Walker предложили эвристическую модель адаптации учителей к изменяющейся системе образования [Choi 2018]. И. Ю. Гац разработала организационную модель обучения лингвометодическим действиям в рамках методической службы факультета, назначение которой связывается с активным

включением студента-филолога в профессионально-педагогическую деятельность [Гац 2018: 26–27].

В методике преподавания русского языка уделяется большое внимание методу беседы, который получил отражение в классификациях методов обучения русскому языку, предложенных видными методистами (М. Т. Баранов, А. В. Текучев, Л. П. Федоренко и др.). М. Т. Баранов рассматривает эвристическую беседу как один из ведущих познавательных методов обучения русскому языку [Баранов 1981: 26]. Н. Н. Ушаков, подчеркивая значимую роль эвристической беседы на уроках русского языка и во внеурочной деятельности, в качестве основных признаков эвристической беседы выделяет «наличие проблемы, последовательный — шаг за шагом — ход ее решения», организующую и направляющую роль учителя при этом, коллективные мыслительные действия учеников, активность их в добытии новых знаний, в установлении истины» [Ушаков 1975: 123]. Л. Ю. Комиссарова при обучении орфографии практикует проблемный диалог<sup>2</sup>, под которым понимается «диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении проблемных ситуаций и при их разрешении» [Комиссарова 2011: 69]. О. А. Скрыбина использует на уроке открытия новых знаний частично-поисковую беседу, рассматривая ее как способ организации учителем познавательной деятельности школьников при реализации индуктивного метода [Скрыбина 2017: 4]. В. Н. Сульниченко обращается к эвристической беседе для «нахождения грамматических признаков, по которым формируются ветви алгоритма» при изучении морфологических норм [Сульниченко 2020: 50].

В педагогической риторике в качестве профессионально значимого речевого жанра профессионального дискурса учителя рассматривается педагогический диалог (Н. Г. Грудцына, Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, Л. Е. Тумина и др.). Н. Г. Грудцына дала общую характеристику

---

<sup>1</sup> Скаткин М. Н. Эвристическая беседа // Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4. С. 740.

<sup>2</sup> Технология проблемного диалога разработана психологом Е. Л. Мельниковой на основе исследований проблемы развития эвристического мышления (см.: Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учеником. М.: АПК и ПРО, 2002. 167 с.).

учебно-педагогического диалога и охарактеризовала его типы (диалог-сообщение информации, диалог-запрос информации, диалог-побуждение, диалог-расспрос), описала предпосылки организации и особенности педагогического диалога в ситуации объяснения нового материала и в ситуации фронтального опроса. Объяснительный диалог рассматривается как разновидность логико-интеллектуального диалога, в нем выделяется содержательно-фактуальная (О чем я буду говорить с учениками? Каков предмет нашей беседы?) и содержательно-концептуальная информация (*постановка, ход разрешения проблемы* (поисковой задачи) в ситуации ввода нового учебного материала). Н. Д. Десяева и др. описали модель познавательного диалога читателя с текстом [Desyaeva, 2020].

Современные ученые предлагают оригинальные концепции развития лингвистической компетенции школьника как субъекта учения (О. В. Алексеева, Е. А. Быстрова, И. Ю. Гац, Ю. Н. Гостева, А. П. Еремеева, Д. С. Карасева, Р. Е. Ружьева, Л. В. Черепанова, В. Д. Янченко и др.)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> См.: Алексеева О. В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 47 с.; Гац И. Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 43 с.; Гостева Ю. Н. Формирование морфологических понятий при изучении частей речи в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 18 с.; Еремеева А. П. Грамматика и речь в преподавании русского языка. Иваново: Юнона, 2012. 264 с.; Карасева Д. С. Формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 28 с.; Обучение русскому языку в школе / под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004; Ружьева Р. Е. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5–6 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 28 с.; Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 58 с.; Янченко В. Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского

Таким образом, в педагогической науке разработаны основы эвристического обучения, охарактеризованы метод эвристической беседы и система методических приемов, позволяющих учителю реализовать эвристическую беседу на лингвистическую тему в своей педагогической деятельности.

В то же время проблема подготовки студентов, будущих учителей русского языка, к развитию лингвистической компетенции школьников путем организации эвристической беседы не становилась предметом специального исследования.

Констатирующее исследование, проведенное Е. Н. Комаровой, показало, что будущие учителя русского языка «осознают значимость использования эвристической беседы на уроках русского языка», однако «сталкиваются с большими трудностями, пытаюсь выстроить урок с использованием метода эвристической беседы» [Комарова 2018: 240].

В данной статье с лингвометодических позиций раскрывается понятие «эвристическая беседа на лингвистическую тему», дается жанровая характеристика эвристической беседы и приводится алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать жанровую модель эвристической беседы и описать алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему.

**Методы и материалы исследования.** В данном исследовании использовались следующие методы: наблюдение над процессом профессионально-методической подготовки студентов-филологов, анкетирование, обучающий эксперимент, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов.

Педагогический эксперимент осуществлялся в 2016–2022 гг. на базе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области» (с 1 сентября

языка в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.

2020 г. — ГАУ ДПО Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций» г. Иваново). В исследовании приняли участие 120 студентов-филологов. Наблюдение над методическим становлением студентов осуществлялось до, в процессе и после освоения дисциплины «Теория и методика преподавания русского языка».

Для обработки результатов и оценки эффективности внедрения в учебный процесс алгоритма подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему было проведено сравнение образовательных результатов в экспериментальной группе на начало и конец изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» с применением Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Обработка осуществлялась в программе SPSS-17.

**Анализ.** Эвристическая беседа на лингвистическую тему понимается нами как вопросно-ответный метод взаимодействия учителя и учащихся, направленный на открытие (обнаружение) и пошаговое решение лингвистической проблемы, имеющий предметом обсуждения язык, закономерности развития языка и языковые явления, рассматриваемые с точки зрения значения, структуры и функции (с позиций исторического и функционально-семантического подходов).

На наш взгляд, метод эвристической беседы на лингвистическую тему должен занимать значимое место в структуре подготовки будущего учителя русского языка.

Эвристическая беседа на лингвистическую тему имеет свои особенности:

1. Предмет общения в процессе эвристической беседы на лингвистическую тему — язык, закономерности развития языка и языковые явления, рассматриваемые в аспектах их значения, структуры и функции (с позиций исторического и функционально-семантического подходов). Это позволяет нам говорить о том, что такая беседа способствует развитию языковой и лингвистической компетенций учащегося.

2. Ведущую коммуникативную роль в эвристической беседе, как правило, играет учитель, направляющий ход мыслей учеников в процессе беседы. Именно он выступает адресантом эвристической

беседы. Однако в старших классах адресантом, ведущим эвристическую беседу, может стать и подготовленный ученик.

Адресант должен соблюдать методику ведения эвристической беседы на лингвистическую тему. Эвристическая беседа предъявляет высокие требования к точности речи адресанта и логике изложения материала (последовательности задаваемых вопросов, непротиворечивости суждений).

Остальные участники эвристической беседы (адресат) выступают в роли ведомых, но при этом равноправных субъектов эвристической деятельности. Инициатором беседы и ее темы может выступать как ученик, так и учитель. Адресатом, вовлекаемым в эвристическую деятельность вместе с учащимися класса, может выступить и учитель, передающий главную коммуникативную роль подготовленному ученику.

3. Цель эвристической беседы на лингвистическую тему — это направление мысли к достижению определенной цели — решению лингвистических проблем. В основе эвристической беседы на лингвистическую тему лежит языковая проблема, которая может быть представлена в виде познавательной задачи<sup>4</sup>.

4. В эвристической беседе учитель должен определить образ прошлого (с точки зрения преподавателя — это уровень компетентности, профессиональный опыт; с точки зрения ученика — знания, умения, навыки, компетенции), образ будущего (новое возможное знание, приобретение коммуникативного опыта).

5. Активизация познавательной деятельности учащихся, направленной на «открытие» новых знаний, определяется последовательностью и характером задаваемых вопросов. Характер вопросов, адресуемых учащимся, постоянно меняется: от актуализации знаний (какое языковое явление перед нами?) к постановке проблемы

<sup>4</sup> Термин *познавательная (проблемная) задача* введен в методический тезаурус Т. В. Напольной, идеи которой получили развитие в работах многих современных ученых (см.: *Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку / под ред. И. Я. Лернера. М.: Просвещение, 1968. 52 с.; Напольнова Т. В., Десяева Н. Д. Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка: пособие для учителя 4–8-х кл. М.: Прометей, 1989. 182 с.*)

(с какой трудностью сталкиваемся? какое противоречие наблюдаем?), нахождению сходства и различий языковых явлений (что имеют общего и чем различаются данные языковые явления?), нахождению способа действия (что нужно сделать для того, чтобы...?) и построению умозаключений.

Понимание особенностей эвристической беседы является одним из условий ее успешного применения в дальнейшей работе учителя.

С опорой на модель жанра, предложенную Т. В. Шмелевой [Шмелева 1997], нами описана жанровая модель эвристической беседы на лингвистическую тему (рис. 1).

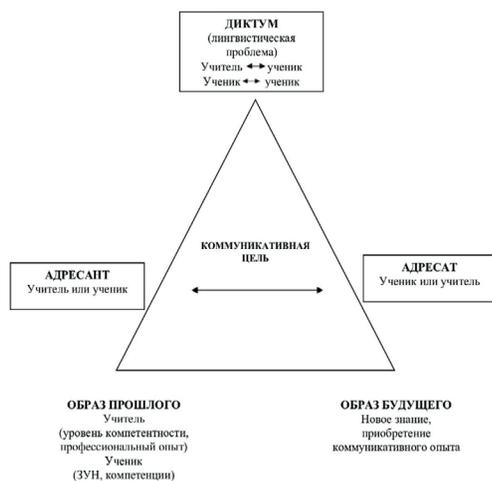


Рис. 1. Модель эвристической беседы на лингвистическую тему

Fig. 1. Model of a heuristic conversation on a linguistic topic

К жанрообразующим признакам эвристической беседы на лингвистическую тему как императивно-информационного жанра относятся:

– *коммуникативная цель* – обнаружение и осознание лингвистической проблемы; нахождение способов и средств ее решения;

– *образ адресанта* – учитель или ученик;  
– *образ адресата* – ученики и/или учитель;

– *образ прошлого* – учебный опыт учителя, знания, умения и навыки, уровень компетентности учеников по заданной

проблеме, запас исходных знаний о фактах языка и способах действия с ним;

– *образ будущего* – новое знание, открываемое учеником, решение поставленной проблемы;

– *диктум* (открытие и решение проблемы);

– *языковое воплощение* (учебный диалог в учебно-научном и научно-популярном подстилях научной речи с использованием приемов семантизации терминов (определение, пояснение), приемов популяризации научной речи (развернутое сравнение, риторический вопрос, риторическое восклицание и др.).

Эвристическая беседа предполагает обнаружение (открытие) или постановку проблемы, а также приобретение исследовательского опыта путем последовательного ее решения в ходе учебного диалога (полилога).

На основе жанровой модели эвристической беседы на лингвистическую тему нами сформулированы следующие критерии готовности будущего учителя к ее проведению: установка на открытие учащимися субъективно нового знания; способность вызвать вербальный отклик, привлечь к участию в дискуссии; знание структуры эвристической беседы, осознание специфики эвристической деятельности; опора на базовые лингвистические знания учащихся; способность использовать последовательность вопросов как инструмент управления мыслительной деятельностью учащихся; установка на обеспечение самостоятельности учащихся в поиске ответов.

Под *моделью обучения* понимается «совокупность взаимосвязанных компонент, включающих дидактические принципы построения учебного процесса, структуру деятельности преподавателя, основанную на этих принципах, и схему учебной деятельности обучаемых, выстраиваемую преподавателем» [Долинер 2005: 40].

Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему отражает структуру методической системы и включает следующие компоненты: цель обучения, подходы и принципы, содержание обучения, методы, приемы и средства обучения, планируемый результат.

Модель подготовки к ведению эвристической беседы представлена на рис. 2.

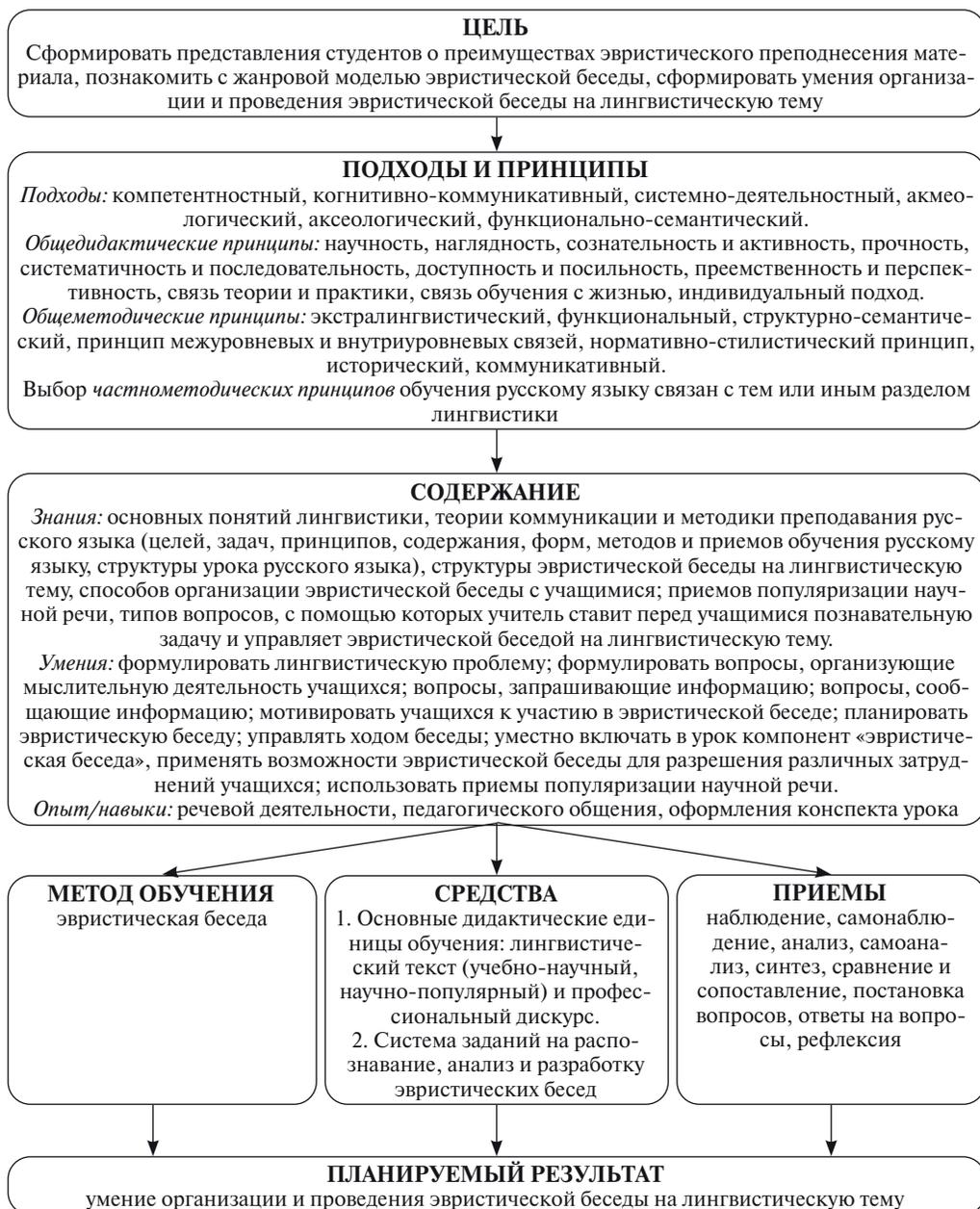


Рис. 2. Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему

Fig. 2. Model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic

Для овладения будущими учителями русского языка методом эвристической беседы на лингвистическую тему нами разработана система заданий, которая включает упражнения следующих типов:

- на распознавание эвристической беседы;
- на анализ эвристической беседы (по каким признакам вы определили, что эта беседа эвристическая, и т. п.);
- на преобразование сообщаемой бесе-

ды в эвристическую;

- на разработку и апробацию эвристической беседы.

Приведем примеры заданий.

**Задание 1.** Сравните две беседы по теме «Правописание *О/Ё* после шипящих. Сложные случаи» (V кл.) на примере словосочетаний *солнечный ожог* и *ожёг руку кипятком*. Что в них общего и различного? Чем эвристическая беседа отличается от сообщающей? Сформулируйте определение «эвристической беседы».

Сообщающая беседа	Эвристическая беседа
<p><b>Учитель:</b> определите часть речи слов <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p><b>Ученики:</b> <i>ожог</i> – существительное; <i>ожёг</i> – глагол.</p> <p><b>Учитель:</b> в каких значениях употребляются слова <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>?</p> <p><b>Ученики:</b> <i>ожог</i> имеет значение ‘повреждение кожной поверхности чем-то горячим’ или ‘обожженное место на теле’ (предметность), а <i>ожёг</i> – ‘обжечь, повредить огнем’ (действие).</p> <p><b>Учитель:</b> сделайте вывод о правописании <i>О/Ё</i> после шипящих в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p><b>Ученики:</b> существительное <i>ожог</i> следует писать с буквой <i>о</i>, а глагол <i>ожёг</i> – с <i>ё</i></p>	<p><b>Учитель:</b> давайте сравним данные словосочетания. Что у них общего?</p> <p><b>Ученики:</b> в данных словосочетаниях есть слова <i>ожёг</i> и <i>ожог</i>, они звучат абсолютно одинаково (слова-омофоны).</p> <p><b>Учитель:</b> а чем различаются эти слова?</p> <p><b>Ученики:</b> эти слова различаются гласной в корне слова.</p> <p><b>Учитель:</b> а в чем еще состоит различие между этими словами?</p> <p><b>Ученики:</b> это слова разных частей речи, и, соответственно, они несут разный смысл: <i>ожог</i> имеет значение ‘повреждение поверхности тела’, а <i>ожёг</i> – ‘обжечь, вызвать жжение’.</p> <p><b>Учитель:</b> от какого условия зависит выбор написания?</p> <p><b>Ученики:</b> от того, какой частью речи являются данные слова: <i>ожог</i> – существительное; <i>ожёг</i> – форма прошедшего времени глагола <i>обжечь</i>.</p> <p><b>Учитель:</b> какую грамматическую задачу мы решаем, когда записываем эти слова?</p> <p><b>Ученики:</b> определяем часть речи, так как правописание <i>О/Ё</i> после шипящих в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i> зависит от того, какая это часть речи – имя существительное или глагол.</p> <p><b>Учитель:</b> сделайте вывод о правописании <i>О/Ё</i> в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p><b>Ученики:</b> существительное <i>ожог</i> следует писать с буквой <i>о</i>, а глагол <i>ожёг</i> – с <i>ё</i></p>

Записи бесед предъявляются студентам без заголовков и без выделения лингвистических маркеров эвристической беседы. Данное задание используется нами на первом этапе работы, чтобы сформировать у студентов умение опознавать эвристическую беседу по лингвистическим маркерам и реализуемым установкам учителя. Сопоставительный анализ сообщающей и эвристической беседы на одну и ту же лингвистическую тему позволяет увидеть специфику последней. Студент наблюдает, каким образом учитель во втором фрагменте беседы направляет мысль учащихся, какие

формулирует вопросы, в какой роли находится ученик в процессе беседы. В результате сопоставительного анализа студент может сформулировать определение эвристической беседы на лингвистическую тему.

**Задание 2.** Проанализируйте беседу по теме «Антонимы» (VI кл.). По каким критериям можно сделать вывод, что данная беседа не является эвристической?

Учитель проецирует на экран слайд со следующими предложениями:

1. Умей не только брать, но и отдавать.
2. Ученье свет, а неученье – тьма.

### 3. Умная ложь лучше глупой правды.

**Учитель:** прочитайте выразительно пословицы, представленные на слайде. Назовите антонимы, которые вы найдете в данных предложениях.

**Ученики:** *брать — отдавать; ученье — неученье; свет — тьма; умная — глупая; ложь — правда.*

Учитель акцентирует внимание детей на доску, где записаны два столбика слов.

низкий	тихий
добрый	холодный
горячий	злой
громкий	высокий

**Учитель:** составьте антонимичные пары из слов левого и правого столбиков (один ученик работает у доски, остальные — в тетрадах).

Учитель раздает ученикам карточки.

**Учитель:** сделайте общий вывод и дайте определение антонимам, запишите свое определение на карточке.

**Учитель:** откройте учебник, § 56, прочитайте определение понятия «антонимы». Сопоставьте свои выводы с материалом учебника.

Учитель в данной беседе дает ученикам указания «сделайте общий вывод», «сопоставьте свои выводы с материалом учебника», но при этом не выводит учеников на способы деятельности, не предлагает вопросов, которые направляли бы интеллектуальные усилия учеников. Он сообщает информацию, а не побуждает к «открытию».

**Задание 3.** Прочитайте текст беседы по теме: «Словообразование и словоизменение в русском языке» (V кл.). Докажите, что в данной беседе есть эвристический компонент. Какие методические ошибки совершил учитель-практикант в процессе урока? Исправьте ошибки. Предложите свой, улучшенный вариант построения эвристической беседы.

**Учитель:** Прочитайте записанные слова. Что их объединяет?

*Радость, радовать, радостный, радоваться, обрадовать.*

**Ученики:** У всех этих слов одинаковый корень. Они однокоренные.

**Учитель:** А почему вы решили, что это разные слова?

**Ученики:** Потому что у них разное лексическое значение: *радость* — это чувство удовольствия, внутреннего, душевного удовольствия, когда человек чему-то рад; *радовать* — это вызывать в ком-то радость, доставлять кому-то радость; *радоваться* — это испытывать радость самому, тоже такое действие, приятное

состояние (отвечает на вопрос что делать?); *обрадовать* — доставить радость кому-либо (отвечает на вопрос что сделать?), *радостный* — это признак, когда человек полон радости, веселся.

А еще потому, что они частично состоят из разных морфем.

**Учитель:** Эти слова относятся к одной или к разным частям речи?

Это разные части речи: *радость* — имя существительное; *радовать, обрадовать, радоваться* — глаголы и *радостный* — прилагательное.

**Учитель:** Как мы определяем часть речи? По каким признакам?

**Ученики:** По общему грамматическому значению, по вопросу, по роли в предложении. Кроме того, у разных частей речи есть разные морфологические признаки. Имена существительные и имена прилагательные склоняются, а глаголы спрягаются.

*Радость* — это чувство удовольствия. Слово *радость* является именем существительным (это самостоятельная склоняемая часть речи). Относится к нарицательным именам существительным. Разряд по значению: абстрактное. Неодушевленное, женского рода. Третье склонение.

*Радовать* — это действие с целью доставить кому-то радость. Слово *радовать* является глаголом (это самостоятельная спрягаемая часть речи). Это глагол несовершенного вида. Относится к I спряжению.

**Учитель:** Действительно, все слова имеют корень *-рад-*. С помощью каких морфем у них появилось разное лексическое значение?

**Ученики:** Новое слово с новым лексическим значением образуется с помощью словообразовательных суффиксов или приставок, потому что суффиксы и приставки — это значимые части слова. Например (ученик у доски):

1) *обрадовать* — доставить радость кому-либо. Слово *обрадовать* образовано от глагола *радовать* с помощью приставки *об-*: *радовать* → *обрадовать*. Способ образования: приставочный. Приставка *об-* имеет значение завершенности действия;

2) *радостный* — такой, который испытывает радость. Слово *радостный* образовано от существительного *радость* — с помощью суффикса *-н-*: *радость* → *радостн(ый)*. Способ образования — суффиксальный.

В данной беседе учитель с помощью вопросов побуждает учеников сформулировать проблему на основе наблюдения над языковым явлением и дает установку на сравнение и сопоставление языковых

единиц. Однако учитель раскрыл только один компонент заявленной темы — словообразование в русском языке, но забыл о словоизменении, вследствие чего ученики не увидели и не осмыслили разницу между словообразованием и словоизменением, что являлось целью урока и отразилось в его теме. Также в данном фрагменте отсутствует обобщение по блоку «Словообразование».

Можно предложить следующий вариант решения (продолжение урока):

**Учитель:** А что происходит при словоизменении? С помощью чего образуются формы слова?

**Ученики:** С помощью окончания и формообразующих суффиксов (например, *-л-* — прошедшее время глагола).

Учитель: записывает на доске ряд слов: *радость, радости, радостью*.

**Учитель:** Давайте разберем данные слова по составу.

**Ученик:** Данный ряд слов — это словоформы одного слова с различными окончаниями:

1) рад-ость□; 2) рад-ост-и; 3) рад-ость-ю

**Учитель:** Какой вывод мы можем сделать по результатам нашей работы?

**Ученики:** При словообразовании образуется новое слово с новым лексическим значением, оно может относиться к другой части речи. При словоизменении образуется форма того же слова с тем же лексическим значением, изменяется только грамматическое значение слова. Все формы одного и того же слова относятся к одной и той же части речи.

Выполнение таких заданий имеет большое значение для осознания специфики эвристического обучения и формирования у студентов-филологов умения вести эвристическую беседу на лингвистическую тему.

**Выводы.** Таким образом, в результате проведенного эксперимента были выявлены критерии готовности к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему, в качестве которых использовались: установка на открытие учащимися субъективно нового знания; способность вызвать вербальный отклик, привлечь к участию в дискуссии; знание структуры эвристической беседы, осознание специфики эвристической деятельности; опора на базовые лингвистические знания учащихся; способность использовать последовательность вопросов

как инструмент управления мыслительной деятельностью учащихся; установка на обеспечение самостоятельности учащихся в поиске ответов.

По результатам проведенного обучающего эксперимента на основе описанных критериев нами были условно выделены три уровня сформированности у будущих учителей русского языка умений и навыков организации и проведения эвристической беседы на лингвистическую тему.

Студенты, достигшие *высокого уровня* готовности к ведению эвристической беседы, демонстрируют полное соответствие указанным критериям. Студенты, достигшие *среднего уровня*, допускают незначительные нарушения в «шагах» беседы и в отборе языковых средств. Студенты, не достигшие *базового уровня*, демонстрируют несоответствие указанным критериям.

Для оценки эффективности внедрения в учебный процесс описанной модели подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему было проведено сравнение образовательных результатов в экспериментальной группе по состоянию на начало и конец изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» с применением Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Установлено, что наблюдается положительная динамика и различия между результатами групп статистически значимы ( $p \leq 0,05$ ), т. е. после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» студенты показали высокие образовательные результаты.

До обучающего эксперимента у 26 % студентов-филологов были сформированы умения и навыки организации и проведения эвристической беседы на среднем уровне; у 74 % будущих учителей русского языка умения и навыки организации и проведения эвристической беседы сформированы не были.

В результате апробации модели подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему в ходе обучающего эксперимента по результатам педагогической практики в школе было установлено, что 46 % студентов достигли высокого уровня развития умений ведения эвристической

беседы на лингвистическую тему, 39 % могут быть отнесены к среднему, а 15 % – к низкому уровню (см. рис. 3).

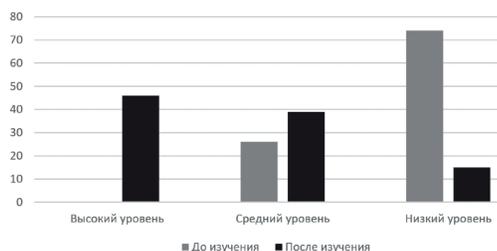


Рис. 3. Уровень сформированности умений организации эвристической беседы у студентов-филологов до и после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку»

Fig. 3. The development level of skills in organising a heuristic conversation in philology students before and after studying the discipline "Theory and methodology of Russian language teaching"

Опора на модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему позволяет организовать обучение таким образом, чтобы студенты осознали преимущества эвристического способа преподнесения материала, который способствует формированию устойчивой мотивации к изучению русского языка, развитию познавательного интереса и познавательной самостоятельности учащихся. Данные обучающего эксперимента, полученные в ходе апробации предложенной модели, убедительно подтверждают ее эффективность.

Овладение методом эвристической беседы на лингвистическую тему стимулирует развитие методического мышления будущего учителя русского языка, позволяет пережить в эвристическом взаимодействии с учениками ситуацию успеха, почувствовать свою пригодность к педагогической профессии, содействует профессиональной самореализации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. 1981. № 3. С. 25–31.
2. Гац И. Ю. Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6(56). С. 24–38.

3. Грудцына Н. Г. Педагогический диалог в различных ситуациях урока // Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Москва, 2001. С. 278–300.

4. Диривянкина О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2006. № 4. С. 406–413.

5. Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.

6. Долинер Л. И. Выбор модели обучения в процессе построения методической системы // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 1(31). С. 39–49.

7. Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку: новый этап научно-методического обеспечения // Мир русского слова. 2020. № 3. С. 101–104. <https://doi.org/10.24411/1811-1629-2020-13101>.

8. Комарова Е. Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 3(27). С. 232–243. URL: [http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20\\_27\\_2018.pdf](http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20_27_2018.pdf). (дата обращения: 28.11.2023). <http://doi.org/10.32516/2303-9922.2018.27.20>.

9. Комиссарова Л. Ю. Особенности применения проблемнодиалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка // Начальная школа: плюс До и После. 2011. № 11. С. 68–72.

10. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание. М.: ЦДО «Эйдос»; Иваново: Издат. центр «Юнона», 2009. 260 с.

11. Скрябина О. А. Методы и приемы открытия нового знания на уроке русского языка // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 3–7.

12. Сульниченко В. Н. Использование алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных: опыт работы в VI классе // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 4. С. 50–57. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57>.

13. Ушаков Н. Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975. 223 с.

14. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

15. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

16. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. Саратов: Колледж, 1997. С. 88–98.

17. Choi Tae-Hee, Walker Allan David. A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 74. P. 72–84. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>.

18. Desyaeva N. D., Assuirova L. V., Krivorotova E. V. et al. The models of the reader's cognitive dialogue with the text and their learning potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. London, 2020. P. 219–225. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.24>.

19. Hong H., Cai Q., & Wang M. Exploring young children's argumentation as a heuristic intertextual practice // Journal of Early Childhood Literacy. 2022. 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984211070731>.

20. Schuler S., Fanta D., Rosenkraenzer F. et al. Systems thinking within the scope of education for sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education // Journal of Geography in Higher Education. 2018. Vol. 42, Issue 2. P. 192–204. <http://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339264>.

21. Solov'eva S. A. Formation of Key Competencies: Heuristic Conversation // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: IFTE 2019 – 5th International Forum on Teacher Education / R. Valeeva (ed.). 2019. Vol. 78. P. 69–75. <http://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.10>.

## REFERENCES

1. Baranov M. T. Types of learning material and methods of Russian language teaching. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1981;(3):25–31. (In Russ.)

2. Gats I. Yu. Organization of professionally oriented activity of a student-philologist. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2018;1(6):24–38. (In Russ.)

3. Grudtsyna N. G. Pedagogical dialog in different situations in the lesson. *Pedagogicheskaya ritorika: ucheb. posobie / pod red. N. A. Ippolitovoi = Pedagogical rhetoric: textbook / N. A. Ippolitova (ed.)*. Moscow, 2001. P. 278–300. (In Russ.)

4. Dirivyankina O. V. Formation, essence of heuristic learning in pedagogical science and practice. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta MVD Rossii = Vestnik of the Saint-Petersburg university of the MIA of Russia*. 2006;(4):406–413. (In Russ.)

5. Diesterweg F. Selected pedagogical works. Moscow: Uchpedgiz, 1956. 374 p. (In Russ.)

6. Doliner L. I. Selection of training model in the process of building a methodical system. *Obrazovanie*

*i nauka. Izvestiya UrO RAO = Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*. 2005;(1):39–49. (In Russ.)

7. Drozdova O. E. Meta-subject teaching of the Russian language: a new stage of scientific and methodological support. *Mir russkogo slova = World of the Russian Word*. 2020;(3):101–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1811-1629-2020-13101>.

8. Komarova E. N. Heuristic conversation in the structure of methodological training of future Russian language teachers [Electronic resource]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*. Electronic scientific journal. 2018;3(27):232–243. URL: [http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20\\_27\\_2018.pdf](http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20_27_2018.pdf). (дата обращения: 28.11.2023). (In Russ.) <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2018.27.20>.

9. Komissarova L. Yu. Features of problematic dialogue technology approach during a continuous Russian language course orthography lessons. *Nachal'naya shkola: plus Do i Posle = Primary School: Plus Before and After*. 2011;(11):68–72. (In Russ.)

10. Korol A. D. Dialogue in education: heuristic aspect. Moscow: Eidos; Ivanovo: Yunona, 2009. 260 p. (In Russ.)

11. Skryabina O. A. Methods and techniques of opening new knowledge at the lesson of Russian language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;(5):3–7. (In Russ.)

12. Sulnichenko V. N. Use of algorithms when teaching morphological norms of nouns: a case study in the 6th grade. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020;81(4):50–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57>.

13. Ushakov N. N. Extracurricular work on the Russian language in eight-year school: a guide for teachers. Moscow: Prosveshchenie, 1975. 223 p. (In Russ.)

14. Khutorskoi A. V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. Moscow: MSU Press, 2003. 416 p. (In Russ.)

15. Cherepanova L. V. Formation of linguistic competence in teaching Russian language. Novosibirsk: Nauka Publ., 2006. 324 p. (In Russ.)

16. Shmeleva T. V. Model of the speech genre. *Zhanry rechi = Speech Genres*. 1997;(1):88–98. (In Russ.)

17. Choi T.-H., Walker A. D. A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation. Teaching and Teacher Education. 2018;74:72–84. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>.

18. Desyaeva N. D., Assuirova L. V., Krivorotova E. V. et al. The models of the reader's cognitive

dialogue with the text and their learning potential. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020;95:219–225. (In Engl.) <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.24>.

19. *Hong H., Cai Q., Wang M.* Exploring young children's argumentation as a heuristic intertextual practice. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2024;24(2):318–358. (In Engl.) <https://doi.org/10.1177/14687984211070731>.

20. *Schuler S., Fanta D., Rosenkraenzer F.* et al. Systems thinking within the scope of education for

sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education. *Journal of Geography in Higher Education*. 2018;42(2):192–204. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339264>.

21. *Solov'eva S. A.* Formation of key competencies: heuristic conversation. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: IFTE 2019 – 5th International Forum on Teacher Education / R. Valeeva* (ed.). 2020:78:69–75. (In Engl.) <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.10>.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Екатерина Николаевна Комарова**, старший преподаватель

**Ekaterina N. Komarova**, Senior Lecturer

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

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

---

*Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 25.03.2024.*

*The article was submitted 18.01.2024; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for publication 25.03.2024.*

**Есть речи – значенье...**

Есть речи – значенье  
Темно иль ничтожно,  
Но им без волненья  
Внимать невозможно.

Как полны их звуки  
Безумством желанья!  
В них слезы разлуки,  
В них трепет свиданья.

Не встретит ответа  
Средь шума мирского  
Из пламя и света  
Рожденное слово;

Но в храме, средь боя  
И где я ни буду,  
Услышав его, я  
Узнаю повсюду.

Не кончив молитвы,  
На звук тот отвечу,  
И брошусь из битвы  
Ему я навстречу.

(1840)

*(Лермонтов М. Ю. Сочинения: в 2 т. Т. 1.  
М.: Правда, 1988. С. 187)*

**Молитва**

...Есть сила благодатная  
В созвучье слов живых,  
И дышит непонятная,  
Святая прелесть в них...

(1839)

(Там же. С. 179)

*(К статье Б. Г. Бобылева)*