

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2024. Т. 85. № 6



Вздохни, вздохни еще, чтоб душу взволновать...

Вздохни, вздохни еще, чтоб душу взволновать,
Печаль моя! Мы в сумерках блуждаем
И, обреченные любить и умирать,
Так редко о любви и смерти вспоминаем.

Над нами утренний пустынный небосклон,
Холодный луч дробится по льду...
Печаль моя, ты слышишь слабый стон:
Тристан зовет свою Изольду.

Устанет арфа петь, устанет ветер звать,
И холод овладеет кровью...
Вздохни, вздохни еще, чтоб душу взволновать
Вспоминаньем и любовью.

Я умираю, друг! Моя душа черна,
И черный парус виден в море.
Я умираю, друг! Мне гибель суждена
В разувереньи и позоре.

Нам гибель суждена, и погибаем мы
За губы лживые, за солнце взора,
За этот свет, и лед, и розы, что из тьмы
Струит холодная Аврора...

*(Иванов Г. Стихотворения. СПб.:
Академический проект, 2005. С. 434–435)*

(К статье Е. А. Пановой)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 85

6

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 содержания и методов обучения», г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», г. Москва, Россия

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

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

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

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

Олег Викторович Никитин, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия

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

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

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

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

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

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

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

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий...» ВАК РФ по специальностям: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки); 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки) (<https://vak.minobrnauki.gov.ru/main>). Журнал зарегистрирован в базе данных Российского индекса научного цитирования, индексируется в 24 российских и международных базах данных, в том числе RSCI, Scopus, ERIHPLUS, WorldCat и GoogleScholar.

Учредитель и издатель: ООО «Наш язык».

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

ISSN 2619–0966 (Online)

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

Тираж 250 экз. Формат 70x100¹/₁₆. Печ. л. 8. Бумага офсетная. Заказ
Дата выхода номера в свет 14.11.2024. Свободная цена.

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

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

Оформить подписку на журнал можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс 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

6

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 of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Researcher Fellow, Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

Olga E. Drozdova, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Elena L. Erokhina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Natalia L. Mishatina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Svetlana V. Naumenko, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Kansk Pedagogical College, Kansk, Krasnoyarsk region, Russia

Oleg V. Nikitin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, State University of Education, Moscow, Russia

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

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

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

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

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

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

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

The journal is included in the List of Peer-Reviewed Scientific Journals of the RF Higher Attestation Commission in the categories: 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (Pedagogical sciences); 5.9.5. Russian language. Languages of the peoples of Russia (Philological sciences); 5.9.8. Theoretical, applied and comparative linguistics (Philological sciences) (<https://vak.minobrnauki.gov.ru/main>). The journal is registered in the Russian Science Citation Index and 24 Russian and international databases, including RSCI, Scopus, ERIHPLUS, WorldCat и GoogleScholar.

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

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

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

Edition 250 ex. Format 70x100¹/₁₆ Printed sheet 8. Offset paper. Order Release date of the issue 14.11.2024. Free price.

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

A subscription can be entered through the following subscription agencies: Russian Post (index P3896), UralPress (index 73334), Pressinform, Inform-system, IVIS LLC. The electronic version of the journal can be purchased at: <https://www.riash.ru/>

© LLC "Our Language", 2024

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Стрельчук Е. Н., Грунина Е. О., Носкова Н. А.</i> Ошибки в русской письменной речи детей-инофонов, обучающихся в школах Подмосквья	7
<i>Ганичева С. А., Ильина Е. Н.</i> Электронный ресурс «Говор северной деревни» в практике лингвокраеведческой работы	17

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

<i>Казаковская В. В.</i> Грамматический аспект усвоения личных местоимений	25
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Панова Е. А.</i> Стихотворение Георгия Иванова «Вздохни, вздохни еще...»: текст и контексты (к 130-летию со дня рождения)	39
<i>Якушевич И. В.</i> Голгофа в романе «Мастер и Маргарита»: семантическая суггестия символа	50

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Девятова Н. М.</i> О словообразовательной модели наречий с приставкой <i>по-</i> и отношениях синонимичных единиц	60
<i>Кузнецова Н. В.</i> Тотальный диктант: уроки пунктуации	68

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

<i>Викулова Л. Г., Петрова И. М., Самородин Г. В.</i> Концептосфера лексем <i>свой, чужой, иной</i> в русском языке (опыт корпусного исследования)	77
<i>Борисова О. Г., Костина Л. Ю.</i> Отражение локальной культурной традиции в устных воспоминаниях о детстве (на материале речи носителей кубанских говоров)	87

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Пыхтина Ю. Г., Щипанова Ю. В.</i> Рецензия на учебные пособия: Бондаренко М. А. Рабочие тетради по русскому языку для учащихся V–IX классов. М.: Просвещение, 2023	99
---	----

ХРОНИКА

Андрей Васильевич Барандеев (1948–2024)	102
Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2024 году	104

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Strelchuk E. N., Grunina E. O., Noskova N. A.</i> Errors in Russian written speech of native speakers of a foreign language studying in Moscow Region schools.....	7
<i>Ganicheva S. A., Ilyina E. N.</i> The electronic resource "Northern Village Subdialect" in the practice of linguistic and local history work.....	17

CHILDREN'S SPEECH

<i>Kazakovskaya V. V.</i> Grammatical aspect of mastering personal pronouns.....	25
--	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Panova E. A.</i> Georgy Ivanov's poem "Sigh, sigh again...": text and contexts (to the 130th anniversary of the birth)	39
<i>Yakushevich I. V.</i> Golgotha in the novel "The Master and Margarita": semantic symbol suggestion	50

LINGUISTIC NOTES

<i>Devyatova N. M.</i> On adverbial word-formation patterns with the prefix <i>po-</i> and relations of synonymous units.....	60
<i>Kuznetsova N. V.</i> Total Dictation: punctuation lessons.....	68

LANGUAGE AND CULTURE

<i>Vikulova L. G., Petrova I. M., Samorodin G. V.</i> Conceptual sphere of the lexemes <i>svoi</i> (English <i>our own</i>), <i>chuzhoi</i> (English <i>alien</i>), <i>inoi</i> (English <i>other</i>) in the Russian language (corpus research experience).....	77
<i>Borisova O. G., Kostina L. Yu.</i> Reflection of local cultural tradition in oral childhood memories (based on the speech of speakers of Kuban subdialects).....	87

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Pykhtina Yu. G., Shchipanova Yu. V.</i> Study guide review: Bondarenko M. A. Workbooks on the Russian language for students in years 5–9. Moscow: Prosveshchenie, 2023.....	99
--	----

CHRONICLE

Andrey Vasilevich Barandeev (1948–2024)	102
Thematic index of the papers published in the "Russian Language at School" journal in 2024.....	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-7-16>

Ошибки в русской письменной речи детей-инофонов, обучающихся в школах Подмосковья

Елена Николаевна Стрельчук¹, Евгения Олеговна Грунина², Наталья Александровна Носкова³

^{1,2} *Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия*

³ *МАОУ Домодедовская СОШ № 12 имени полного кавалера ордена Славы В. Д. Преснова, г. Домодедово, Россия*

¹ *strelchuk-en@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>*

² *grunina93@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8802-2690>*

³ *n-a-noskova@yandex.ru*

Аннотация. В школах Подмосковья обучается большое количество детей-инофонов, для которых русский язык является иностранным. Наибольшую трудность для таких обучающихся представляет письменная речь на русском языке. Цель настоящего исследования заключалась в выявлении ошибок в письменной речи детей-инофонов и анализе полученных результатов. В качестве респондентов выступали учащиеся IV «П» класса «Домодедовской СОШ № 12 имени В. Д. Преснова», среди которых были представители из стран ближнего зарубежья, а также Башкортостана и Дагестана. Материалом исследования послужили письменные работы школьников (сочинение и изложение), проводимые в конце 2022/2023 учебного года. Был проведен анализ работ и его количественная обработка. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в письменной речи детей-инофонов наиболее частотными являются орфографические, пунктуационные и фонетико-графические ошибки. Среди причин обозначенных ошибок – отсутствие навыка чтения на русском языке и интерференция. Лексические и грамматические ошибки имеют тенденцию к снижению, поскольку раннее обучение детей в поликультурной среде начальной российской школы позволяет минимизировать их количество. Доказано, что особая роль отводится учителю, имеющему определенный педагогический опыт и владеющему основами методики преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, адаптация детей-инофонов, письменная речь, фонетико-графические, грамматические, лексические, орфографические и пунктуационные ошибки

Для цитирования: Стрельчук Е. Н., Грунина Е. О., Носкова Н. А. Ошибки в русской письменной речи детей-инофонов, обучающихся в школах Подмосковья // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 7–16. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-7-16>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Errors in Russian written speech of native speakers of a foreign language studying in Moscow Region schools

Elena N. Strelchuk¹, Evgeniya O. Grunina², Natalia A. Noskova³

^{1,2} *Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia*

³ *Domodedovo Secondary School No. 12 named after the full Knight of the Order of Glory V. D. Presnov, Domodedovo, Russia*

¹ strelchuk-en@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>

² grunina93@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8802-2690>

³ n-a-noskova@yandex.ru

Abstract. Many children who are native speakers of foreign languages study in Moscow Oblast schools. Russian is a foreign language for them. The major difficulty such students face is written speech in Russian. This study aims to identify errors in their written speech and to analyse the obtained results. The respondents were the P class students in the 4th year of Domodedovo Secondary School No. 12 named after V. D. Presnov. They represented the near abroad, as well as Bashkortostan and Dagestan. The material for the study was the schoolchildren's written works (essays and expositions) produced at the end of the 2022/2023 academic year. The papers were analysed and quantitatively processed. The research results indicate that the most frequent errors in the written speech of native speakers of foreign languages are spelling, punctuation, and phonetic-graphic mistakes. The reasons for the specified errors include the lack of reading skills in Russian and language transfer. Lexical and grammatical mistakes tend to decrease since early education of children in the multicultural environment of the Russian primary school enables error minimisation. It has been proved that a special role is performed by teachers who have certain teaching experience and are familiar with the methodology basics of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian language, adaptation of children native speakers of foreign languages, written speech, phonetic-graphic errors, grammatical errors, lexical errors, spelling errors, punctuation errors

For citation: Strelchuk E. N., Grunina E. O., Noskova N. A. Errors in Russian written speech of native speakers of a foreign language studying in Moscow Region schools. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):7–16. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-7-16>.

Введение. В настоящее время в российских школах обучается большое количество детей-инофонов, для которых русский язык является иностранным. Доля таких детей во многих школах Москвы и Подмосковья велика. Это не только дети мигрантов, выходцев из бывших республик СССР, где за последнее десятилетие русский язык значительно ослабил свои позиции и многие взрослые владеют им на очень низком уровне. Это еще дети иностранцев, которые приехали в РФ из других стран (Китай, Вьетнам, Лаос и др.), и дети из регионов РФ, в которых русский язык изучается, но отмечается нехватка квалифицированных специалистов (республики ЛНР и ДНР, высокогорные районы Чечни и Дагестана и др.). «При этом дети иностранцев (и не только) получают школьное образование наравне с русскоговорящими детьми» [Ямалетдинова, Давлетбаева и др. 2022: 167].

Уже есть достаточное количество исследований и проектов, нацеленных на адаптацию инофонов к российским образовательным и культурным условиям. Например, еще в 2018 г. АНО ДПО «Центр образования “Академия”» в Перми был реализован проект «Семейная воскресная школа для мигрантов», поддержанный Фондом

президентских грантов. Проект предполагал облегчение процессов социализации и адаптации ребенка-инофона в частности и семей мигрантов в целом в русскоязычной среде, подготовку детей к восприятию материала в образовательных учреждениях¹. В 2019 г. проект был продолжен при поддержке Администрации г. Перми.

В 2020 г. совместным авторским коллективом Новосибирского государственного педагогического университета и Новосибирской региональной общественной организацией «Узбекско-русский национально-культурный центр» было разработано учебно-методическое пособие², в котором проанализированы отдельные организационно-педагогические аспекты работы

¹ Фонд президентских грантов [Электронный ресурс]. URL: <https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=3157e3ac-06fd-4cdc-9f33-747349b7cbc2> (дата обращения: 25.08.2024).

² См.: Касенова Н. Н., Мусатова О. В., Джурбаева Г. К. и др. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.

с детьми-инофонами и их родителями на разных этапах (дошкольном и школьном).

Позднее педагоги из Калужской области рассмотрели в своей статье «региональную систему языковой и социокультурной адаптации детей-инофонов», предполагающую проведение совместных мероприятий, сочетающих изучение «русского языка и культуры с сохранением внимания и уважительного отношения к родному языку» [Гусев, Хачикян и др. 2022: 298].

Следует отметить и другие научные работы, в которых представлены методические рекомендации по обучению детей-инофонов русскому языку в школах РФ. Так, одни ученые предлагают упражнения на развитие словарного запаса учащихся [Ямалетдинова, Давлетбаева и др. 2022], другие – задания, посвященные обучению инофонов научному стилю речи [Гусева, Дворкина и др. 2014]. Есть исследователи, которые изучают особенности использования дистанционных образовательных технологий в процессе обучения инофонов [Железнякова, Лаптева 2021], описывают методические основы преподавания русского языка детям в начальной школе с учетом развития языковой, речевой и коммуникативной компетенций [Юздова, Лукиных 2018].

Как справедливо отмечают методисты, «в процессе обучения детей-инофонов одновременно решаются три взаимосвязанные задачи: освоение языка, освоение школьной программы на неродном языке и социокультурная адаптация. В связи с этим специфика обучения русскому языку как неродному заключается в том, что русский язык должен быть освоен как средство общения и как средство обучения» [Морозова, Цапурина 2017: 11]. С этой целью выпущены учебные пособия и учебники для детей, обучающихся в школах РФ, для которых русский язык является неродным (см., например, учебно-методический комплект по русскому языку для школ с родным (нерусским) языком обучения для I–IV классов Е. А. Хамраевой, Л. М. Саматовой).

Однако проблема обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурной среде российской школы по-прежнему остается актуальной и даже острой в современных образовательных условиях,

что подчеркивается разработкой специальных методических рекомендаций, предлагающих подходы по установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан РФ³. И объясняется это прежде всего тем, что дети должны быть не только адаптированы к русскоязычной среде, но и пройти полный курс обучения в школе и сдать выпускные экзамены на русском языке. В связи с этим наибольшую трудность для таких обучающихся представляет русская письменная речь [Скворцова 2019; Товт, Кончакова 2022]. Инофоны допускают большое количество ошибок, что не может не вызывать тревогу у учителей русского языка.

Материалы и методы. Цель настоящего исследования заключалась в выявлении ошибок в письменной речи детей-инофонов. Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- систематизировать ошибки в письменной речи инофонов;
- выявить причины появления ошибок;
- предложить методические рекомендации по преодолению речевой безграмотности детей-инофонов.

Использовалось сочетание теоретических и эмпирических методов, таких как описательно-аналитический, наблюдение и статистический.

В качестве респондентов выступали ученики IV «П» класса МАОУ «Домодедовская СОШ № 12 имени В. Д. Преснова» (сельская школа в Домодедовском округе Подмосковья). Выбор респондентов не случаен, поскольку ученики уже обучались в российской школе и имели определенный уровень адаптации к ней. Однако необходимо отметить, что состав класса оказался разноуровневым. Часть инофонов обучалась с I класса, другая – с III класса, третья – с IV класса, поэтому был заметен контраст между уже адаптировавшимися

³ Методические рекомендации по определению подходов к установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан РФ [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.tverreg.ru/files/Mietodicheskie_riekomiendatsii.pdf (дата обращения: 22.09.2024).

к русскоязычной среде (5 человек) и лишь недавно прибывшими учениками (5 человек).

Этнический состав учащихся разнообразен. Всего 21 ученик, из них 10 – инофоны, 11 – носители русского языка. Среди инофонов по 1 человеку приехали из таких стран, как Узбекистан, Кыргызстан, Азербайджан, Молдова, Украина; двое – из Таджикистана, двое – из Башкортостана, один – из Дагестана. Остальные 11 учащихся – носители русского языка, которые проживают в данном населенном пункте или приехали из других регионов РФ. Обучение с I по IV класс велось по учебно-методическому комплексу «Школа России». В работе использовались учебники В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого, рабочие тетради к ним⁴.

Настоящее исследование предполагало проведение письменных работ – изложения и сочинения – в конце учебного года (IV класс, май 2023 г.), а затем анализ полученных результатов, их статистическую обработку. Для изложения был выбран текст из учебника (упр. 253)⁵. Сочинение писалось по картине И. И. Шишкина «Рожь» (упр. 278; картина представлена в учебнике)⁶. Методика проведения занятий была традиционной.

Далее проводился анализ письменных работ на предмет допущенных ошибок. «Речевые ошибки – это нарушение любых языковых норм» [Титкова 2015: 135]. За основу в исследовании принята классификация С. Н. Цейтлин, которая выделяет в письменной речи ошибки орфографические, пунктуационные, словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические [Цейтлин 2020]. Разработанная классификация ошибок предназначена, прежде всего, для анализа письменных работ носителей

русского языка. В методике преподавания русского языка как иностранного/неродного существует несколько иная классификация ошибок, приемлемая для анализа работ носителей русского языка. В ней, в частности, выделяют ошибки фонетические, графические, грамматические и лексические как наиболее актуальные для иностранцев при продуцировании русской письменной речи [Балыхина 2007].

Принимая во внимание обе классификации, мы выделили следующие группы ошибок для анализа письменных работ детей-инофонов: фонетико-графические, грамматические, лексические, орфографические и пунктуационные. Именно эти ошибки следует классифицировать как наиболее частотные в работах детей-инофонов.

Результаты и обсуждение. На рис. 1 представлены типы ошибок, встречающихся в продуктивной речи детей-инофонов по результатам написания изложения, и их суммарное количество.

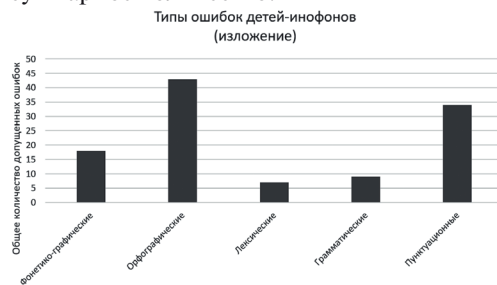


Рис. 1. Типы ошибок детей-инофонов (изложение)

Fig. 1. Types of mistakes made by children native speakers of foreign languages (exposition)

На диаграмме видно, что в изложении дети-инофоны чаще допускают орфографические, пунктуационные и фонетико-графические ошибки, значительно реже – лексические и грамматические ошибки.

Рассмотрим далее типы ошибок в продуктивной речи детей-инофонов в ходе работы над сочинением, а также соотнесем их суммарное количество (см. рис. 2).

Сопоставив диаграммы, сделаем вывод, что при написании сочинения количество допущенных пунктуационных, орфографических и фонетико-графических ошибок также велико, возрастает уровень грамматических ошибок и несколько уменьшается количество лексических ошибок.

⁴ См., например: Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. 9-е изд. М.: Просвещение, 2019; Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс: рабочая тетрадь: в 2 ч. М.: Просвещение, 2019.

⁵ Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 2. 9-е изд. М.: Просвещение, 2019. С. 119.

⁶ Там же. С. 129.

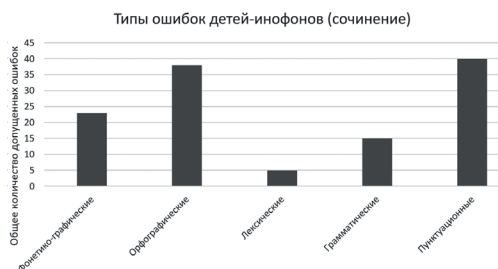


Рис. 2. Типы ошибок детей-инофонов (сочинение)

Fig. 2. Types of mistakes made by children native speakers of foreign languages (essay)

Таким образом, можно констатировать, что в продуктивной письменной речи у детей-инофонов (IV класс) преобладают орфографические, пунктуационные и фонетико-графические ошибки. Полученные результаты оказались несколько неожиданными, поскольку грамматические и лексические ошибки как наиболее частотные в речи иностранцев, изучающих русский язык, присутствуют в письменных работах детей в небольшом количестве. Обсудим полученные результаты.

Обсуждение. Среди допущенных орфографических ошибок наиболее частотными были ошибки в правописании: безударной гласной в корне слова (**потенуло*, **ополенные*, **заеи*, **заиц*); -жи-/-ши- (**жы-ivotные*); *о-ё* после шипящих в корне слова (**обжог*, **пашол*); непроизносимых согласных в корне слова (**почуствовал*, **сонце*); звонких и глухих согласных в корне слова (**ийти*); приставок (**пашло*, **пашар*); предлогов (**из под*, **из за*); наречий (**по медленнее*, **не ожиданно*, **из неоткуда*, **по тише*); суффиксов глаголов (**вылечел*, **почул*, **увидил*); частиц (**наконецто*).

Среди пунктуационных ошибок выделим неразличение границ предложений (*Спасение дед Ласюн. Заяц вывел деда из огня и деда Лариона из огня. К озеру и оба упали от усталости*); ошибки в постановке знаков препинания в сложных предложениях (*Дед побожал по кочкам он спотыкался, и падал; Дед знал что зверки знают куда нада бежат чтобы спастись; Заяц вывел деда из огня и они выбежали к озеру; Ведь животные лутше знают как спастись от пожара*) и при однородных членах предложения (*Дед плакал чтобы заец бежал по тише, и наконец заец и дед дома*).

Подобные ошибки, орфографические и пунктуационные, характерны, прежде всего, для носителей русского языка. Для тех, кто изучает русский язык как иностранный, такие ошибки не являются частотными. По этому поводу еще в XX в. Г. И. Рожкова писала: «Иностранцы прочно запоминают написание слов и не делают большого количества ошибок, типичных для русских школьников» [Рожкова 1973: 104]. Но эта точка зрения ученого была высказана относительно обучения РКИ взрослых людей, которые, овладевая иностранным языком, одновременно изучают русскую устную и письменную речь. «Письменные материалы в сочетании с устными дают дополнительные подсказки», — отмечают Р. Крез и Р. Робертс в книге «Как выучить язык в любом возрасте» [Крез 2017: 46]. Методика преподавания русского языка как иностранного отличается от методики преподавания русского как родного: она строится на одновременном взаимосвязанном обучении иностранцев всем видам речевой деятельности на русском языке: аудированию, чтению, письму и говорению. В российских школах обучение детей-инофонов осуществляется по методике, ориентированной на носителей русского языка, для которых первична устная речь и вторична — письменная. Вследствие этого количество орфографических и пунктуационных ошибок мигрантов увеличивается.

Следует добавить и отсутствие стойкого навыка чтения на русском языке: в IV классе многие дети-инофоны медленно и с ошибками читают тексты на русском языке. В данном случае прослеживается тесная взаимосвязь устной и письменной речи: недостаточно развитый репродуктивный навык чтения оказывает негативное влияние на продуктивный навык — письмо. Поэтому необходима кропотливая и последовательная работа с письменным текстом, причем, как и для носителей русского языка, которые также допускают большое количество орфографических и пунктуационных ошибок.

В числе фонетико-графических наиболее частотны, например, такие: замена одних букв на другие (**горью*, **побожал*, **нежать*, **вед*), пропуск букв (**сзди*, **зати*, **знае*, **трек*), неразличение твердых и мягких согласных (**зверки*, **бежат*,

*вед, *ден), неразличение звуков [ы] – [и] (*природа, *пиль, *выдел, *спатикался). Многие дети-инофоны пишут слова так, как слышат их (ярким примером является *обажжон).

Большая часть фонетико-графических ошибок вызвана интерференцией. Авторы «Современного словаря методических терминов и понятий» отмечают, что интерференция «проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки взаимодействуют с новыми, это и приводит к ошибке»⁷.

Нам близка точка зрения Н. Н. Варюшенковой, которая считает, «что проявления фонетико-графической интерференции в речи иноязычных носят двусторонний характер: неверное декодирование графического образа незнакомых слов может повлечь нарушения в произношении на неродном языке, а неправильное фонетическое оформление неродной речи может вызвать ошибки на письме»⁸. Плохо развитый фонематический слух у детей-инофонов влечет за собой большое количество фонетико-графических ошибок. Соответственно, для того чтобы их количество уменьшилось, необходимо вводить специальные упражнения для развития фонематического слуха. Однако это может оказаться методически нецелесообразным для носителей русского языка, обучающихся в одном классе с детьми-инофонами. «Наблюдения показывают, что русскоязычные дети, способные работать более активно и продуктивно, теряют мотивацию, расслабляются и скучают», если выполняют задания и упражнения, которые им неинтересны [Ямалетдинова, Давлетбаева 2022: 170].

Вероятно, работу по формированию и развитию фонематического слуха необходимо проводить на специальных факультативных занятиях. В середине 2023 г. Совет при Президенте Российской Федерации

по развитию гражданского общества и правам человека поддержал запуск бесплатных курсов по русскому языку для детей мигрантов. По словам Валерия Фадеева, «примерно от половины до 3/4 этих детей знают русский плохо или не знают совсем. И конечно, они не могут учиться, не зная языка. Среди этих детей есть и граждане России, и те, кто не получил гражданства»⁹.

Добавим, что проблемы дополнительного обучения детей мигрантов русскому языку ранее рассматривались учеными-методистами. Так, еще в 2006 г. коллективом авторов был опубликован сборник, в котором представлены программы занятий с детьми-инофонами, конкретные разработки уроков русского языка, где есть и упражнения на развитие фонематического слуха [Голованова, Какорина и др. 2006]. Однако в настоящее время ситуация с дополнительными обязательными занятиями по русскому языку пока находится в стадии рассмотрения на уровне Министерства просвещения РФ.

Третья группа ошибок – лексические. Это нарушение лексической сочетаемости слов (*Дым вылезал ему глаза. А сзади огонь выедал ему*); употребление слова в несвойственном значении (*Благодаря сильному огню сгорел лес*); неразличение синонимов (*Картину написал знакомый во всей России художник. Я полюбила природу России, ее ширину и красоту*); неудачное употребление местоимения (*Заяц вывел Деда Лариона. У него сгорели лапы; Погода на картине хорошая. Она мне нравится*); смешение слов, близких по звучанию (*Был слышно гул трек понямя; место на карте – вместо место на картине*).

Как правило, лексические ошибки вызваны, прежде всего, отличием системы родного языка детей от русской, что в свою очередь ведет к бедности словарного запаса учащихся. Некоторые слова оказываются незнакомыми, а специфика речевого развития детей, для которых русский

⁷ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. С. 103.

⁸ Варюшенкова Н. Н. Фонетико-графическая интерференция в речи монголов на русском языке: специальность 10.02.01 «Русский язык»: дис. ... канд. филол. наук. Ленинград, 1985. С. 8.

⁹ См. подробнее: Глава СПЧ: Дети мигрантов должны учить язык до поступления в школу // Российская газета. 2023. 7 июня [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/06/07/glava-spch-deti-migrantov-dolzhen-uchit-ia-zyk-do-postupleniia-v-shkolu.html> (дата обращения: 30.01.2024).

язык является неродным, приводит к неправильному орфографическому проговариванию слов, что, собственно, и доказывает анализ выше указанных ошибок.

Тем не менее отметим, что количество лексических ошибок в анализируемых письменных работах учащихся незначительно. В данном случае положительно, как отмечает учитель класса Н. А. Носкова, влияет предварительная работа перед написанием сочинения и изложения, которая в определенной степени снижает частоту таких ошибок: это и вопросы плана, которые подсказывают детям необходимую лексику, и обязательное проговаривание по слогам трудных слов.

Кроме этого, в начальной школе дети активно вовлекаются не только в учебный процесс, но и во внеаудиторную работу, где происходит обогащение их лексического запаса за счет разнообразных коммуникативных ситуаций. «Активность заключается прежде всего в том, что ребенок становится деятельным, заинтересованным участником процесса овладения знаниями» [Сухомлинский 1983: 3]. Этот процесс состоит в комплексной работе, которая в начальной школе осуществляется не только в классе, во время уроков, но и в группе продленного дня, спортивных секциях и кружках, на внеклассных мероприятиях. В результате рождается «мотивация как пятый элемент системы обучения» [Абделила-Боэр 2020: 209]. Именно она «является двигателем общения», так как оказывает положительное влияние на весь процесс обучения на русском языке.

Далее рассмотрим грамматические ошибки. Это ошибки в образовании форм слов (*А сзди дом был слышен треска огня; Дед Ларион он был охотника; просил идти более медленее...*); ошибки в согласовании и управлении (*...она побежал за ней* (о зайце); *Был слышно гул...*); ошибки в построении предложений (*Они упали потому, что от усталости; Мне нравится эта картина, хотя она очень красивая*). При этом следует отметить (в качестве примеров приведена только часть ошибок), что большая часть грамматических ошибок связана с употреблением слов в правильной падежной форме. Именно эти ошибки в методике преподавания РКИ считаются самыми распространенными, а работа над ними — одной

из сложных. «Освоению русского языка мешает существенная разница в грамматическом строе языков, а если учесть, что в одном классе, как правило, несколько учеников-инофонов и родные языки у них разные (и даже принадлежат к разным языковым семьям), то проблема грамматических параллелей кажется неразрешимой» [Ямалетдинова, Давлетбаева и др. 2022: 171]. Более того, как правило, «при обучении детей мигрантов русскому языку практически не учитывается национальная специфика, влияние интерференции родного языка. Преподавание русского языка узбекским, таджикским, вьетнамским, китайским детям осуществляется по одним и тем же учебникам» [Гусева, Дворкина и др. 2014: 11].

Действительно, грамматика русского языка — один из самых сложных аспектов РКИ, это тот «фундамент, на котором может быть основано прочное, осознанное, активное владение русским языком как специфическим способом национального отражения и моделирования реальной действительности»¹⁰. Однако, как справедливо отметила В. И. Остапенко, «можно знать грамматику и не владеть языком» [Остапенко 1983: 11]. В нашем исследовании представлена иная ситуация: небольшое количество грамматических ошибок в письменной речи детей-инофонов. Определим факторы, которые этому способствуют.

Обучение в начальной школе имеет свою специфику: дети, как правило, неосознанно вступают в коммуникативный контакт с представителями разных языков и культур. Многочисленные грамматические ошибки одноклассников поправляются интуитивно, поскольку быстрее узнаются носителями языка на слух, а проговаривание инофоном правильного варианта в устной речи способствует его грамотной фиксации на письме. К тому же дружественная обстановка, во время которой ученики исправляют вслух друг друга и при этом не обижаются, способствует этому. Иностранные ученые называют такой процесс «ситуативное изучение языка» [Абделила-Боэр 2020]. Оно предполагает проговаривание в любой

¹⁰ Русский язык как иностранный: методика обучения рус. яз.: учеб. пособие для вузов / Г. М. Васильева и др.; под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004. С. 118.

ситуации: «Я стираю с доски», «Я отвечаю урок», «Одноклассники готовятся к празднику», «У меня нет рабочей тетради по русскому языку» и т. д. В. А. Сухомлинский считал, что «непроизвольное запоминание — важнейшее условие умственного развития» [Сухомлинский 1983: 63]. Такая работа должна быть каждодневной. Вследствие этого особая роль принадлежит педагогу.

Как справедливо отмечают учителя, «в поликультурной среде РФ даже те педагоги, которые имеют большой опыт работы, испытывают трудности в преподавании русского языка иностранцам. Учитель-словесник не может эффективно организовать свою деятельность, так как все существующие учебники, программы и традиционные методики преподавания русского языка ориентированы на детей, для которых русский язык является родным» [Кулебякина 2018: 53]. Работа с детьми-инофонами требует от современного учителя прежде всего знаний по методике преподавания русского языка как иностранного, терпения и желания учить таких детей и учиться самому. Дети, рано начавшие обучение на неродном языке, со временем достигают более высоких результатов, чем те, которые позднее приступают к изучению иностранного языка [Singleton 2001]. Вследствие этого лексические и грамматические ошибки как наиболее частотные в речи иностранцев имеют тенденцию к снижению, если педагог грамотно выстраивает процесс обучения русскому языку в поликультурной среде российской школы.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить ошибки в русской речи детей-инофонов и понять их причины. «Язык собирается, как пазл» [Tabors 1997]. Этот пазл состоит из множества частей, среди которых фонетика, лексика, грамматика, орфография и пунктуация. И все они должны сложиться, чтобы ребенок, для которого русский язык является неродным, мог грамотно писать. Успех изучения русского языка детьми-инофонами зависит от многих факторов, в том числе и от роли учителя, его профессионализма, желания помочь, направить и научить. Предложенные методические рекомендации направлены на преодоление речевой безграмотности детей-инофонов на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абделила-Бозр Б.* Дети-билингвы: практический руководитель для родителей; пер. с французского Юны Козыревой. Минск: Дискурс, 2020. 256 с.
2. *Бальхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. *Голованова М. В., Какорина Е. В., Каленкова О. Н.* Проблемы языковой адаптации детей мигрантов в образовательных учреждениях города Москвы; отв. ред. Л. Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2006. 158 с.
4. *Гусев А. В., Хачикян Е. И., Масленникова О. В.* и др. Интеграция детей-инофонов в российское образовательное пространство: лингвистическая и социокультурная адаптация // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 298–304.
5. *Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д.* О некоторых аспектах обучения детей-инофонов научному стилю речи // Русский язык в школе. 2014. № 7. С. 11–12.
6. *Железнякова Е. А., Лаптева М. Л.* Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе // Русистика. 2021. Т. 19, № 1. С. 21–33. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-21-33>.
7. *Крез Р., Робертс Р.* Иностранцы для взрослых: Как выучить язык в любом возрасте / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2017. 208 с.
8. *Кулебякина Е. А., Романенкова О. А.* Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1(33). С. 52–58.
9. *Морозова Е. А., Цапурина И. С.* К вопросу об организации обучения детей-инофонов на уроках русского языка и литературного чтения // Начальная школа. 2017. № 7. С. 11–15.
10. *Остапенко В. И.* Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1983. 149 с.
11. *Рожкова Г. И.* Методика преподавания русского языка как иностранного: спецкурс / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Иркут. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Иркутск, 1973. 155 с.
12. *Скворцова М. А.* Методика преподавания русского языка в классах с детьми-инофонами в начальной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия:

Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 3. С. 211–213. <https://doi.org/10.34216/2071-1426-2019-25-3-211-213>.

13. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании: сб. / сост. и автор вступ. статьи М. И. Мухин. Киев: Рад. школа, 1983. 224 с.

14. Туткова М. Ю. Классификация речевых ошибок школьников: вопрос и вариант решения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 4. С. 134–139.

15. Товт А. М., Кончакова С. В. Формирование навыков письменной речи инофонов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: практические рекомендации // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 1(114). С. 219–225. <https://doi.org/10.26293/chgru.2022.114.1.028>.

16. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: URSS, 2020. 192 с.

17. Юздова Л. П., Лукиных Н. В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169–180. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.48.45.014>.

18. Ямалетдинова А. М., Давлетбаева О. В., Байтмирова И. Б. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования // Вестник Башкирского университета. 2022. Т. 27, № 1. С. 167–173. <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2022.1.30>.

19. Singleton D. Age and second language acquisition // Annual Review of Applied Linguistics. 2001. Vol. 21 P. 77–89. <https://doi.org/10.1017/S026719-0501000058>.

20. Tabors P. O. One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning english as a second language. Baltimore: Paul H. Brokers, 1997. 195 p.

REFERENCES

1. Abdelila-Boer B. Bilingual children: a practical guide for parents; transl. from French by Y. Kozyreva. Minsk: Diskurs, 2020. 256 p. (In Russ.)

2. Balykhina T. M. Methodology of teaching Russian as a non-native (new) language: textbook for teachers and students. Moscow: Publishing house of the RUDN University, 2007. 185 p. (In Russ.)

3. Golovanova M. V., Kakorina E. V., Kalenkov O. N. Problems of language adaptation of migrant children in educational institutions of Moscow. Ed. by L. E. Kurneshova. Moscow: Shkol'naya kniga, 2006. 158 p. (In Russ.)

4. Gusev A. V., Khachikyan E. I., Maslennikova O. V. et al. Integration of foreign-speaking children into the Russian educational environment: linguistic and socio-cultural adaptation. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. 2022;(6):298–304. (In Russ.)

5. Guseva E. Y., Dvorkina E. A., Polyakova Y. D. Some aspects of teaching children-inophones scientific style of speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2014;(7):11–12. (In Russ.)

6. Zhelezniakova E. A., Lapteva M. L. Distance learning technologies in teaching Russian as a non-native language in primary school. *Rusistika = Russian Language Studies*. 2021;19(1):21–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-21-33>.

7. Krez R., Roberts R. Foreign for adults: how to learn a language at any age. Transl. from Engl. Moscow: Alpina Publisher, 2017. 208 p. (In Russ.)

8. Kulebyakina E. A., Romanenkova O. A. Formation of communicative competence of migrant children in a multi-ethnic educational environment. *Gumanitarnye Nauki i Obrazovanie = The Humanities and Education*. 2018;9(1):52–58. (In Russ.)

9. Morozova E. A., Tsapurina I. S. Towards the organization of teaching children-inophones at the lessons of Russian language and literary reading. *Nachal'naya shkola = Primary school*. 2017;(7):11–15. (In Russ.)

10. Ostapenko V. I. Teaching Russian grammar to foreigners at the initial stage. Moscow: Russkii yazyk, 1983. 149 p. (In Russ.)

11. Rozhkova G. I. Methodology of teaching Russian as a foreign language: a special course. Irkutsk, 1973. 155 p. (In Russ.)

12. Skvortsova M. A. Technique of teaching Russian at elementary school in classes with children for whom Russian is not the mother tongue. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2019;25(3):211–213. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-3-211-213>

13. Sukhomlinskiy V. A. About mental education. Comp. and introductory article by M. I. Mukhin. Kiev: Radyans'ka shkola, 1983. 224 p. (In Russ.)

14. Titkova M. Y. Classification of speech errors of schoolchildren: a question and a solution option. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University*. 2015;(4):134–139. (In Russ.)

15. Tovt A. M., Konchakova S. V. Formation of writing skills of foreign speakers at the initial stage of teaching Russian as a foreign language:

practical recommendations. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2022;(1):219–225. (In Russ.) <https://doi.org/10.26293/chgpu.2022.114.1.028>.

16. *Tseitlin S. N.* Speech errors and their prevention. Moscow: URSS, 2020. 192 p. (In Russ.)

17. *Yuzdova L. P., Lukinykh N. V.* Teaching Russian language for younger students of foreign language and bilingual. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*. 2018;(8):169–180. (In Russ.) <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.48.45.014>.

18. *Yamaletdinova A. M., Davletbaeva O. V., Baitimirova I. B.* Modern approaches to teaching Russian language to children-inophones at the level of basic general education. *Vestnik Bashkirskogo universiteta = Bulletin of Bashkir University*. 2022;27(1):167–173. (In Russ.) <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2022.1.30>.

19. *Singleton D.* Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001;(21):77–89. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S0267190501000058>.

20. *Tabors P. O.* One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language. Baltimore: Paul H. Brookes Pub., 1997. 195 p. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Николаевна Стрельчук, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания

Евгения Олеговна Грунина, кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания

Наталья Александровна Носкова, методист, учитель начальных классов

Elena N. Strelchuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching

Evgeniya O. Grunina, Candidate of Sciences (Philology), Assistant Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching

Natalia A. Noskova, Methodologist, Primary school teacher

ЗАЯВЛЕННЫЙ ВКЛАД АВТОРОВ / THE AUTHORS' DECLARED CONTRIBUTION

Елена Николаевна Стрельчук — концептуализация, подготовка теоретического обзора и редактирование

Евгения Олеговна Грунина — дизайн исследования, интерпретация результатов исследования, оформление статьи

Наталья Александровна Носкова — проведение исследования, сбор фактического материала

Elena N. Strelchuk — conceptualization, preparation of a theoretical review and editing

Evgeniya O. Grunina — research design, interpretation of the research results, study design

Natalia A. Noskova — realization of research, collection of factual material

Статья поступила в редакцию 05.02.2024; одобрена после рецензирования 19.03.2024; принята к публикации 20.05.2024.

The article was submitted 05.02.2024; approved after reviewing 19.03.2024; accepted for publication 20.05.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-17-24>

Электронный ресурс «Говор северной деревни» в практике лингвокраеведческой работы

Светлана Алексеевна Ганичева¹, Елена Николаевна Ильина²

^{1,2} *Вологодский государственный университет, г. Вологда, Россия*

¹ *sganicheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6912-8852>*

² *filfak@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1797-8959>*

Аннотация. Актуальность исследования связана с необходимостью методологического осмысления современных практик лингвистического краеведения, а также расширения круга источников фактического материала для организации этой работы. Цель данной статьи – это, во-первых, характеристика мультимедийной электронной системы «Говор северной деревни» (<https://borbushino.vogu35.ru/>), созданной диалектологами Вологодской области на материале записей речи жителей исторического Белозерья, а во-вторых, осмысление опыта лингвокраеведческой работы и определение перспектив ее продолжения на основе данных системы «Говор северной деревни». Методологической основой такой работы является регионально детерминированная концепция формирования национальной идентичности, особенно по отношению к регионам «сильной местной идентичности», к числу которых относится Вологодский край. Основными результатами проведенного нами исследования являются описание электронного ресурса «Говор северной деревни» и внедрение его в практику лингвистического краеведения учебных учреждений высшего образования, среднего общего и профессионального образования, а также учреждений дополнительного образования и культуры Вологды и Вологодской области. Работа с электронным ресурсом дает возможность комплексного осмысления локального речевого контента в контексте сохранения культурной самобытности региона, позволяет приобщать к лингвокраеведческой работе максимально широкий круг пользователей электронной мультимедийной системы, а также расширять формы исследовательского и творческого обращения учителя к аутентичному речевому материалу, что, в свою очередь, будет способствовать появлению инновационных способов хранения и интерпретации данных диалектной системы русского национального языка.

Ключевые слова: национальная идентичность, лингвистическое краеведение, говоры Вологодской области, электронная мультимедийная система «Говор северной деревни»

Благодарности. Авторы статьи благодарят учителей вологодских школ и педагогов дополнительного образования, чей опыт лингвокраеведческой работы был прокомментирован в данной статье, участников подготовки электронного ресурса «Говор северной деревни»: доктора филологических наук Ю. Н. Драчеву (Вологда), кандидатов филологических наук И. Е. Колесову (Вологда) и Н. Г. Мельникову (Череповец), О. Ю. Никифорова (Москва), а также Российский научный фонд (проект № 24-28-00123), оказавший нашему исследованию финансовую поддержку.

Для цитирования: Ганичева С. А., Ильина Е. Н. Электронный ресурс «Говор северной деревни» в практике лингвокраеведческой работы // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 17–24. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-17-24>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The electronic resource "Northern Village Subdialect" in the practice of linguistic and local history work

Svetlana A. Ganicheva¹, Elena N. Ilyina²

^{1,2} *Vologda State University, Vologda, Russia*

¹ *sganicheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6912-8852>*

² *filfak@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1797-8959>*

Abstract. The study is relevant as it is necessary to methodologically comprehend modern practices of linguistic local history studies. Additionally, there is a need for expanding the range of factual material sources for organising such work. This article aims, firstly, to characterise the multimedia electronic system "Northern Village Subdialect" (<https://borbushino.vogu35.ru/>). It was created by Vologda Oblast dialectologists based on the speech recordings of residents

of historical Belozerye. Another goal consists in understanding the experience of linguistic and local history work and determining the prospects for its continuation drawing on the data from the "Northern Village Subdialect" system. The methodological basis of such work is the regionally determined concept of national identity formation, especially in relation to "strong local identity" regions which include the Vologda Oblast. The main results of our research are the description of the electronic resource "Northern Village Subdialect" and its practical application to linguistic local history studies at higher education, secondary general and vocational education institutions, as well as institutions of additional education and culture in Vologda and Vologda Oblast. Working with this electronic resource enables a comprehensive understanding of local speech content in the context of preserving the cultural identity of the region. Such activities also make it possible to familiarise the largest possible community of users of the electronic multimedia system with local history work. Moreover, it expands teachers' research and creative use of authentic speech material, which, in turn, will contribute to the emergence of innovative methods for storing and interpreting data of the dialect system of the Russian national language.

Keywords: regional identity, linguistic local history, Vologda Oblast subdialects, multimedia electronic system, "Northern Village Subdialect"

Acknowledgments. We thank Vologda schoolteachers and teachers of additional education whose experience of local history work the present article comments on. We also express the participants of the preparation of the electronic resource "Northern Village Subdialect": Doctor of Philological Sciences Yu. N. Dracheva (Vologda), Candidates of Philological Sciences I. E. Kolesova (Vologda) and N. G. Melnikova (Cherepovets), O. Yu. Nikiforov (Moscow), as well Russian Science Foundation (project No. 24-28-00123), who provided financial support to our research.

For citation: Ganicheva S. A., Ilyina E. N. The electronic resource "Northern Village Subdialect" in the practice of linguistic and local history work. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):17–24. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-17-24>.

Введение. Социально-политические проблемы современного общества определяют насущную необходимость формирования у подрастающего поколения национальной идентичности, патриотизма и активной гражданской позиции. Решение этих задач невозможно без освоения системы ценностей, представлений, убеждений и социальных качеств, способствующих самоопределению личности, поэтому работа учителя русского языка и литературы в этом направлении в первую очередь обращена к культурному опыту нации, отраженному в слове. Через призму этого опыта подрастающее поколение формирует позитивное отношение к общему историческому прошлому и национальной государственности, а также осознает свою ответственность за будущее страны [Кузнецов, Щелин 2014]. Осмысление феномена национальной идентичности в лингвистических исследованиях связано с именами В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни, Л. Вайсгербера, А. Вежбицкой, В. В. Колесова и многих других исследователей, которые при всей разнице научных концепций сходились во мнении о том, что ключевым средством выражения представлений человека о мире является слово, связь которого с мировоззрением человека отражает социальный и культурный опыт народа. При этом национальная идентичность граждан,

проживающих в государствах со значительной территорией и разнообразным этническим составом, во многом опирается на региональную идентичность, которая обычно понимается как системная совокупность культурных отношений, связанная с понятием «малая родина». Формирование региональной идентичности, воспитание любви к «малой родине» входят также в число актуальных задач школьного образования, направленных на сохранение и упрочение социального и культурного развития различных регионов России [Благова, Коренева, Родченко, 1993].

Об устойчивом исследовательском интересе к феномену региональной идентичности свидетельствует богатый опыт филологического краеведения, в том числе сбор и изучение записей местной речи и произведений фольклора, исследование ономастического и паремиологического фонда языка, обсуждение феномена регионального (санкт-петербургского, сибирского, крымского и пр.) текста с точки зрения стереотипов восприятия отдельных территорий ее жителями или сторонними наблюдателями и др. [Ильина 2017].

Новые возможности для активизации исследования лингвистической основы формирования региональной идентичности предоставляют электронные ресурсы, обеспечивающие широкий доступ заинтересованных

пользователей к образцам словесной культуры различных регионов России – как широко известные в профессиональной среде (например, диалектологический подкорпус Национального корпуса русского языка), так и локализованные вокруг различных центров изучения региональной словесности (например, Саратовский диалектологический корпус, созданный под руководством В. Е. Гольдина и О. Ю. Крючковой [Крючкова 2022], Корпус русских говоров Удмуртии, созданный в Ижевском государственном техническом университете им. М. Т. Калашникова [Жданова 2022] и др.).

Примерно 20 лет назад разработка электронных ресурсов лингвокраеведческого содержания началась и при Вологодском государственном университете, в настоящее время подготовлены «Материалы к словарю уроженца Кирилловского района Вологодской области» [Ганичева 2016], а также мультимедийная электронная система «Говор северной деревни»¹. Описанию этой системы, а также осмыслению первых опытов ее использования в лингвокраеведческой работе преподавателя русского языка и литературы и посвящена данная статья. Ее цель – охарактеризовать структуру мультимедийной электронной системы «Говор северной деревни» (<https://borbushino.vogu35.ru/>), ее навигацию и текстовое наполнение, а также обозначить возможности использования данной системы в лингвокраеведческой работе.

Методы и материалы исследования. Методологическую основу современной лингвокраеведческой работы составляет регионально детерминированная концепция формирования национальной идентичности. В рамках этой концепции *региональной идентичностью* называется особая форма коллективной идентичности, при которой ее носитель оказывается способным к пространственно-временной идентификации по отношению к определенной территории/региону, ценностному, эмоциональному, регулятивному соотношению себя с внешним миром [Головнева 2013: 49]. Соответственно, региональная

идентичность включает в себя следующие аспекты: *когнитивный* (комплекс знаний о регионе), *ценностный* (система ценностей и оценок), *регулятивный* (комплекс этических и эстетических норм) и *эмоциональный* (закрепление регионального как «своего»). Базой для формирования региональной идентичности является систематизированный опыт жителей той или иной местности, в том числе и словесная культура родного края. Обращение к памятникам словесной культуры, образцам живой народной речи в значительной мере облегчают электронные ресурсы, в том числе и «Говор северной деревни». Сбор материала для этой системы осуществлялся с применением традиционных для русской диалектологии методик свободной и направленной беседы с информантами в практике диалектологических экспедиций; основой для структурирования текстовых составляющих системы и лингвистического комментария стал метод лингвистического описания с применением различных видов лингвистического анализа.

Структура и содержание электронной мультимедийной системы определяются задачами представления результатов более чем 30-летнего обследования говоров исторического Белозерья на территории Вологодской области. Если Вологодский край в целом исследователи определяют как территорию «сильной региональной идентичности»², то это в самую первую очередь имеет отношение к землям древнего Белозерского княжества, с историей и культурой которого связаны славные страницы российской государственности и духовного просвещения Русского Севера. Основу речевого контента, представленного внутри нашей электронной системы, составляют записи речи жителей деревни Борбушино, расположенной между знаменитыми центрами российской средневековой книжности – Кирилло-Белозерским и Ферапонтовым монастырями, типичной вологодской деревни с почти 500-летней историей существования [Чайкина 1988]. Некогда многолюдное сельское поселение,

¹ Ганичева С. А., Ильина Е. Н., Никифоров О. Ю. Электронная мультимедийная система «Говор северной деревни»: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2020666787. 2020.

² Более подробно см.: Назукина М. В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ: дис. ... канд. полит. наук. Пермь, 2009. 200 с.

говор которого вологодские диалектологи изучали с конца 80-х гг. XX в., в настоящее время практически обезлюдело: деревня оживает в летний период, когда на отдых приезжают потомки коренных жителей (представление о природном своеобразии края, особенности организации быта, традиционном укладе деревни можно составить по фото- и видеоматериалам, размещенным внутри системы, а также по оцифрованным дневникам диалектологических экспедиций).

Текстовую основу нашего ресурса составляют корпус устных рассказов и письменный архив воспоминаний жителей деревни с тематическим и лингвистическим комментариями. Каждый текст снабжен тематическими пометами (например, *природа, транспорт, жилище, развлечения молодежи* и др.), сообщаются время и место записи, даются сведения об информантах (возраст, место рождения, уровень образования, род занятий), предлагаются гипертекстовые ссылки к диалектным словам, позволяющие уточнить их значение, грамматические характеристики и употребление в диалекте. Для текстов письменного архива предлагаются отсылки к сканированным рукописям.

Центральное место в системе занимает дифференциальный толковый словарь исследуемого говора. Он содержит более четырех с половиной тысяч словарных статей, расположенных в алфавитном порядке. Основу для структурирования словарных статей составил «Словарь вологодских говоров», однако примерно треть представленных в электронной системе слов иллюстрируется только записями речи жителей д. Борбушино и ближайших к ней деревень. Информация словарных статей прошла полевую проверку в экспедициях последних лет (был конкретизирован фонетический облик слов, уточнены их семантика и грамматические признаки, а также увеличено количество языковых иллюстраций).

Иллюстративная часть системы «Говор северной деревни» включает в себя богатый фотоархив. Он сочетает в себе несколько тематических рубрик, представляющих портреты информантов и природу Белозерья, воссоздающих внешний облик северных деревень, деревенский быт и традиционные сельские праздники.



Рис. 1. Начальная страница мультимедийной электронной системы «Говор северной деревни»

Fig. 1. Home page of the multimedia electronic system Northern Village Subdialect

Отдельной вкладкой в систему помещен аннотированный список лингвистических работ, материалом исследования в которых являются говоры Вологодской области (некоторые работы даны и в виде полнотекстовых электронных версий). В период с 2019 по 2021 г. работа по созданию электронной мультимедийной системы «Говор северной деревни» была завершена³, а представленные в данной системе опыт словаря и комплекс наблюдений о лингвистическом своеобразии исследуемого говора обобщены в монографии «Речевая культура Белозерья в фокусе говора одной деревни» [Ильина 2021]. Параллельно материалы электронной мультимедийной системы использовались в различных формах лингвокраеведческой работы. Предварительные результаты этого процесса будут прокомментированы далее, с одной стороны, как подтверждение целесообразности создания подобных электронных ресурсов и применения их в научно-методических, учебных и просветительских целях, а с другой стороны, как руководство к действию по совершенствованию данной системы, облегчению доступа к ее материалам для различных категорий пользователей.

Результаты. Материалы электронной мультимедийной системы «Говор северной деревни» в первую очередь были привлечены во время лингвокраеведческой работы обучающихся педагогических профилей

³ Ганичева С. А., Ильина Е. Н., Никифоров О. Ю. Указ. ресурс.

высшего и среднего профессионального образования. Это проведение учебных занятий по русской диалектологии, подготовка рабочих программ учебных практик по получению профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности в контексте диалектологического исследования родного края, организация мероприятий по плану научно-исследовательской деятельности студентов (научных конференций, конкурсов на лучшую студенческую научно-исследовательскую работу и др.), публикация студенческих статей в тематических сборниках. В этом направлении наиболее востребованными оказались те материалы мультимедийной системы, которые демонстрируют языковую специфику представленных на изучаемой территории белозерско-бежецких говоров (аудиозаписи устной речи информантов, прокомментированные записи диалектных текстов), а также публикации, посвященные проблемам реконструкции диалектной языковой картины мира в ее когнитивной и прагматической составляющих. По отзывам студентов, обращение к материалам мультимедийной системы увеличило скорость получения необходимой информации и дало возможность визуализировать незнакомые городскому жителю предметы быта и ремесленной культуры края. Это оказалось особенно полезным в практике просветительской и профориентационной работы преподавателей и студентов вуза, в частности в организации тематических экскурсий для школьников, во взаимодействии со школьниками области в рамках регионального молодежного интенсива «Студент на weekend», Всероссийского фестиваля науки «Наука 0+» и др. (особенно востребованной оказалась возможность обращения к нашей разработке через браузер на мобильном телефоне, однако, как показывает опыт, для «наивного» пользователя инструкция по работе с системой должна быть значительно расширена и упрощена).

Электронный ресурс «Говор северной деревни» уже был апробирован педагогами в организации как учебной, так и внеурочной деятельности учащихся. Наблюдения показали, что городские и сельские учителя ставят здесь принципиально разные задачи, сообразно которым выбираются методика

обращения к системе и последующая интерпретация полученных результатов.

В работе учителей городских школ лингвистическая информация нашего электронного ресурса была востребована в широком общелингвистическом и общеметодическом контексте: на уроках, тематически связанных с функциональным разнообразием русского языка (литературный язык и диалекты, общерусские и ограниченные в употреблении слова), с лингвокраеведческим комментарием произведений писателей-вологжан (В. И. Белов, А. Я. Яшин, Н. М. Рубцов, О. А. Фокина и др.), с выполнением исследовательских проектов (по региональной ономастике, лексике бытовой и духовной культуры Вологодского края, языку народного этикета и др.) и подготовкой школьников к участию во Всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку [Ганичева 2020].

Для учителей сельских школ обращение к материалам разработанного электронного ресурса было в куда большей мере руководством к практическому действию: к обсуждению традиций материальной и духовной культуры родного края в диалоге со старшими родственниками, к организации тематических бесед с земляками-ветеранами и учебных экскурсий.

Весьма интересными нам представляются в этом отношении разработки учителя Кирилловской средней школы имени Героя Советского Союза А. Г. Обухова г. Кириллова Вологодской области М. В. Шебунина, объединившего решение задач учебной и воспитательной работы с опорой на собственный опыт работы руководителем творческого коллектива в сфере социально-культурной деятельности и народно-художественного творчества, и учителя русского языка и литературы Устье-Угольской средней общеобразовательной школы Шекснинского района Вологодской области М. И. Леготиной, организовавшей систематическую работу школьников с «живой речью», аутентичными записями народного говора. Эта работа, с одной стороны, имеет очевидную ортологическую значимость, так как приучает учеников «слышать» региональные особенности языка в чужой и в собственной речи, а с другой — позволяет понять специфику восприятия мира жителями северной деревни. Работая в условиях

диалектного окружения, учитель творчески активизирует исследовательскую деятельность школьников, при этом обращая внимание на связь поколений в семьях своих учеников, способствуя сохранению семейных ценностей и формированию патриотизма [Зубова, Леготина 2018].

Электронный ресурс «Говор северной деревни» оказался весьма востребованным источником информации для деятельности педагогов дополнительного образования. Живая речь жителей северной деревни, их воспоминания о послевоенном детстве, семейном укладе, родительских и детских ожиданиях, взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми послужили основой для бесед об особенностях семейного воспитания и для осмысления локального речевого контента, вводимого в текст театральных постановок театра-студии «ПодРосток» Дворца творчества детей и молодежи г. Вологды, работающего под руководством кандидата филологических наук Т. Г. Комиссаровой [Комиссарова 2018]. Мы были свидетелями уникальной ситуации: воспитанник театра-студии декламировал со сцены текст-воспоминание жителя родной деревни своей бабушки (эти аудиозаписи открывают фонотеку нашего ресурса), а бабушка поделилась впечатлением о том, насколько удалось городскому внуку передать атмосферу деревенской жизни прошлого. Более того, предоставление свободного пользовательского доступа к электронной мультимедийной системе «Говор северной деревни» активизировало коммуникацию с бывшими жителями деревни и их потомками, в силу разного рода обстоятельств оказавшихся далеко от родины. Воспоминания о природе родного края, его материально-бытовой и духовной культуре воссоздают в сознании пользователей нашего ресурса образ малой родины, реконструируя их первоначальную региональную идентичность:

Здесь другие люди – им всё нипочем, а мы, северные, упертые какие-то, мы другие! (Марина, 62 года, Черногория);

У нас с твоим отцом судьбы схожие: тяжелое детство, учеба, у него – училище и институт, у меня – армия, потом – техникум, институт и шахта; что он – летчик, опасная работа, что я – тридцать лет под землей; но мы оба всё равно борбушинские ребята, вот что ни говори! (Виктор, 88 лет, Донецкая Республика).

Такой диалог расширяет сферу применения нашего проекта, служит укреплению социальных связей и сохранению исторической памяти о многих тысячах исчезнувших и исчезающих российских деревень.

Заключение. Лингвокраеведческая работа российских учителей имеет давнюю историю, начало которой было положено в трудах российских педагогов XIX в. [Надеждин 1848; Ушинский 1864; др.]. Лингвокраеведческие исследования продолжены преподавателями XX в., сосредоточившими свое внимание на осмыслении различных памятников речевой культуры региона⁴.

В настоящее время учителя-словесники, следуя славным традициям отечественной педагогики, используя традиционные формы лингвокраеведческой работы (словарная работа, лингвистический комментарий записей бытовой речи и регионально детерминированных произведений художественной литературы, создание собственных текстов краеведческой проблематики и др.), опираются как на текстовые источники (словари, экспедиционные записи, картотеки, регионально маркированные тексты художественной литературы и публицистики, др.), так и на цифровые ресурсы. Учебные электронные источники информации, обеспечивающие широкий доступ к локальному речевому контенту, быстрый поиск и сортировку данных, более яркую и детальную визуализацию явлений материальной и духовной культуры региона, безусловно, позволяют учителю идти в ногу со временем. Сегодня они предназначены для реализации всё той же благородной цели педагогического труда – воспитания любви к родному краю, своей стране, формирования у обучающихся гражданского самосознания и активной жизненной позиции.

⁴ Более подробно об этом см.: *Верховых Л. Н.* Лингвокраеведение в школе: учеб. пособие. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2017. 255 с.; *Лингвокраеведение: учеб.-метод. пособие для бакалавров и магистрантов по направлению «Филология», профиль «Отечественная филология (русский язык и литература)» и для иностранных студентов-филологов / авт.-сост. А. С. Щербак. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. 64 с. и др.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Благова Н. Г., Коренева Л. А., Родченко О. Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) // Русский язык в школе. 1993. № 4. С. 16–19.

2. Ганичева С. А. Диалектная лексика в аспекте школьной исследовательской работы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 5(98). С. 8–18. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-5-98-1>.

3. Ганичева С. А. Материалы к словарю языковой личности уроженца Кирилловского района Вологодской области: проект // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 31–34 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/232/11001/> (дата обращения: 07.08.2024).

4. Головнева Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 5. С. 42–50.

5. Жданова Е. А. Корпус русских говоров Удмуртии как инструмент для изучения фонетических и грамматических диалектных особенностей // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2022. Т. 18, № 1. С. 9–94. <https://doi.org/10.22213/2618-9763-2022-1-89-94>.

6. Зубова Н. Н., Леготина М. И. Формирование региональной идентичности в деятельности учителя-словесника сельской школы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1039–1044.

7. Ильина Е. Н. «Лингвистический код» региональной идентичности жителей Вологодского края в динамическом аспекте // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 6(81). С. 85–91. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2017-6-81-12>.

8. Комиссарова Т. Г. Осмысление «мира детства» вологодского крестьянина в практике работы педагога дополнительного образования // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1070–1074.

9. Крючкова О. Ю. Диалектная речь в цифровом представлении: научный и культурный потенциал // Славянский мир и национальная речевая культура в современной коммуникации: сб. науч. статей: в 2 ч. Гродно: Гродненский гос. ун-т им. Янки Купалы, 2022. С. 206–212.

10. Кузнецов К. А., Шелин П. А. Национальная идентичность и устойчивая государственность // Сравнительная политика. 2014. Т. 5, № 1(14). С. 31–36. [https://doi.org/10.18611/2221-3279-2014-5-1\(14\)-31-36](https://doi.org/10.18611/2221-3279-2014-5-1(14)-31-36).

11. Надеждин Н. И. Об этнографическом изучении народности русской // Записки Императорского Русского географического общества. СПб.: [б. м.], 1846–1864.

12. Речевая культура Белозерья в фокусе говора одной деревни: монография / Е. Н. Ильина и др.; науч. ред. Е. Н. Ильина. Вологда: ВоГУ, 2021. 683 с. [Ильина 2021].

13. Ушинский К. Д. Родное слово: для детей мл. возраста. СПб.: Тип. Рогальского и К°, 1864. 108 с.

14. Чайкина Ю. И. Географические названия Вологодской области. Архангельск; Вологда: Северо-Западное книжное издательство, Вологодское отделение, 1988. 267 с.

REFERENCES

1. Blagova N. G., Koreneva L. A., Rodchenko O. D. On the concept of teaching the Russian language taking into account the regional component (For secondary general education schools). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1993;(4):16–19. (In Russ.)

2. Gancheva S. A. Dialect lexis in the aspect of school research work. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Cherepovets State University*. 2020;(5):8–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-5-98-1>.

3. Gancheva S. A. Materials to the dictionary of linguistic personality of a native of Kirillovsky district of the Vologda region: project. *Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2016 g.) = Actual issues of philological sciences: proceedings of the IV International scientific conference (Kazan, October 2016)*. Kazan: Buk, 2016. P. 31–34 [Electronic resource]. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/232/11001/> (accessed: 07.08.2024).

4. Golovneva E. V. Regional identity as a form of collective identity and its structure. *Labirint. Zhurnal sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy = Labyrinth. Journal of Social Sciences and Humanities*. 2013;(5):42–50. (In Russ.)

5. Zhdanova E. A. Corpus of Russian dialects of Udmurtia as a tool for studying phonetic and grammar dialect features. *Social'no-Ekonomicheskoe Upravlenie: Teoria i Praktika = Socio-economic management: theory and practice*. 2022;18(1):89–94. (In Russ.) <https://doi.org/10.22213/2618-9763-2022-1-89-94>.

6. Zubova N. N., Legotina M. I. Formation of regional identity in the activity of a teacher-writer of

a rural school. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii. Vyp. 6. Materialy VI Kongressa ROPRYAL (g. Ufa, 11–14 oktyabrya 2018 goda) = Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. Iss. 6. Proceedings of the 6th Congress of ROPRYAL (Ufa, October 11–14, 2018)*. Saint Petersburg: ROPRYAL, 2018. P. 1039–1044. (In Russ.)

7. Ilyina E. N. "Linguistic key" of the Vologda region inhabitants identity in its dynamics. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Cherepovets State University*. 2017;(6):85–91. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2017-6-81-12>.

8. Komissarova T. G. Comprehension of the "world of childhood" of the Vologda peasant in the work practice of the teacher of additional education. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii. Vyp. 6. Materialy VI Kongressa ROPRYAL (g. Ufa, 11–14 oktyabrya 2018 goda) = Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. Iss. 6. Proceedings of the 6th Congress of ROPRYAL (Ufa, October 11–14, 2018)*. Saint Petersburg: ROPRYAL, 2018. P. 1070–1074. (In Russ.)

9. Kryuchkova O. Yu. Dialect speech in digital representation: scientific and cultural potential. *Slavyanskii mir i natsional'naya rechevaya*

kul'tura v sovremennoi kommunikatsii: sb. nauchn. statei: v 2 ch. Ch. 1 = Slavic world and national speech culture in modern communication: a collection of scientific articles: in 2 parts. Part 1. Grodno: Grodno State University named after Yanka Kupala, 2022. P. 206–212. (In Russ.)

10. Kuznetsov K. A., Shchelin P. A. National identity and sustainable statehood. *Sravnitel'naya politika = Comparative Politics Russia*. 2014;5(1):31–36. (In Russ.). [https://doi.org/10.18611/2221-3279-2014-5-1\(14\)-31-36](https://doi.org/10.18611/2221-3279-2014-5-1(14)-31-36).

11. Nadezhdin N. I. On the ethnographic study of the Russian nationality. *Zapiski Imperatorskogo Russkogo geograficheskogo obshchestva = Notes of the Imperial Russian Geographical Society*. Saint Petersburg, 1847. P. 61–115. (In Russ.)

12. Ilyina E. N., Ganicheva S. A., Dracheva Yu. N. et al. Speech culture of Belozero in the focus of a single village's vernacular. Vologda: Vologda State University, 2021. 683 p. (In Russ.)

13. Ushinskiy K. D. Native word: for children of younger age. Saint Petersburg: Tipografiya Rogal'skogo i K". 1864. 108 p. (In Russ.)

14. Chaikina Y. I. Geographical names of the Vologda Oblast. Arkhangelsk; Vologda: Severo-Zapadnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988. 267 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR'S

Светлана Алексеевна Ганичева, кандидат филологических наук, доцент

Елена Николаевна Ильина, доктор филологических наук, профессор

Svetlana A. Ganicheva, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Elena N. Ilyina, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 18.05.2024; принята к публикации 06.08.2024.

The article was submitted 20.03.2024; approved after reviewing 18.05.2024; accepted for publication 06.08.2024.



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-25-38>

Грамматический аспект усвоения личных местоимений

Виктория Владиевна Казаковская

*Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург, Россия, victory805@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>*

Аннотация. Статья посвящена грамматическому аспекту усвоения личных местоимений в русском языке. Изучение особенностей их употребления в первый год персонального онтогенеза проливает свет на становление предикативных отношений, механизм согласования (координации) субъекта и предиката, развитие типов и форм подлежащего и сказуемого. В работе прослеживаются этапы предикативации с участием личных местоимений, рассматриваются предпосылки координации и выявляются типичные свойства *я-*, *ты-* и *он-*высказываний в речи детей. Материалом для анализа служат три лонгитюдных корпуса аудио- и видеозаписей диалогического взаимодействия взрослых с типично развивающимися детьми раннего возраста (70 часов). Спонтанная речь расшифрована и закодирована в соответствии с международными стандартами. Исследование показало, что предикативные отношения развиваются от синкретичного представления субъектно-го и предикатного компонентов к расчлененному, от отсутствия формального согласования между ними к его наличию, от безглагольного употребления личных местоимений к глагольному. Общие и индивидуальные особенности функционирования высказываний с личными местоимениями в речи информантов подтверждаются статистически.

Ключевые слова: усвоение языка, детская речь, персональность/категория лица, личные местоимения, субъект, предикат, координация, лонгитюдные наблюдения, корпусное исследование, русский язык

Для цитирования: Казаковская В. В. Грамматический аспект усвоения личных местоимений // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 25–38. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-25-38>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The grammatical aspect of personal pronoun acquisition

Victoria V. Kazakovskaya

*Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, victory805@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>*

Abstract. The article discusses the grammatical aspect of learning personal pronouns in the Russian language. Studying the specific features of their use in the first year of ontogenesis sheds light on the formation of predicative relations, the agreement (coordination) mechanism of the subject and the predicate, the development of types and forms of the subject and the predicate. The paper traces the stages of predication involving personal pronouns. In particular, it examines the prerequisites for coordination and identifies the typical properties of *Ya-* / *I-*, *ty-* / *you-* and *on-* / *he-* utterances in children's speech. The material for the analysis is three longitudinal corpora of audio and video recordings (70 hours) of dialogic interaction between adults and typically developing young children. Spontaneous speech was transcribed and coded in accordance with international standards. The study has shown that predicative relations develop from a syncretic representation of the subject and predicate components to a disjunct one, from the absence of formal agreement between them to its presence, from the verbless use of personal pronouns to the verbal one. The common and individual features of the functioning of utterances with personal pronouns in the informants' speech are confirmed statistically.

Keywords: language acquisition, children's speech, personality, grammatical person, personal pronouns, subject, predicate, coordination, longitudinal observations, corpus study, Russian language

For citation: *Kazakovskaya V. V. The grammatical aspect of personal pronoun acquisition. Russkii yazyk v shkole = Russian language at school. 2024;85(6):25–38. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-25-38>.

1. Вступительные замечания. Особенности усвоения категориальных свойств личных местоимений (ЛМ) не раз попадали в поле зрения исследователей русской детской речи [Гвоздев 1949, 1990; Лепская 1997; Доброва 2003, 2007; Краснощекова 2016¹, 2023; Чиглова 2019²; Казаковская 2021, 2024а, 2024б; Воейкова 2021; Voeikova, Krasnoshchekova 2020]. Так, например, на сложности онтогенеза семантической стороны ЛМ (при удивительно легком усвоении формальной) указывал еще А. Н. Гвоздев, ссылаясь на аналогичные наблюдения В. Прейера, В. Штерна и И. Георгова, сделанные ими на материале других языков [Гвоздев 1990: 50]. Известно также, что маленькие дети могут говорить о себе, употребляя не только ЛМ 1-го лица, но и существительные, в том числе имена собственные: *Мальчик делал, Пойдет мальчик тащить кукла, Женя попался* [Гвоздев 1949, I: 59, 85; Лепская 1997: 66]. Кроме того, описаны случаи реверсивного (*the phenomenon of pronoun reversal*) и эхолалического (*the phenomenon of echolalia*) использования ЛМ и соответствующих глагольных форм:

Ребенок (Р.): *Мне = ме, баба* (протягивает игрушку бабушке. – В. К.).

Взрослый (В.): *Не мне, а тебе.*

Р.: *Мне = ме.*

В.: *Ты когда даешь мне, то говори «На, тебе»* (В. 2;2)³;

¹ Краснощекова С. В. Местоименный дейксис в русской детской речи: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: ИЛИ РАН, 2016. 273 с.

² Чиглова Е. И. Стратегии освоения категории лица в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2019. 199 с.

³ Здесь и далее указываются имена и возраст (в годах и месяцах) информантов. В релевантных для анализа случаях после знака «=» представлено произношение слова или высказывания в соответствии с расшифрованной записью. Термины *высказывание, конструкция, (диалогическая) реплика* применительно к данным

В.: *Ты что, не хочешь больше сыр? Не будешь?*

Р.: *Не будешь* (Ф. 1;9).

Анализируя речевое развитие своего сына Жени «от первых слов до первого класса», А. Н. Гвоздев объяснял такие употребления влиянием речевого окружения в то время, когда «категория лица еще не усвоена» ребенком [Гвоздев 1949, I: 59]. Оба феномена – местоименная реверсивность и эхолалия – долгое время, практически с начала XX в., изучались на материале речи детей с расстройством аутистического спектра [Dale, Crain-Thoreson 1993; Evans, Demuth 2012; Naigles et al. 2016]. С привлечением данных типично развивающихся информантов было установлено, что у них, в отличие от детей с аутизмом, реверсивность впоследствии исчезает. В современных работах функционирование ЛМ связывается с развитием способностей «модели психического» (*theory of mind, ToM*), позволяющих понимать внутренний – ментальный и эмоциональный – мир *Друзого* [Wechsler 2010; Markova, Smolik 2014; Mazzaggio 2016; Siu, Cheung 2022].

Наше исследование фокусируется на грамматическом аспекте усвоения ЛМ, а именно на развитии предикативных отношений, механизма согласования (координации) субъекта и предиката, типов и форм выражения подлежащего и сказуемого. Притом что подлежащее может быть выражено именем, или 3-м синтаксическим лицом [Лекант 2002: 136], ЛМ являются главным «игроком» на поле предикирования, поскольку только с их помощью осуществляется соотношение говорящего (субъекта) и слушающего (адресата) с участниками речевого акта.

В задачи работы входит выявление этапов предикирования с участием ЛМ, предпосылок к их координации с прототипическим – глагольным – предикатом, а также общих и индивидуальных особенностей данного процесса в речи детей,

раннего речевого онтогенеза используются синонимично.

усваивающих русский — морфологически богатый и флективный — язык. Помимо упомянутых типологических свойств, его особенностью является возможность пропуска ЛМ в конструкциях с личными (в форме наст./буд. времени) глаголами при сохранении семантики лица и числа (см. *pro-drop*). Изучение детских высказываний с ЛМ и их пропуском (0.ЛМ) входит в число проблем, актуальных в том числе в кросс-лингвистическом отношении, в частности при описании местоименного онтогенеза в морфологически богатых и бедных языках [Dressler 2003], а также в языках, не допускающих продроп [Gagarina et al. 2024].

2. Языковой материал и методы исследования. Материалом для анализа послужили

три лонгитюдных корпуса спонтанной речи («Кирилл», «Ваня» и «Филипп») — аудио- и видеозаписи речевого взаимодействия взрослых и типично развивающихся детей, расшифрованные и морфологически размеченные в соответствии с конвенциями CHILDES [MacWhinney 2000]⁴. Продолжительность наблюдений составила 12–13 месяцев от момента появления ЛМ в речи информантов.

Для настоящего исследования проанализировано около 14 000 высказываний детей (см. табл. 1). Реплики с местоимениями разных разрядов в форме им. п. в различном синтаксическом окружении составили 15 %. Из них высказывания с ЛМ в позиции субъекта (подлежащего в им. п.) в координации с личным глаголом — 21 %.

Таблица 1

Анализируемые данные

Table 1

Analysed data

Корпусы спонтанной речи	Период наблюдений	Количество высказываний за период наблюдений	Высказывания с местоимениями различных разрядов в им. п. (% от всех высказываний)	Глагольные высказывания с ЛМ (% высказываний с местоимениями различных разрядов в им. п.)
«Ваня» ⁵	2;2–3;1	4800	609 (12,7 %)	89 (14,6 %)
«Кирилл»	2;1–3;0	2205	386 (17,5 %)	181 (46,9 %)
«Филипп»	1;8–2;8	6973	1156 (16,5 %)	183 (15,8 %)
Всего		13978	2151 (15,4 %)	453 (21 %)

Выборка высказываний с местоимениями создана с помощью программ CLAN — *freq, kwal, combo*. Уровень синтаксического развития информантов определялся в соответствии с индексом MLU (*mean length of utterance*, см. средняя длина высказывания (СДВ)). Грамматический, семантический и коммуникативный аспекты высказываний с ЛМ в субъектной позиции анализировались с точки зрения частотных и/или дистрибутивных характеристик по отношению к каждому лицу (1-му, 2-му, 3-му) и числу (ед., мн.). Наличие или отсутствие значимых различий в частотности проверялось статистически (критерий *хи-квадрат*, $p < 0.05$).

3. Обсуждение результатов

3.1. Общее и индивидуальное в использовании ЛМ информантами. У всех информантов ЛМ появляются после отдельных форм указательного *этом*, притяжательного

мой и определительных *весь* и *сам*. Для самого частотного ЛМ *я* оппозиции, указывающие на его продуктивное употребление (так называемую размороженность формы, ср. *frozen forms*), развиваются в ближайшие месяцы. Первым зафиксировано противопоставление именительного падежа дательному, субъекта — адресату: *Дать мне машину!* (Ф. 1;8); Р.: *Мне снега*. В.: *Снега?* (В. 2;5). Третьей падежной формой,

⁴ Благодарю сердечно К. А. Байду, Н. В. Гагарину и Т. В. Пранову за предоставленные записи, а также Е. К. Лимбах и М. И. Аккузину†, участвовавших в расшифровке и кодировании.

⁵ Для сопоставимости объема данных в корпусе повышенной плотности «Ваня» (см. *high density corpora*) взято по 400 высказываний в каждом месяце наблюдения. Пилотный анализ ЛМ в речи Кирилла и Вани представлен в: [Казаковская 2021, 2024a].

свидетельствующей о том, что оппозиция сменилась мини-парадигмой⁶, выступает винительный: *Похожа на меня* (о киске. – В. К.) (В. 2;5) или родительный (в том числе с предлогом): *У меня много есть* (об игрушках. – В. К.) (В. 2;7); *У меня есть еще идея, еще идея, еще идея* (К. 2;7). Случаи местоименной инверсии и эхололического *ты* по отношению к себе, ошибочного формообразования или нарушения координации в речевой продукции Вани, Кирилла и Филиппа были редки: *Так они делают=делает* (Ф. 2;0)⁷.

Индивидуальные особенности речевого развития детей проявляются в том, что Кирилл использовал по отношению к себе *я*: *Я все-таки иду гулять* (К. 2;6); тогда как Филипп и особенно Ваня в первые месяцы употребления ЛМ называли себя также по имени: *Филя катается* (Ф.1;11); *Уезжает Ваня* (В. 2;3), как и Женя Гвоздев. Доля реплик с местоимениями различных рядов в субъектной позиции в речи Вани значительно меньше ($p < 0.01$), чем в речи Кирилла ($\chi^2 = 28.782$) и Филиппа ($\chi^2 = 33.76$), данные которых сопоставимы ($\chi^2 = 1.031$, $p > 0.05$) (см. выше табл. 1).

Значимыми оказались и различия между высказываниями с координацией ЛМ и личного глагола. Кирилл использует их активнее ($p < 0.01$) Вани ($\chi^2 = 119.883$) и Филиппа ($\chi^2 = 154.813$), показатели которых близки ($\chi^2 = 0.159$, $p > 0.05$). А кроме того, он опережает Филиппа ($\chi^2 = 67.031$) и Ваню ($\chi^2 = 221.205$) по частотности глагольных высказываний с ЛМ и их пропуском ($p < 0.01$)⁸. Но в этом случае разница между данными величинами в речи Вани

и Филиппа оказывается существенной: Ваня употребляет конструкции с глаголами реже ($\chi^2 = 73.929$, $p < 0.01$).

Тем самым предварительный анализ языкового материала позволяет описать Кирилла как более «личностомоименного» ребенка по сравнению с Ваней. Местоименный профиль Филиппа (речевое развитие которого считается ранним) занимает срединное положение. По частотности реплик с различными местоимениями, выступающими в позиции подлежащего (16,5%), он приближается к Кириллу, а по количеству высказываний с координацией ЛМ и личных глаголов (15,8%), безусловно, – к Ване. По доле глагольных реплик с ЛМ и их пропуском показатели Филиппа (5,75%) располагаются между аналогичными показателями Кирилла и Вани. Подчеркнем, что такие же «серединные» параметры характерны для его синтаксического развития (см. диагр. 1). За период наблюдений СДВ информантов увеличивается от 1–1,5 слов до 2,5–3,7. Наиболее интенсивно процесс разворачивания структуры высказывания протекает в речи Кирилла, наименее – Вани.

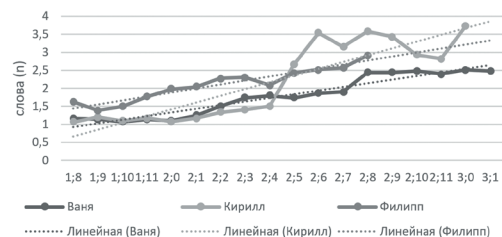


Диаграмма 1. Средняя длина высказывания (в словах)

Diagram 1. Mean length of utterance (in words)

В целом сопоставление показателей местоименного онтогенеза выявляет общее и индивидуальное в грамматических профилях информантов, а также указывает на некоторую связь между местоименной плотностью и синтаксическими характеристиками речи.

3.2. Становление предикативных отношений: этапы и предпосылки координации. Анализ грамматического окружения ЛМ показывает, что сначала они используются в репликах, не содержащих глагол (см. табл. 2).

⁶ Понятие мини-парадигмы («*a true mini-paradigm*») применительно к ЛМ используется в соответствии с толкованием, принятым в кросс-лингвистическом проекте «Pre- and Protomorphology in Language Acquisition» при анализе усвоения разноструктурных языков (см., в частности: [Bittner et al. 2003: XVI, XXXIX]).

⁷ Особенности усвоения местоимений Ваней и/или Филиппом рассматриваются также в упомянутых работах Г. Р. Добровой, Е. И. Чигловой, С. В. Краснощековой и М. Д. Воейковой.

⁸ Высказывания с 0 ЛМ в настоящей статье привлекаются для иллюстрации отдельных положений, подробнее см.: [Казаковская 2024а].

Порядок появления высказываний с ЛМ в глагольном и безглагольном окружении (% высказываний с ЛМ в речи ребенка)

Таблица 2

**Table 2
 Occurrence order of utterances with personal pronouns in verb and verbless environments (% of utterances with personal pronouns in child speech)**

Корпусы спонтанной речи	ЛМ в безглагольном окружении	ЛМ в глагольном окружении
«Ваня»	2;2 (22,8 %)	2;6 (77,2 %)
«Кирилл»	2;2* ⁹ (21,8 %)	2;4 (78,2 %)
«Филипп»	1;8 (30,4 %)	2;1* (69,6 %)
<i>m, sd</i>	2,06±0,2 (25,3 %)	2,4±0,2 (74,7 %)

Безглагольные реплики с ЛМ на несколько месяцев опережают глагольные, однако существенно уступают им в количественном отношении (25,3 % vs 74,7 %) и развиваются менее активно (см. диагр. 2).

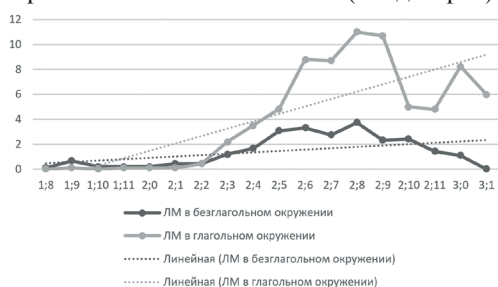


Диаграмма 2. Распределение высказываний с ЛМ в безглагольном и глагольном окружении в период наблюдения (% реплик с ЛМ)

Diagram 2. Distribution of utterances with personal pronouns in verbless and verb environments during the observation period (% of utterances with personal pronouns)

Рассмотрим каждый из типов высказываний с ЛМ.

3.2.1. Безглагольный этап функционирования ЛМ. Безглагольные реплики, в которых используются ЛМ, включают их голофрастические употребления и употребления с нулевым глаголом – вспомогательным/связочным или смысловым. Первые (специфически детские) употребления

⁹ Здесь и далее знаком «*» отмечено наличие в корпусе более ранних (единичных) фиксаций ЛМ, в том числе не имеющих однозначной интерпретации.

представляют собой однословные ответы ребенка на вопросы, констатации и побуждения взрослого. В это время системно-языковая – грамматическая – компетенция ребенка чрезвычайно мала, однако диалогическая уже позволяет «взять» свою очередь в диалоге¹⁰: В.: *Она, Марина, она хочет чаю, интересно?* Р.: *Я (~ 'я хочу')* (К. 2;2; СДВ – 1,333). Самые ранние фиксации ЛМ напоминают голофразы, в которых отражаются целые ситуации. Нерасчлененность субъекта и предиката сближает их с синкретами, в понимании С. Д. Кацнельсона [Кацнельсон 2001: 344]. Более всего таких случаев, включая реверсивное употребление ЛМ, отмечено в речи Кирилла, что объясняется более высокой местоименной плотностью его речи и склонностью к исходно местоименной самореференции (см. выше).

Высказывания, в которых ЛМ-субъект и предикат выражены расчлененно, однако предикат выступает не в форме глагола, представлены конструкциями с нулевой связкой *быть*: *Они бяки* (Ф. 1;9); *Ты грязнуля* (Ф. 2;1); *Я теперь акула* (В. 2;7); *Он, кстати, очень хороший* (К. 2;9); *Почему оно зеленое?* (К. 3;0). Безглагольное использование ЛМ не требует формального согласования субъекта и предиката и поэтому не представляет большой трудности для детей. Такие высказывания начинают появляться с конца 2-го года жизни. В речи Филиппа они зафиксированы раньше (в 1;9), Вани и Кирилла – позже (в 2;2 и 2;5 соответственно)¹¹. В позиции именного компонента составного сказуемого выступают, как правило, имена. Реже эту функцию выполняют другие части речи: *Она далеко* (Ф. 2;5); *Да, я такой уставший* (К. 2;9).

В репликах о себе или о собеседнике именной компонент выражен преимущественно

¹⁰ Структура коммуникативной компетенции и этапы развития ее диалогической составляющей в речевом онтогенезе применительно к материалу русского языка представлены в [Казаковская 2019].

¹¹ Отмеченный «разброс» коррелирует с началом говорения информантов (ранним либо, напротив, поздним) и подтверждает выводы о возможных нормативных отклонениях (до полугода и более) при усвоении того или иного языкового явления, полученные при анализе других данных детской речи.

существительными, обозначающими роль ребенка или его партнера по диалогу в игре. В речи наших информантов – мальчиков – это названия представителей фауны (*бык, зайчик, белочка, обезьянка, хорек, киска, улитка, черепаха, акула*), сказочных существ и персонажей (*тролль, кот Леопольд, пират, Пако*), транспортных средств (*трактор, лимузин, машина, болид*) и профессий (*шофер, пожарный, доктор, гитарник*)¹². В высказываниях о 3-м лице именная часть представлена характеризующими его прилагательными – эмпирическими и рациональными: *бедный, зеленый, красный, голубая, сердитый(-ая), хитрая, новая*. Наибольшей частотностью в их кругу обладают параметрические: *большой, средний, маленький, малюсенький*. Между отдельными прилагательными, выступающими в функции именной части, развиваются антонимические отношения: *новая – старая, вкусная – невкусная*.

В корпусе Вани безглагольные употребления ЛМ по времени появления значительно опережают глагольные, а именная часть формирующегося составного сказуемого получает распространение: *желтая машина, белый лимузин, летающая мышка*. В речи Кирилла развитие синтаксического центра этой конструкции иное: довольно быстро истинное типовое значение связки *быть* осложняется семантикой подобия: *Я тут как будто бы болид* (К. 2;6), а кроме того, связочный глагол получает материальное воплощение: *Садись, мама, ты будешь пожарным* (К. 2;10).

Помимо двух рассмотренных случаев, безглагольное использование ЛМ отмечено также в переспросах детей: В.: *А что они делают?* Р.: *Они?* (Ф. 2;6); В.: *А ты кто?* Р.: *Я?* (В. 2;11), неполных: В.: *Кому ты говоришь «привет»?* Р.: *Я лошадке* (Ф. 2;4); В.: *А ты много бабочек видел?* Р.: *Много. Я два, четыре... там в лесе была бабочка* (Ф. 2;1) или незаконченных репликах: В.: *Молодец*. К.: *Я... у него такой же черный нос* (К. 2;9); В.: *Твой любимый орел?* Р.: *А он ...* (В. 2;10). В отличие от голофрастических употреблений, такие случаи отнести

¹² Поясним. В детоцентрической ситуации названия могут быть применимы не только к реальным или вымышленным существам и предметам, но и к их изображениям и соответствующим игрушкам.

к «специфически детским» не представляется возможным, поскольку они типичны и для диалога взрослых носителей языка. И если переспрос и эллипсис – это распространенные техники разговорного диалога, то «брошенные» реплики, скорее, его ожидаемый побочный продукт.

Показательно, что кумулятивные доли лица и числа ЛМ в безглагольных конструкциях детей сходны (см. диагр. 3). Отчетливо доминируют ЛМ 1-го (41,3 %) и 3-го (36,5 %) лица ед. ч., формы 2-го лица ед. ч. (11,7 %) и мн. ч. (10,4 %) менее частотны. Индивидуальные различия касаются 1-го и 3-го лица в речи Вани и Филиппа. Ваня значительно чаще использует ЛМ, говоря о себе ($\chi^2 = 10.710$, $p < 0.01$), в то время как Филипп – о третьем лице ($\chi^2 = 7.198$, $p < 0.01$). В остальных случаях различия между частотой употребления ЛМ информантами не существенны ($p > 0.05$).

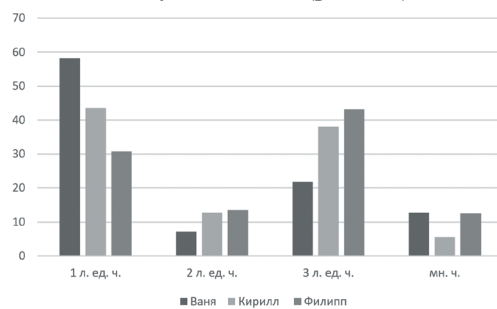


Диаграмма 3. ЛМ ед. и мн. числа в безглагольном окружении (% ЛМ в безглагольных высказываниях ребенка)

Diagram 3. Singular and plural personal pronouns in a verbless environment (% of personal pronouns in children's verbless utterances)

Таким образом, высказывания с синкретичным представлением субъекта и предиката сменяются бинарными конструкциями, в которых субъект-ЛМ и предикат-имя эксплицированы, но предикативная связь между ними продолжает оставаться формально не выраженной ввиду отсутствия личного глагола. Отсутствие необходимости осуществлять координацию облегчает употребление ЛМ и, возможно, является одним из разрешительных условий их появления в структуре одного и того же высказывания.

3.2.2. Предпосылки развития координации. Для наших целей важно подчеркнуть, что глаголы (включая «замороженные»

формы, опциональный инфинитив и оно-матопеи), уже имеющиеся в лексиконе детей в это время, до определенного времени не вступают в координацию с ЛМ. Они используются либо самостоятельно: Р: *Дай = дам*. В.: *А, книгу дать?* (В. 2;3), либо в сочетании с именами и неличными местоимениями, занимающими при них синтаксическую позицию прямого объекта: *Дай руку* (Ф. 1;9); *Машина большая дай* (Ф. 1;11); *Дать это* (К. 2;0); *Ягоды дай = дам* (В. 2;1).

Механизм координации «ЛМ – предикат-глагол» развивается позже, через 2–5 мес. (см. табл. 2). Первые высказывания с координацией появляются на фоне безглагольного функционирования ЛМ. Ее возникновению предшествуют определенные изменения в системно-языковой компетенции ребенка, которые можно рассматривать как предпосылки этого процесса. Речь идет о заметном росте глагольной продукции¹³ и СДВ, а также о предварительном употреблении в позиции субъекта при глагольном предикате «предшественников» ЛМ – существительных и неличных местоимений.

Так, например, в репликах Филиппа в возрасте 1;8 зафиксировано 24 глагола: *бегать, бить, бросить, дать, есть, идти, катать, крутить, кушать, сесть, упасть* и т. д. (47 types / 126 tokens). Их количество удваивается через месяц, к 1;9 – возрасту появления ЛМ в субъектной позиции (45 lemmas / 80 types / 132 tokens), и более чем утраивается к 2;1 – времени координации с ЛМ-подлежащим (89 lemmas / 134 types / 217 tokens). На это же время приходится и увеличение СДВ, которая у Филиппа (2;1) и Вани (2;6) равна почти двум словам, а у Кирилла (2;4) – полутора (см. выше диагр. 1). И хотя «шаг» увеличения сопоставим (1,24 к 1,12), очевидно, что Кирилл достигает этого индекса вдвое быстрее. Более того, в следующие месяцы СДВ в его речи значительно возрастает: ср. 1,5 (2;4) – 2,7 (2;5) – 3,5 слова (2;6).

Второй важной особенностью анализируемого грамматического процесса является то, что с запуском механизма координации

позиция субъекта занимает не ЛМ 1-го или 2-го лица (как можно было бы ожидать), а именем, т. е. 3-м синтаксическим лицом: *Ах, велосипед не проедет* (Ф. 1;11); *Мама везет меня* (Ф. 2;0); *Бибика вот = во там стоит* (В. 2;3). Между тем раннее согласование («связывание») имени и глагола может все еще не иметь формального выражения: *Дед идти* (К. 2;2); *Колесо чинить баба вот это* (В. 2;3); Р: *Баба тоже играть*. В.: *Бабушка тоже будет играть? Хорошо* (В. 2;3).

Итак, о приближении этапа грамматической координации «ЛМ – личный глагол» свидетельствуют определенные лексико-грамматические изменения в речевой продукции детей.

3.2.3. Глагольный этап функционирования ЛМ. ЛМ в координации с личным глаголом начинают появляться в речи информантов с начала третьего года жизни (см. табл. 3). Синтаксический центр высказывания в этом случае получает воплощение в подлежащем и глагольном сказуемом.

Таблица 3

Порядок появления высказываний с ЛМ в координации с финитными глаголами (% глагольных реплик)

Table 3

Occurrence order of utterances with personal pronouns in agreement with finite verbs (% of verbbased utterances)

Корпусы спонтанной речи	ЛМ + глагол в форме наст./буд. времени	ЛМ + глагол в форме прош. времени
«Ваня»	2;6 (63,4 %)	2;6 (36,6 %)
«Кирилл»	2;4 (71 %)	2;5 (29 %)
«Филипп»	2;1* (76,9 %)	2;3* (23,1 %)
<i>m, sd</i>	2,4±0,25 (71 %)	2,5±0,15 (29 %)

Высказывания с глагольными формами наст./буд. времени, требующими координации по лицу и числу, опережают (в среднем на месяц) реплики с глаголами в прошедшем, предполагающими согласование по роду, и преобладают в количественном отношении: 71 % vs 29 %. А кроме того, они отличаются большей интенсивностью развития в первый год усвоения категории лица (см. диагр. 4).

¹³ А. Н. Вязовский характеризует подобное увеличение запаса слов как «происходящее скачками» [Вязовский 1990: 21] (ср. *verb spurt*).

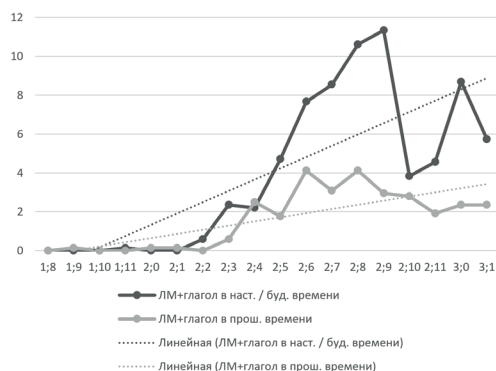


Диаграмма 4. Распределение высказываний с ЛМ в глагольном окружении (% реплик с ЛМ)
 Diagram 4. Distribution of utterances with personal pronouns in a verb environment
 (% of utterances with personal pronouns)

Объяснение количественного и «динамического» превосходства высказываний с личными глаголами заключается, на наш взгляд, в ряде причин: в актуальности для ребенка коммуникативной ситуации «я — здесь — сейчас», более позднем усвоении родовой семантики и большей когнитивной сложности прошедшего. Употребление прошедшего времени требует изменения темпорального плана, хотя формально, как известно, оно образуется значительно проще настоящего.

Конструкции с личными глаголами, рассматриваемые далее, представляют для нас больший интерес еще и в свете обсуждения продропа. Их распределение по лицу для абсолютно преобладающих в это время форм ед. ч. (91 %) показывает более активный рост я-высказываний (55 % местоименно-глагольных реплик ед. ч.) в сравнении с он- и ты-репликами (29 % и 15 % соответственно) (см. диагр. 5).

Показательно, что частотность ЛМ 1-го, 2-го и 3-го лица соотносится с последовательностью их появления в данном окружении. Местоимение я первым вступает в координацию с личными глаголами. Далее в речи Вани и Кирилла субъектную позицию начинают занимать ЛМ 3-го (в 2;7 и 2;5) и 2-го лица (в 2;9 и 2;10), а в речи Филиппа, наоборот, 2-е лицо (2;1) предшествует 3-му (2;3).

При этом доли соответствующих местоименно-глагольных конструкций в корпусах

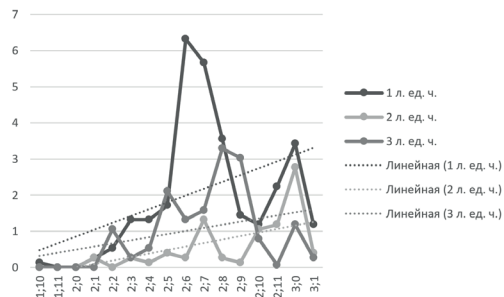


Диаграмма 5. Распределение глагольных высказываний с ЛМ ед. ч.
 (% глагольных реплик с ЛМ и 0.ЛМ)

Diagram 5. Distribution of verb-based utterances with singular personal pronouns
 (% of verb-based utterances with personal pronouns and % of pro-drop)

детей сопоставимы, за исключением ты-высказываний Кирилла по отношению к высказываниям Вани ($\chi^2 = 6.445, p < 0.05$) и мы-реплик Филиппа — к репликам Кирилла ($\chi^2 = 4.394, p < 0.05$) (см. диагр. 6). ЛМ мн. ч. в позиции субъекта немногочисленны (9 %): Там мы помогаем (Ф. 2;6); Мы домик строим (Ф. 2;6), а в форме 2-го лица отсутствуют (что в целом типично для ранней детской речи [Гвоздев 1949, I: 87; Лепская 1997: 52; Краснощекова 2016¹⁴]).

Каждый тип местоименно-глагольных конструкций обладает особенностями. Обратимся к их анализу.

3.3. Я-, ты- и он-высказывания в речи детей

3.3.1. Высказывания о себе. Большая часть я-высказываний информантов констатирует происходящее «здесь и сейчас» (61 %). Ситуации, отнесенные к будущему, менее частотны: Я тебе дам машинку (Ф. 2;6); Я тоже принесу шарик (Ф. 2;7). Темпоральные и коммуникативные характеристики высказываний детей о себе сопоставимы ($p > 0.05$), в отличие от частотности выражения модальной семантики, отмеченной в 22 % перволичных реплик.

По использованию модальных высказываний Кирилл опережает Ваню ($\chi^2 = 5.646, p < 0.05$) и Филиппа ($\chi^2 = 13.576, p < 0.01$), данные которых сопоставимы ($p > 0.05$). В первый год усвоения персональности семантика волеизъявления (с прототипическим

¹⁴ Краснощекова С. В. Указ. соч. С. 74, 226.

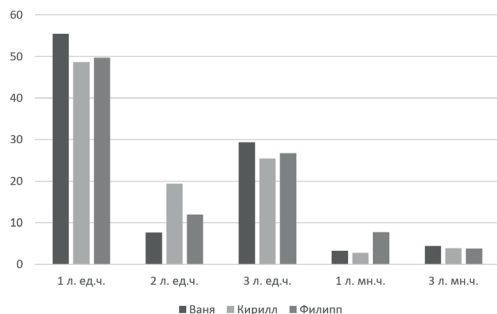


Диаграмма 6. Глагольные высказывания с ЛМ (% глагольных высказываний с ЛМ в речи ребенка)

Diagram 6. Verb-based utterances with personal pronouns (% of verb-based utterances with personal pronouns in child speech)

для ее выражения *хотеть*) является доминирующей (82,7 % модальных реплик): *Я хочу мыться* (Ф. 2;3); *Я хочу почитать, еще ненадолго почитать* (К. 2;10); *Я кушать хочу* (В. 2;11). Значительно реже выражаются модальные сферы возможности (*мочь, уметь*): *Нет, я не умею* (К. 2;4) и долженствования¹⁵. С развитием средств выражения темпоральности: *Я не буду плакать* (В. 2;6); *Мама, я буду из чашки есть* (К. 2;8); *Я сам буду наматывать* (К. 2;11); *Я вот здесь буду сидеть* (В. 2;9) и модальности (см. примеры выше) начальное развитие получают аналитические формы предиката, представленного простым и составным типами глагольного сказуемого.

Глаголы, первыми вступающие в координацию с *я*, обозначают действие, движение или состояние ребенка: *есть, пить, убирать, плавать, гулять, строить, кувыркаться, читать, рисовать, сидеть, лежать* и др. Это наиболее ранние и частотные семантические группы, с помощью которых отражается некоторое – подчеркнем, объективное – положение дел (пропозиция): *А я парход играю* (Ф. 2;1); *Отойди, я открываю ворота* (Ф. 2;4); *Смотри, я кувыркаюсь* (В. 2;7). Они составляют большую часть (63 %) глагольной лексики *я*-высказываний (см. диагр. 7).

¹⁵ Ранее долженствование выражается глагольными формами, требующими согласование по роду: *Там должен я достать продукты* (К. 3;0).

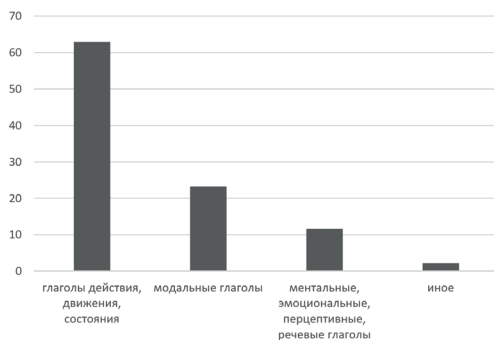


Диаграмма 7. Семантические группы глаголов в *я*-высказываниях (% глаголов *я*-высказываний)

Diagram 7. Semantic groups of verbs in *ya-* / *I*-utterances (% of verbs in *ya-* / *I*-utterances)

Конструкции с модальной и/или модусной квалификацией пропозиции, осуществляемой с помощью глаголов интеллектуальной деятельности и ее результатов (к последним в анализируемых корпусах относятся ментальный *знать, думать, узнать*, эмоциональный *бояться*, перцептивные *видеть, слышать* и речевые *говорить, сказать, рассказать*), – значительно более редкие (34 %), когнитивно сложные и, возможно, поэтому неодинаково частотные в речевой продукции детей. Координация с модальными глаголами происходит чаще, чем с глаголами интеллектуальной деятельности, интенсивность употребления которых увеличивается к концу наблюдений (см. диагр. 8).

И те и другие глаголы, заметим, бифункциональны. Их ранние фиксации эксплицируют диктальную сферу: *Это я не знаю*

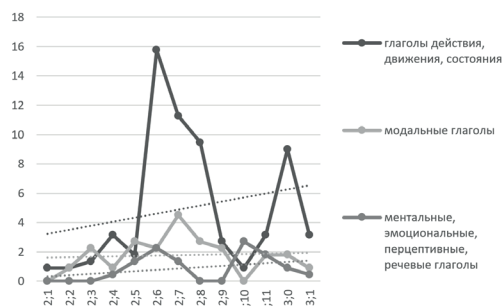


Диаграмма 8. Распределение *я*-высказываний с различными глаголами (% глагольных *я*-высказываний)

Diagram 8. Distribution of *ya-* / *I*-utterances with different verbs (% of verb *ya-* / *I*-utterances)

(Ф. 2;7); *Сейчас я увижу = увиду* (Ф. 2;7); *Я очень боюсь котика* (К., 2;7), тогда как более поздние указывают на становление пропозиционального отношения (установки): *Я думаю, ты меня съешь* (В. 3;1); см. также: В.: *А-а-а, лев есть? Р.: Я подумал, что есть* (В. 3;0). Чрезвычайно важно, что эгоцентрические элементы, к числу которых принадлежат эпистемические маркеры с семантикой достоверности/недостоверности (*наверное, может быть, кажется, конечно, действительно*), также обнаруживающие 1-е лицо, начинают использоваться на этапе перволичной координации ЛМ и глагола (в речи Филиппа это происходит в 2;1, Кирилла – в 2;4, Вани – в 2;8), но не раньше: *Кажется, и я плачу* (Ф. 2;8); *Наверное, я думаю, что лучше сюда приземлиться* (К. 2;10); см. также: *Это я, наверное = навеная, ее кидал* (о машинке со сломанными колесами. – В. К.) (В. 2;11). Сопоставление двух процессов – развития механизма координации в я-высказываниях и становления установки говорящего – показывает [Казаковская 2024б], что более интенсивное употребление эгоцентриков (с отчетливым пиком частотности в 2;10) провоцируется «взлетом» высказываний с координацией по 1-му лицу в 2;6 (см. диагр. 9).

Помещение я-предложения (в другой терминологии, клаузы) с одним из предикатов интеллектуальной деятельности в позицию главной части сложноподчиненного предложения изъяснительного типа (модусной рамки) разграничивает пропозицию и ее субъективную квалификацию (пропозициональное отношение): *Самосвал и бетономешалку, я думаю* (нужно

взять. – В. К.) (К. 2;5). Это более сложная техника выражения субъективной – модусной – семантики; она начинает развиваться позже, во второй половине 3-го года жизни. Вектор ее развития направлен от имплицитного к эксплицитному, от редуцированного к нередуцированному, от я-модусной рамки (т. е. выражения собственного мнения, оценки, точки зрения) к ты- и он-рамкам (отражению, представлению позиции Другого).

3.3.2. Высказывания о партнере по диалогу. Несмотря на то что доли ты-высказываний (7–19 %) одинаковы не во всех корпусах (в частности, в речи Кирилла их больше, чем у Вани: $\chi^2=6.445$, $p<0.05$), темпоральные, модальные и коммуникативные черты сопоставимы. Так, в репликах о собеседнике: *Ты уйдешь туда* (Ф. 2;3) или обращенных к нему преобладает план настоящего времени (90,4 %): *Ну, лошадка, ты не боишься, а?* (К. 2;11). Отнесенность действий партнера по диалогу к будущему отмечена в речи Филиппа и Вани: *А ты ее достанешь* (Ф. 2;7); *Ты меня съешь* (В. 3;0).

Как и в высказываниях о себе, более чем в половине случаев дети употребляют глаголы действия, движения и состояния (54,5 %). Однако модальные (9,4 %) и эпистемически маркированные (1,7 %) ты-конструкции менее многочисленны, чем перволичные. Первые, выражающие семантику волеизъявления, зафиксированы в речи Филиппа и Кирилла: *Ты не хочешь кушать!* (Ф. 2;7); *А ты хочешь поехать с нами, а?* (К. 2;10), вторые, эксплицирующие семантику предположения, – Филиппа: *Наверно, ты катаешься* (Ф. 2;1).

Яркой особенностью ты-высказываний является вопросительность, их коммуникативная характеристика: *Рыбка, где ты спишь?* (Ф. 2;8); *Лошадка, ты думаешь про самолетика?* (К. 2;11); *А ты хочешь вот этот* (о кораблике. – В. К.)? (В. 3;0). Ты-вопросы в корпусах информантов одинаково много (84,6 %, $p > 0.05$). Симптоматично, что почти в половине случаев (49 %) ЛМ в координации с личным глаголом занимают позицию модусной рамки. С помощью таких вопросов ребенок апеллирует к ментальному статусу адресата – сферам его знания (*знать*, 46,1 %): *Ты знаешь, куда мы поехали, ну, на маршруте, а?* (К. 3;0), мнения (*думать*, 15,4 %): *Как ты думаешь, Бастер*

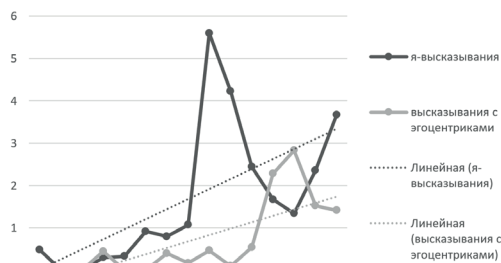


Диаграмма 9. Я-высказывания и высказывания с эгоцентриками (% высказываний в месяц)
 Diagram 9. Ya- / I-utterances and utterances with egocentric elements (% of utterances per month)

впереди или Бастер сзади, а? (К. 2;11) или памяти (*помнить*, 15,4 %): *Ты помнишь, здесь за черникой ходили тут?* (В. 3;1).

В пропозиции, вводимой ментальной *ты*-рамкой, чаще всего оказывается пространственная семантика: частные (специальные) локативные *где*- и директивные *куда*-вопросы составляют 70 %. Причинные (*почему*), целевые (*зачем*), идентификационные (*что*) и дизъюнктивные (*или*) отношения попадают в фокус таких вопросов реже: *Дед, баба, ты знаешь, почему медленно ехал джип?* (К. 2;11); *Ты знаешь, что (вместо зачем) табуретка?* (В. 3;1).

Использование модусных вопросов, образованных перцептивным *видеть* (34,6 %), позволяет информантам привлекать внимание собеседника к различным ситуациям или действиям: *Ты видишь, это как лыжи?* (К. 2;10), в том числе собственным: *Ты видишь, я приехал на джоньюне* (об автомобиле BMW. – В. К.) (К. 2;10). Они задаются в форме общего *да/нет*-вопроса и, скорее, выполняют фатическую функцию, чем служат запросу подтверждения. Фатические *ты*-вопросы, как и в целом модусные, свойственны диалогической тактике Кирилла и Вани.

Высказывания с *ты*-модусной рамкой отчетливо показывают, что в сознании ребенка существует некоторое представление о ментальном статусе *Другого*, не совпадающем с его собственным. Это более поздние конструкции по сравнению с теми, что маркированы *я*-модусными рамками. Тем самым выделение себя как субъекта пропозициональной оценки предшествует представлению в этом статусе *Другого* и его «помещению» в данную синтаксическую позицию. В речи Вани эти когнитивные операции разнесены на четыре месяца (2;8–3;0), Кирилла – на шесть (2;4–2;10).

3.3.3. Высказывания о третьих лицах или предметах. Частотность высказываний о лице, не участвующем в диалоге (или предмете, обычно игрушке), занимает серединную позицию между высказываниями о себе и о собеседнике (см. диагр. 5). Темперальные и коммуникативные характеристики *он*-высказываний сходны с соответствующими в *я*- и *ты*-репликах: главным образом комментируются действия субъекта в настоящем времени (72 %): *Он просто*

на травке лежит (Ф. 2;5); *Она грызет теремок* (В. 2;10). Отнесенность события к плану будущего в речи Вани и Филиппа происходит значительно чаще ($\chi^2 = 9.657$ и $\chi^2 = 15.726$ соответственно, $p < 0.01$), чем у Кирилла: *Она сейчас придет и схватит лягушонка=лягушон* (Ф. 2;6); *Есть мед там он будет* (В. 2;9).

Доля *он*-вопросов информантов одинаково невелика (11,6 %, $p > 0.05$). Более чем на две трети (71 %) вопросы задаются в форме частных: *Она что делает?* (Ф. 2;7); *Как она открывается?* (К. 2;8); *Почему оно не крутится?* (В. 3;0).

Описывая 3-е лицо или предмет, дети говорят в основном о его действиях (*делать, летать, плавать*), состоянии (*ждать, спать*), положении или перемещении в пространстве (*стоять, сидеть, лежать, упасть*). Значительно реже передаются возможности: *Он может плыть глубоко* (К. 2;8), желания (в том числе по отношению к речевой деятельности): *Она не хочет сказать* (Ф. 2;8), характеризуются предпочтения: *Мед она любит* (В. 2;11) либо выражается проявление эмоций: *Он плачет* (Ф. 2;5); *Он побоится* (о папе. – В. К.) (К. 2;7). Доля модальных *он*-высказываний (5 %) значительно уступает таковым в *я*- и *ты*-репликах. Вместе с тем расширяются средства выражения модальной семантики волеизъявления: *Он пытается приземлиться* (К. 2;11), а также появляются связки с семантикой фазисности и именованности: *Он начинает его держать* (К. 2;9); *<Вот это какая клубника, > как она называется?* (Ф. 2;7).

Модусно маркированные реплики редки (2,5 %). Модус, квалифицирующий пропозицию с *он*-субъектом, представлен редуцированными маркерами двух типов – эпистемическими и фатическими. При этом с помощью первых выражается уже не только предположение ребенка: *Кажется, он все едет так, едет* (К. 2;8), но и уверенность: *Он так, на самом деле, бежит = бегёт* (К. 2;9); см. также высказывания о 3-м синтаксическом лице: *А мама, наверное = наена, вот тут* (В. 3;0). Фатические рамки (0.ЛМ 2-го лица) служат для привлечения внимания собеседника к сообщаемому, например к действиям субъекта: *Видишь, она едет* (К. 2;5); *Бежит она, смотри* (В. 2;8); см. также: *Нос получился, смотри* (В. 2;7). В *он*-репликах Вани

фатические маркеры весьма частотны (в чем проявляется, заметим, еще одно сходство с Женей Гвоздевым [Гвоздев 1949, I: 93]).

Особенностью *он*-высказываний в первый год усвоения персональности можно считать отсутствие предикатов интеллектуальной деятельности в любой из возможных функций (пропозициональной или пропозиционального отношения): конструкции типа *Он знает/думает/говорит, (что) Р* в анализируемом материале не встретились. Это означает, что субъект 3-го лица не вступает в координацию с ментальными глаголами и еще не попадает в модусную рамку.

4. Заключительные замечания. Анализ спонтанной речи детей позволил рассмотреть становление синтаксического центра высказывания, обозначить этапы развития предикативности с участием ЛМ, выявить предпосылки механизма координации, а также охарактеризовать распределение *я*-, *ты*- и *он*-высказываний, их типичные и нетипичные свойства в семантическом и коммуникативном аспектах.

Так, в первый год усвоения категории лица в речи информантов преобладают *я*-высказывания всех проанализированных разновидностей, за которыми по частотности следуют *он*- и *ты*-высказывания. Реплики с ЛМ мн. ч. наименее употребительны. Предикативные отношения развиваются от синкретичного представления субъектного и предикатного компонентов к расчлененному, от отсутствия формального согласования между ними к его наличию, от употребления ЛМ в безглагольном окружении к употреблению в глагольном. Коммуникативные и темпоральные особенности конструкций с ЛМ в речевой продукции детей сопоставимы в большей степени, нежели модальные и модусные.

Для обсуждения сходств и различий, отмеченных в развитии предикативных отношений в речи информантов, существенны особенности обращенной к ним речи взрослых (*child-directed speech, input*) — количественного и качественного параметров местоименного и глагольного инпута.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воейкова М. Д. Личные местоимения в потоке речи и их вклад в становление языковой системы // Проблемы онтолингвистики — 2021:

Языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия: материалы ежегодной Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2021 года. СПб.: ВВМ, 2021. С. 23–32.

2. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.

3. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Изд-во Саратовского университета, Куйбышевский филиал, 1990. 103 с.

4. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 492 с.

5. Доброва Г. Р. Освоение детьми функционально-семантической категории персональности // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 181–200.

6. Казаковская В. В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок»: Психолингвистический аспект. М.: URSS, 2019. 448 с.

7. Казаковская В. В. Конструкции с личными местоимениями в детской речи (по данным диалога «взрослый — ребенок») // Лекантовские чтения — 2021: материалы Международной научной конференции / отв. ред. Е. Н. Орехова. М.: Изд-во МГОУ, 2021. С. 46–51.

8. Казаковская В. В. Личные местоимения и их пропуск (*pro-drop*) на ранних этапах усвоения языка // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. 2024. № 2(40). С. 133–149 [Казаковская 2024a].

9. Казаковская В. В. От первого лица: местоименно-глагольные высказывания в русской детской речи // Acta Linguistica Petropolitana. 2024. Т. 20, Ч. 1. С. 98–142. <https://doi.org/10.30842/alp2306573720198142> [Казаковская 2024b].

10. Кацнельсон С. Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001. 851 с.

11. Краснощекова С. В. Местоимение 3-го лица *он* в речи русскоязычного ребенка: case-study на базе корпуса детской речи // Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae. 2023. Вып. 1–2.

12. Лекант П. А. Структура синтаксической категории лица // Лекант П. А. Очерки по грамматике русского языка. М.: Издательство МГОУ, 2002. С. 133–138.

13. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 151 с.

14. Bittner D., Dressler W. U., Kilani-Schoch M. Introduction // Bittner D., Dressler W. U., Kilani-Schoch M. (eds.). Development of verb

inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003. P. XII–XXXVII. <https://doi.org/10.1515/9783110899832>.

15. Dale P. S., Crain-Thoreson C. Pronoun reversals: who, when, and why? // *Journal of Child Language*. 1993. Vol. 20, No. 3. P. 573–589. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008485>.

16. Dressler W. U. Degrees of grammatical productivity in inflectional morphology // *Italian Journal of Linguistics*. 2003. Vol. 15, No. 1. P. 31–62.

17. Evans K. E., Demuth K. Individual differences in pronoun reversal: Evidence from two longitudinal case studies // *Journal of child language*. 2012. Vol. 39, No. 1. P. 162–191. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000043>.

18. Gagarina N., Özsoj O., Argus R. et al. Acquisition of pronouns in typologically different languages: morphological richness and pro-drop // *International Association for the Study of Child Language. 16th Congress. Prague. July 15–19, 2024. Book of abstract, p. 218*.

19. MacWhinney B. The CHILDES project: tools for analyzing talk. 3rd edition. Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

20. Markova G., Smolik F. What do you think? The relationship between person reference and communication about the mind in toddlers // *Social Development*. 2014. Vol. 23, No. 1. P. 61–79. <https://doi.org/10.1111/sode.12044>.

21. Mazzaggio G. The Theory of Mind's role in pronoun acquisition: The phenomenon of pronoun reversal in typically developing children // *Studies in the Linguistic Sciences: Illinois Working Papers*. 2016. P. 55–69. <https://hdl.handle.net/2142/101447>.

22. Naigles L. R., Cheng M., Rattanasone N. X. et al. “You’re telling me!” The prevalence and predictors of pronoun reversals in children with autism spectrum disorders and typical development // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2016. No. 27. P. 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.008>.

23. Siu C. T.-S., Cheung H. A longitudinal reciprocal relation between theory of mind and language // *Cognitive development*. 2022. Vol. 62, No. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101176>.

24. Voeikova M. D., Krasnoshchekova S. V. The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition // N. Gagarina, R. Musan (eds.). *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children*. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. P. 171–206. <https://doi.org/10.1515/9781501510151-008>.

25. Wechsler S. What ‘you’ and ‘I’ mean to each other: Person indexicals, self-ascription, and theory of mind. *Language*. 2010. Vol. 86, No. 2. P. 332–365. <https://doi.org/10.1353/lan.0.0220>.

REFERENCES

1. Voeikova M. D. Personal pronouns in the speech flow and their contribution to the formation of the linguistic system. *Problemy ontolingvistiki – 2021: Yazykovaya sistema rebenka v situatsii odnoi mnogoyazychiya: materialy ezhegodnoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Sankt Peterburg, 13–15 aprelya 2021 goda = Problems of ontolinguistics–2021: Language system of the child in the situation of mono- and multilingualism: proceedings of the annual International Scientific Conference. Saint Petersburg, April 13–15, 2021*. Saint Petersburg, VVM Publ., 2021. P. 23–32. (In Russ.)

2. Gvozdev A. N. Formation of the grammatical structure of the Russian language in the child: in 2 parts. Moscow: APN RSFSR, 1949. (In Russ.)

3. Gvozdev A. N. Vocabulary development in the first years of a child's life. Kuybyshev, Saratov University Press, Kuybyshev Branch, 1990. 103 p. (In Russ.)

4. Dobrova G. R. Ontogeny of personal deixis (personal pronouns and kinship terms). Saint Petersburg: Herzen University Press, 2003. 492 p. (In Russ.)

5. Dobrova G. R. Acquisition of the functional and semantic category of personality by children. *Semanticheskie kategorii v detskoj rechi. Otv. red. S. N. Tseytlin = Semantic categories in children's speech. Ed. by S. N. Tseytlin*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2007. P. 181–200. (In Russ.)

6. Kazakovskaya V. V. Questions and answers in “adult – child” dialogue: A psycholinguistic aspect. Moscow: URSS, 2019. 448 p. (In Russ.)

7. Kazakovskaya V. V. Constructions with personal pronouns in child speech (based on the “adult – child” dialogue). *Lekantovskie chteniya – 2021: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Otv. red. E. N. Orekhova = Lekantov Readings – 2021: Proceedings of the International Scientific Conference. Ed. by E. N. Orekhova*. Moscow: MRSU Press, 2021. P. 46–51. (In Russ.)

8. Kazakovskaya V. V. Personal pronouns and pro-drop in the early stages of language acquisition. *Trudy Instituta Russkogo Iazyka imeni V. V. Vinogradova = Proceedings of the V. V. Vinogradov Russian Language Institute*. 2024;(2):133–149. (In Russ.). <https://doi.org/10.31912/pvrl-2024.2.8> [Kazakovskaya 2024a].

9. Kazakovskaya V. V. In the first person: Pronoun-verb utterances in Russian children's speech. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2024;20(1):98–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.30842/alp23065737-20198142> [Kazakovskaya 2024b].

10. Katsnel'son S. D. Categories of language and thinking: From the scientific heritage. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2001. 851 p. (In Russ.)

11. *Krasnoshchekova S. V.* The 3rd person pronoun "he" in the speech of a Russian-speaking child: A case-study based on the corpus of children's speech. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2023. Issue 1–2. (In Russ.)
12. *Lekant P. A.* Structure of the syntactic category of person. *Lekant P. A. Oчерки по грамматике русского языка = Essays on the grammar of the Russian language*. Moscow, MRSU Press, 2002. P. 133–138. (In Russ.)
13. *Lepskaya N. I.* Child language (Ontogeny of speech communication). Moscow: MSU Press, 1997. 151 p. (In Russ.)
14. *Bittner D., Dressler W. U., Kilani-Schoch M.* Introduction. Bittner D., Dressler W. U., Kilani-Schoch M. (Eds.). Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003. P. xii–xxxvii. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/9783110899832>.
15. *Dale P. S., Crain-Thoreson C.* Pronoun reversals: who, when, and why? *Journal of Child Language*. 1993;(20)3:573–589. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S0305000900008485>.
16. *Dressler W. U.* Degrees of grammatical productivity in inflectional morphology. *Italian Journal of Linguistics*. 2003;15(1):31–62. (In Engl.)
17. *Evans K. E., Demuth K.* Individual differences in pronoun reversal: Evidence from two longitudinal case studies. *Journal of Child Language*. 2012;39(1):162–191. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S0305000911000043>.
18. *Gagarina N., Özsoj O., Argus R.* et al. Acquisition of pronouns in typologically different languages: morphological richness and pro-drop. *International Association for the Study of Child Language. 16th Congress. Prague. July 15–19, 2024. Book of abstract, p. 218.* (In Engl.)
19. *MacWhinney B.* The CHILDES project: Tools for analyzing talk. In 2 vols. 3rd ed. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum, 2000. (In Engl.)
20. *Markova G., Smolik F.* What do you think? The relationship between person reference and communication about the mind in toddlers. *Social Development*. 2014;23(1):61–79. (In Engl.) <https://doi.org/10.1111/sode.12044>.
21. *Mazzaggio G.* The Theory of Mind's role in pronoun acquisition: The phenomenon of pronoun reversal in typically developing children. *Studies in the Linguistic Sciences: Illinois Working Papers*. 2016. P. 55–69. (In Engl.) <https://hdl.handle.net/2142/101447>.
22. *Naigles L. R., Cheng M., Rattanasone N. X.* et al. "You're telling me!" The prevalence and predictors of pronoun reversals in children with autism spectrum disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2016;27:11–20. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.008>.
23. *Siu C. T.-S., Cheung H.* A longitudinal reciprocal relation between theory of mind and language. *Cognitive Development*. 2022;62:101176. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101176>.
24. *Voeikova M. D., Krasnoshchekova S. V.* The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition. *N. Gagarina, R. Musan (Eds.). Referential and relational discourse coherence in adults and children*. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. P. 171–206. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/9781501510151-008>.
25. *Wechsler S.* What 'you' and 'I' mean to each other: Person indexicals, self-ascription, and theory of mind. *Language*. 2010;86(2):332–365. (In Engl.) <https://doi.org/10.1353/lan.0.0220>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Виктория Владиевна Казаковская, доктор филологических наук, профессор РАН, ведущий научный сотрудник Отдела теории грамматики

Victoria V. Kazakovskaya, Doctor of Sciences (Philology), Professor RAS, Leading Researcher of the Department of Grammar Theory

Статья поступила в редакцию 15.05.2024; одобрена после рецензирования 21.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.

The article was submitted 15.05.2024; approved after reviewing 21.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-39-49>

Стихотворение Георгия Иванова «Вздохни, вздохни еще...»: текст и контексты (к 130-летию со дня рождения)

Елена Алексеевна Панова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, eapanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1329-8718>

Аннотация. Статья посвящена стихотворению Г. Иванова доэмигрантского периода, которое не было предметом детального исследования, хотя в существующих комментариях отмечены некоторые его интертекстуальные связи. Цель работы – проанализировать стихотворение, совмещая интертекстуальный (выявление внешних контекстов) и лингвопоэтический (описание роли языковых единиц разных уровней в раскрытии внутреннего мира текста, в создании его пространственно-временной организации, в выражении субъекта и адресата) подходы. Используя методы медленного чтения, лингвистического комментирования, приемы семантического и интертекстуального мотивного анализа, автор статьи показывает, что лексика стихотворения группируется в достаточно отчетливо выделяемые семантические поля («Смерть», «Любовь», «Дыхание», «Судьба», «Память» и др.), которые соотносятся друг с другом по принципу со- противопоставления. Выявлен также имплицитный мотив поэтического творчества (отражение судьбы поэта), связанный с интертекстуальными контекстами полисемантического мотива дыхания. Показана неоднозначность референции субъекта и адресата, ключевых образов, пространственного и временного планов, принципиально допускающих разное прочтение. Учитывая соотношение внешнего и внутреннего контекстов, автор статьи выдвигает предположение, что одним из контекстов, влияющих на понимание анализируемого стихотворения, является конкретно-исторический, что позволяет увидеть отражение в тексте реальных событий («шума времени»).

Ключевые слова: Георгий Иванов, субъект, адресат, интертекст, повторы, мотив, образ, диалог

Для цитирования: Панова Е. А. Стихотворение Георгия Иванова «Вздохни, вздохни еще...»: текст и контексты (к 130-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 39–49. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-39-49>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Georgy Ivanov's poem "Sigh, sigh again...": text and contexts (to the 130th anniversary of the birth)

Elena A. Panova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, eapanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1329-8718>

Abstract. The paper considers a pre-emigration poem by G. Ivanov which has not yet been the subject of a detailed study although some of its intertextual connections were specified in existing commentaries. The work aims to analyse the poem combining two approaches: intertextual (identification of external contexts) and linguopoetic (description of the role of linguistic units of different levels in revealing the inner world of the text, in creating its spatiotemporal organisation, in expressing the subject and the addressee). Using the techniques of slow reading, linguistic commentary, and

semantic and intertextual motif analysis, the article shows that the poem lexis is grouped into quite distinct semantic fields ("Death", "Love", "Breathing", "Fate", "Memory" and others). The fields are related to each other according to the principle of comparison and opposition. Moreover, the study reveals the implicit poetry writing motif (in the context of the poet's death) connected with intertextual contexts of the *Breathing* semantic thread. The study shows the ambiguity of the subject and addressee references, key images, spatial and temporal planes which can be interpreted fundamentally differently. Taking into account the correlation between the external and internal contexts, the paper suggests that one context which influences the comprehension of the analysed poem is the concrete historical one, which enables readers to see the reflection of real events ("the noise of time") in the text.

Keywords: Georgy Ivanov, subject, addressee, intertext, repetitions, motif, image, dialogue

For citation: *Panova E. A.* Georgy Ivanov's poem "Sigh, sigh again...": text and contexts (to the 130th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2024;85(6):39–49. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-39-49>.

Введение. Стихотворение «Вздохни, вздохни еще...» (обычно датируется 1921 г.) впервые было опубликовано в издании «Петербургский сборник. Поэты и беллетристы» (1922). Оно не включалось автором ни в одну из книг стихов и больше при жизни поэта не публиковалось, тем не менее представляется, что к нему в полной мере можно отнести слова Петра Бицилли о сущности поэзии Г. Иванова: «Георгий Иванов — самый чарующий, самый пронзительный из современных русских поэтов» (цит. по: [Дубровина 2013]).

Стихотворение не было предметом специального анализа, хотя некоторые его интертекстуальные связи указаны в комментарии Г. И. Мосешвили к трехтомному изданию произведений Георгия Иванова [Иванов 1994: 624] и в довольно подробном комментарии А. Ю. Арьева в издании «Библиотека поэта. Новая серия» [Иванов 2005: 692]. Кроме того, в аспекте отражения средневековой легенды о Тристане и Изольде это стихотворение рассмотрено в диссертационном исследовании А. Г. Ключ¹.

Так, Г. И. Мосешвили предполагает, что «Вздохни, вздохни еще...» «написано, возможно, “в ответ” на ст-ние О. Мандельштама “Я слово позабыл, что я хотел сказать...” (1920), мотивы которого Г. Иванов трансформирует: “А смертным власть дана любить и узнавать...” превращается в “И обреченные любить и умирать...”, античность — в средневековье, ласточка-Антигона — в душу-Психею, ночь становится утром и т. д.» [Иванов 1994: 624].

Упоминает комментатор и «черный парус» как «мотив кельтской легенды о Тристане и Изольде» [Там же]. Из этого комментария видно, что основной параллелью и, следовательно, основным ключом к пониманию стихотворения Г. Иванова, по мнению исследователя, является мандельштамовский текст. Однако сведение содержания анализируемого стихотворения только к одной параллели кажется несколько упрощенным. Во-первых, потому, что даже при беглом чтении во «Вздохни, вздохни еще...» ощущается гораздо более широкий диапазон интертекстуальных переключек и ассоциаций, а во-вторых, как справедливо отмечает А. Ю. Арьев, «“перелицовывать” чужие тексты так прямолинейно Г. И. не свойственно» [Иванов 2005: 682].

Примерно так же подходит к прочтению стихотворения Г. Иванова и А. Г. Ключ, только в качестве единственной параллели выбирается легенда о Тристане и Изольде, и «Вздохни, вздохни еще...» рассматривается как отражение одного из ее эпизодов: «Это... интерпретация финала и гибели рыцаря, который остался лежать на берегу около своего замка и дожидаться возлюбленную Изольду, которая сможет его вылечить... Ведущими становятся мотивы рока и гибели, которые остаются возможными способами выхода из трагической ситуации. <...> Герои стали заложниками судьбы, не в силах изменить что-либо, принявшими собственную любовь как возмездие. Даже умирая, они не жалеют о содеянном, не испытывают раскаяния, считая, что дар любви им предречен судьбой, высшими силами»². Думается, что это рассуждение все же больше относится к легенде

¹ Ключ А. Г. Легенда о Тристане и Изольде: особенности интерпретаций в русской литературе конца XIX–XX веков: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2017. С. 122–123.

² Ключ А. Г. Указ. соч.

о Тристане и Изольде, чем к стихотворению Г. Иванова. И хотя интертекстуальный слой, отсылающий к средневековой легенде, в стихотворении невозможно не заметить, тем не менее рассматривать «Вздохи, вздохи еще...» только как буквальную интерпретацию одного из ее эпизодов вряд ли правомерно.

А. Ю. Арьев в комментарии к этому стихотворению тоже отмечает переключки с легендой о Тристане и Изольде и, кроме того, называет еще два стихотворения Мандельштама («За то, что я руки твои не сумел удержать...» и «Еще далеко асфodelей...»), с которыми, по мнению исследователя, вступает в диалог ивановский текст. А. Ю. Арьев обозначает жанр всех этих стихотворений как «воспоминание-предчувствие» и добавляет, что они объединены общей темой «сумеречного блуждания» [Иванов 2005: 682]. Таким образом, и в этом достаточно содержательном комментарии основной акцент сделан на интертекстуальном аспекте: названо несколько параллелей, создающих ассоциативный фон, внешний контекст восприятия анализируемого стихотворения.

Однако помимо внешнего контекста (который, безусловно, необходимо учитывать, поскольку явная и скрытая цитатность, диалогичность — неотъемлемое свойство поэзии Г. Иванова, что не раз отмечалось исследователями) любое стихотворение представляет собой замкнутый художественный мир, характеризующийся внутренним единством, имеющий определенную субъектно-объектную и пространственно-временную организацию, свои приемы развития лирического сюжета, развертывания заложенного в нем смысла. «Нет текста без контекста (*интертекста* — сказали бы мы сегодня). Однако художественный смысл находится не вне, а внутри. Контекст необходим для первоначальной ориентации в культурном пространстве, для обозначения границ *этого*, многое напоминающего, но все-таки — в пределе — уникального мира» [Сухих 2019: 292]. Более того, диапазон внешних связей и переключек с другими текстами зависит от степени осведомленности, от жизненного и читательского опыта реципиента. «Нельзя понять стихотворение, не включив его в систему собственных представлений

и своего опыта интерпретации» [Синельникова 2019: 5]. К. Тарановский, говоря о двух методах анализа стихотворений — «открытом» и «замкнутом», — сделал вывод, что «эти два подхода не только не исключают друг друга, а — наоборот — взаимно дополняются» [Тарановский 2000: 40] (ср. мнение О. Г. Ревзиной: «...текст, в силу своей автономности и самодостаточности, может и должен быть понят исходя из той информации, которая поступает по денотативному каналу, однако игнорирование или невозможность опознать интертекстуальные знаки делают восприятие текста дефектным» [Ревзина 2020: 100]).

Попытаемся проанализировать стихотворение, совмещая интертекстуальный (выявление внешних контекстов) и лингво-поэтический (описание роли языковых единиц разных уровней в раскрытии внутреннего мира текста, в создании его пространственно-временной организации, в выражении субъекта и адресата) подходы, и разобраться в том, как связаны элементы внешнего и внутреннего контекстов и как они «работают» на раскрытие смысла стихотворения.

Анализ. Как и многие другие стихотворения Г. Иванова, «Вздохи, вздохи еще...» на первый взгляд не кажется трудным для понимания: основные темы прямо названы в тексте (*о любви и смерти*)³, словарь стихотворения выглядит несколько банальным, изобилует повторами и традиционными поэтизмами (*душа, любовь, розы, гибель, арфа, свет, тьма* и т. д.), используется даже пресловутая неоригинальная рифма *кровью — любовью*. Однако это обманчивая простота, которая оборачивается неоднозначностью и непонятностью, стоит только перейти к повторному, более внимательному прочтению стихотворения. Кроме интертекстуальных (не всегда явных) подтекстов, далеко не прозрачным оказывается почти каждый аспект организации текста: субъект и адресат, пространство и время, многие образы и метафоры.

³ Ср. мнение В. Крейда — известного исследователя творчества Г. Иванова: «Оно (стихотворение. — *Е. П.*) — о главном в человеческой жизни, обреченной на любовь и смерть, и еще оно о красоте, “что из тьмы струит холодная Аврора”» [Крейд 2007: 177].

Начнем с **композиции**. Нетрудно заметить, что пять строф стихотворения группируются по формуле 3 + 2. Первая композиционная часть, включающая три четверостишия, хотя и насыщена формами адресованности (повелительное наклонение, обращения, вопрос), все же имеет скорее монологический характер, так как в ней слышен лишь один «голос». Кроме того, более тесному сближению первых трех строф способствует и закольцовывающий повтор (*Вздохни, вздохни еще, чтоб душу взволновать*) в начале первого и в конце третьего катрена. А две заключительные строфы по форме представляют собой собственно «диалогический» фрагмент, состоящий из двух реплик, когда вторая подхватывает, вариативно повторяя, первую (*Мне гибель суждена — Нам гибель суждена; Я умираю, друг — и позабьем мы*). При этом целостность всему тексту придают многочисленные лексические и семантические повторы, которые, пронизывая стихотворение, акцентируют ключевые смысловые линии и соединяют обе композиционные части по вертикали.

Можно выделить несколько основных **смысловых линий** (полей), группирующих практически весь лексический состав стихотворения. Прежде всего, это две уже отмеченные выше вербально выраженные основные темы — «Любовь» и «Смерть». Слова, являющиеся ядром указанных семантических полей, дважды объединены в пары соединительным союзом *и* (*любить и умирать; о любви и смерти*), подчеркивающим сосуществование этих явлений, их неразрывную связь. В то же время данные номинации выступают как контекстуальные антонимы и составляют оппозицию: «любовь» здесь воспринимается как синоним «жизни», главное в ней (отсутствие дополнений после глагола *любить* и существительного *любовь* придает этому чувству всеобъемлющий характер: любовь во всех ее проявлениях). Синтаксически обе пары представляют собой однородные члены, соподчиненные страдательному причастию *обреченные* (первая) и глаголу *вспоминаем* (вторая), которые, в свою очередь, являются центральными единицами еще двух важных для содержания стихотворения полей — «Судьбы (обреченности)» и «Памяти». В обоих случаях, однако, связь

правого члена оппозиции (смерти) и с судьбой, и с памятью кажется более закономерной и естественной, чем связь с ними любви. Человек не властен избежать смерти, но может не думать (не вспоминать) о ней постоянно⁴. Смысловая же связь между компонентами в словосочетании *обреченные любить* кажется несколько неожиданной и допускает варианты понимания: а) если иметь в виду, что «любовь» здесь метонимия «жизни», то *обреченные любить* прочитывается как «обреченные жить» (рождение человека не зависит от него); б) как сила любви, ее неподвластность воле субъекта; в) как отсылка к легенде о Тристане и Изольде (герои полюбили друг друга, выпив по ошибке любовный напиток, — в этом действительно видна «рука судьбы»). И здесь прослеживается перекличка-полемика с О. Мандельштамом, у которого в стихотворении «Я слово позабыл, что я хотел сказать...» (на него указывали комментаторы) дано противоположное понимание: *И смертным власть дана любить и узнавать...* (выделено нами. — Е. П.). В любом случае в таком сочетании любовь осознается как чувство безнадежное, лишённое радости (*обречь* — «предназначить к какой-л. неизбежной участи (обычно тяжелой)»⁵). Это поддерживается и общей эмоциональной доминантой стихотворения, которая выражена дважды повторенным обращением *Печаль моя*.

В связи *любви и смерти с памятью* можно усмотреть отсылку к А. Блоку, о «завете-напутствии» которого Г. Иванов вспоминает в своей книге «Мемуары. Литературные портреты»: «Поэт должен помнить об одном — о любви и смерти...» — писал мне как-то Блок... из Шахматова» [Иванов 2021: 306]⁶. Эта интертекстуальная параллель,

⁴ Ср. у З. Гиппиус: *Есть счастье у нас, поверьте, / И всем дано его знать. / В том счастье, что мы о смерти / Умеем вдруг забывать* («Счастье», 1933). Ср. также у О. Мандельштама: *В сознании минутной силы, / В забвении печальной смерти* («На бледно-голубой эмали...», 1909).

⁵ Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 / под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. М.: Русский язык, 1986. С. 564.

⁶ Эти темы, действительно, относятся к ключевым в поэзии, в том числе и у Г. Иванова. Он сам сформулировал это в одном из поздних стихотворений из «Посмертного дневника»: *... вечный вопрос / О смерти, любви и страдании...*

в свою очередь, вводит в смысловую структуру текста еще один мотив – поэтического творчества, который, на наш взгляд, является ключом к пониманию стихотворения, так как при внимательном чтении обнаруживается на всем пространстве текста, выступая его своеобразной скрепой.

Так, смысловая линия «любви/жизни» включает в себя и мотив дыхания, с которого начинается стихотворение (сильная позиция) и который выражен повторяющимися словами *вздохни* (4 раза) и *душа* (3). К этому полю можно отнести и существительное *ветер*, связанное по своему лексическому значению со словом *воздух* (обозначает «движущийся поток воздуха»⁷), которое этимологически имеет тот же корень, что и *душа*, *дыхание*⁸. А мотив дыхания, которое необходимо для жизни (*чтоб душу взволновать* = ‘оживить, пробудить к жизни’), тянет за собой шлейф интертекстуальных ассоциаций, т. е. обнаруживает «многоплановую цитатность» (выражение С. Р. Федякина [Федякин 2021: 86]). (В этом играет свою роль и дата написания стихотворения, поскольку события, относящиеся к 1921 г., имеют, как представляется, существенное значение для понимания анализируемого текста: февральский вечер, посвященный 84-й годовщине смерти Пушкина, и выступление на нем А. Блока с известной речью «О назначении поэта»; а в августе – смерть А. Блока и гибель Н. Гумилева.) В частности, здесь можно увидеть отсылку к речи А. Блока, в которой он так объяснил смерть Пушкина: «Его убило отсутствие воздуха. <...> И поэт умирает, потому что дышать ему уже нечем; жизнь потеряла смысл» [Блок 1982: 419]. Это отсылка и к самому Блоку, последняя запись в дневнике которого «Мне трудно дышать...» [Блок 1982: 278] и о котором И. Одоевцева пишет в своих воспоминаниях: «И многим в этот вечер стало ясно, что и Блока убьет “отсутствие воздуха”» [Одоевцева 2010: 270]. И конечно, к Мандельштаму, диалог с которым Г. Иванов никогда

(«Зачем, как шальные, свистят соловьи...») [Иванов 2005: 333].

⁷ Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1993. С. 146.

⁸ Там же. С. 275.

не прерывал и у которого мотив дыхания является одним из частотных и связан не просто с физической основой жизни (*За радость тихую дышать и жить / Кого, скажите, мне благодарить?*)⁹, но и с поэтическим творчеством или его невозможностью – в случае затрудненного дыхания: *Нельзя дышать, и твердь кишит червями* («Концерт на вокзале», 1921). А словосочетание *душу взволновать* перекликается со строками из пушкинской «Осени», в которых описывается приход вдохновения: *Душа стесняется лирическим волнением...* (выделено нами. – Е. П.).

Отмеченные интертекстуальные ассоциации, связанные с *дыханием*, уточняют характер имплицитного мотива поэтического творчества: в анализируемом стихотворении его точнее обозначить как предчувствие гибели поэта и поэзии. (Ср. мнение Б. М. Гаспарова о символическом значении 1921 г.: «84-я годовщина смерти Пушкина стала годом “смерти Поэта”, в обобщенном, метафизически вневременном смысле этого образа» [Гаспаров 1993: 172].)

Эта смысловая линия в начале третьей строфы как будто выходит на поверхность: *арфа* и *петь* – традиционная лексика, репрезентирующая тему поэзии; параллелизм конструкций с анафорическим повтором (*Устанет арфа петь, устанет ветер звать*) способствует их синонимизации (с общим смыслом ‘прекращения звучания = творчества’). А соположение *арфы* и *ветра* создает образ «эоловой арфы», что воспринимается как аллюзия на одноименную балладу Жуковского, основные темы которой, так же как и в легенде о Тристане и Изольде, – запретная любовь и смерть, причем у Жуковского это смерть певца (= поэта).

Имплицитный мотив поэтического творчества обнаруживается и в заключительных строках стихотворения: метафорический образ утренней зари (*розы, что из тьмы / Струит холодная Аврора*) перекликается с аналогичным образом из стихотворения Н. Гумилева «Шестое чувство», в котором тема поэзии выражена прямо:

⁹ «Дано мне тело – что мне делать с ним...», 1909.

Но что нам делать с розовой зарей
Над холодеющими небесами...
Что делать нам с бессмертными стихами?

Все ключевые смысловые линии тесно переплетаются и сложно (по принципу со-противопоставления) соотносятся друг с другом. В их объединении участвуют рифма и разные типы повторов. Так, рифмующиеся глаголы *звать* – *волновать* соотносятся одновременно и по сходству (оба связаны с полюсом жизни/творчества), и по контрасту: в сочетании с *устанет* глагол *звать* приобретает противоположное значение (ср. в первом четверостишии, где *взволновать* рифмуется с *умирать*, составляя с ним пару контекстуальных антонимов). Обращает на себя внимание повтор приставки в лексемах *вздохни*, *взволновать*, *вспоминаем* (*вспоминаньем*), что дополнительно объединяет выражаемые ими смысловые линии (дыхания/поэзии, жизни/любви, памяти). А звуковое сходство рифмующихся слов *Изольду* – *по льду* еще раз акцентирует связь *любви* (имя героини) и *смерти* (с которой *лед* благодаря себе ‘холод’ ассоциативно соотносится). Имя же *Тристана*, созвучное французскому *triste* (‘грустный, печальный’), перекликается с обращением *Печаль моя!* и подчеркивает безрадостный (трагический) характер любви (что уже было отмечено выше).

Благодаря таким перекрестным связям основная текстовая оппозиция («жизнь/любовь – смерть») лишена резкой антитечности, так как составляющие ее компоненты оказываются не только контрастными, но и в определенной степени сходными: слова, связанные с левым членом оппозиции (*в сумерках блуждаем*, *обреченные*, *редко вспоминаем*, *губы лживые* и т. д.), создают образ «ущербной», оскудевающей жизни, иными словами, это еще жизнь, но уже и полусмерть (когда жизнь словно поглощается смертью).

Субъект и адресат. Стихотворение начинается с повторенного дважды императива, который звучит как заклинание и выражает взволнованность субъекта речи. Форма повелительного наклонения сразу вводит двух участников лирической ситуации, один из которых (говорящий) воспринимается как лирический герой стихотворения. Адресат пока не назван, но форма единственного числа глагола подразумевает

обращенность к близкому – к *ты*. Однако неопределенность неназванного адресата, а также отсутствие указания на «принадлежность» *души* (о чьей душе идет речь?) сразу выводит описываемое за рамки частного, индивидуального понимания ситуации, придавая ей широкий, почти универсальный характер. Представлению о «широком» адресате способствуют и все названные выше внешние контексты, связанные с мотивом дыхания: они включают в семантическую структуру текста не только «чужое слово», но и имена (образы) тех поэтов, с которыми ассоциируются строки ивановского стихотворения.

Во второй строке появляется обращение *Печаль моя*, задающее эмоциональную тональность всего стихотворения. Причем оно оказывается и семантически, и синтаксически двойственным. Называя чувство субъекта, обращение воспринимается как автокоммуникативное, как отнесенное лирическим героем к самому себе (этому способствует и пунктуация, которая объединяет обращение с формой повелительного наклонения *вздохни* в одно предложение). Но теснота стихового ряда, несмотря на восклицательный знак, завершающий начальное предложение, почти принудительно включает это обращение в последующую синтаксическую конструкцию (*Печаль моя! Мы в сумерках блуждаем...*). В результате происходит разделение лирического субъекта и его чувства, превращение последнего в самостоятельного (олицетворенного) персонажа, в спутника лирического героя, чему способствует и местоимение *мы*, подразумевающее здесь отдельность «я» от «другого». При этом возникает и возможность воспринимать обращение как отнесенное субъектом речи не только к самому себе, но и к другому лицу¹⁰, что уже с самого начала создает неоднозначность внутритекстового адресата (возлюбленная? близкий по духу человек? один (каждый) из поэтов?). Местоимение *мы* и глагольные формы множественного числа (*блуждаем*, *обреченные*, *вспоминаем*) также оказываются

¹⁰ Хотя словосочетание *Печаль моя* как обращение к другому лицу кажется несколько странным (в отличие, например, от *моя радость* или *любовь моя*), но полностью исключать такое понимание, видимо, все же не стоит.

неоднозначными и могут объединять лирического субъекта и того, к кому он обращается, но могут включать и более широкий круг лиц (в том числе и читателя), вплоть до ‘людей вообще’.

В начале второй строфы относительная конкретность времени и пространства (*Над нами утренний пустынный небосклон...*), кажется, возвращает местоимению *мы* более «узкое» значение (‘я + ты’), но две последние строки опять создают условия для разного прочтения. В четвертой строке в явном виде появляется тема Тристана и Изольды, которая влияет на понимание не только последующего, но и предшествующего текста. В частности, глаголы слухового восприятия и звучания (*слышишь – зовет*) можно понять как предикаты двух разных диалогов (каждый со своим «набором участников»), но не исключено и отнесение их к одной и той же ситуации, со своеобразной инверсией, когда субъект речи говорит о себе сначала в 1-м, а затем в 3-м лице, словно смотрит на себя со стороны (хотя отождествление Тристана и Изольды с лирическим героем и внутритекстовым адресатом, как это сделано в работе А. Г. Клюс, кажется все же натяжкой). Если же это два разных «сюжета» (что представляется более вероятным), тогда линия Тристана и Изольды относится к пространству памяти и, символизируя неразрывное единство любви и смерти, составляет ее «универсальное» содержание (то, о чем необходимо всегда помнить, с точки зрения лирического героя).

Только в четвертой строфе стихотворения субъект речи обозначен личным местоимением единственного числа (*я умираю, мне гибель суждена*, а также метонимическое *душа моя*). Здесь сконцентрирована и лексика с отрицательной коннотацией (*в разувереньи и позоре, душа черна, умираю, гибель*). Если до сих пор о смерти говорилось обобщенно, как о том, что неизбежно для всех, то здесь эта тема раскрывается как лично переживаемое: возникает образ отдельного человека перед лицом смерти, осознающего ее неотвратимую близость. Голос субъекта речи звучит как горестная жалоба-сетование. Однако неопределенность сохраняется, более того, неясной остается даже гендерная принадлежность речи: обращение *друг* допускает отнесенность как

к возлюбленному/возлюбленной, так и к любому другому лицу (собственно, гендерность явно выражена только в антропонимах *Тристан* и *Изольда*, во всех других случаях она остается неясной и допускает разное «распределение ролей»; метонимические номинации в следующей строфе *губы лживые, солнце взора* хотя и создают представление о женском образе, но весьма нечетливое, и опять остается открытым вопрос о принадлежности этих характеристик). В результате, казалось бы, ожидаемая, очень личная тема любви между мужчиной и женщиной раскрывается в стихотворении не прямо, а обобщенно-отстраненно — отсылкой к средневековым образам, причастность же к ней лирического героя остается полураскрытой и недоговоренной (выражение *редко о любви... вспоминаем* «отодвигает» это чувство в прошлое и как будто указывает на отсутствие его переживания лирическим субъектом в актуальном настоящем).

В начальной строке пятого четверостишия тональность меняется. Лирический субъект вновь говорит «от лица» *мы*, мужественно принимая неизбежность гибели. Голос лирического «я» звучит спокойно и даже торжественно, чему способствует и стилистическая окраска лексики строфы (*гибель, суждена, погибаем, Аврора* и др.). При этом семантика *мы* (с кем разделяет неотвратимость гибели лирическое «я»?) лишена однозначности и допускает варианты толкования (от самого узкого до достаточно широкого).

Таким образом, вопросы: «Кто является субъектом и адресатом речи?»; «От чьего лица ведется лирический монолог?»; «К кому обращен настойчивый призыв *вздыхни, вздыхни еще?*»; «Чьи голоса слышны в репликах диалога?» — не получают однозначного ответа и допускают варианты интерпретации.

Пространство, в котором разворачивается лирический сюжет, одновременно внутреннее и внешнее, обобщенно-условное и конкретно-реальное. Так, с одной стороны, слова *печаль, любить, вспоминаем, душу взволновать* и др. относятся к внутреннему миру лирического субъекта, а *пустынный небосклон, луч, дробится по льду, черный парус, в море, лед*, метафорические *розы* задают параметры внешнего мира. Граница между внешним и внутренним пространством

оказывается размытой (ср. подчеркнутую соотнесенность внутреннего и внешнего: *моя душа черна — черный парус виден в море*), поэтому одно и то же слово может совмещать в себе разные значения. Так, глагол *блуждаем* в первой строфе, не теряя прямого значения движения в пространстве (внешнем), реализуется и в переносном значении (как метафора душевной неприютности, потери жизненных ориентиров), перемещающем сюжет во внутренний мир лирического субъекта. Смысловая линия «холода» также соотносится и с образом внешнего мира (*холодный луч, по льду, лед, холодная Аврора*), и с субъектом лирической ситуации (*холод овладеет кровью*), тем самым приобретает характер онтологического признака — холод мироустройства в целом. Такая деталь, как *черный парус*, которую все исследователи связывают с отсылкой к кельтской легенде (черный цвет паруса был сигналом для Тристана, что Изольда не плывет к нему, чтобы спасти его), имеет, на наш взгляд, более широкий диапазон переключек, так как встречается и у поэтов-современников Г. Иванова; ср., например:

Туда душа моя стремится,
За мыс туманный Меганом,
И черный парус возвратится
Оттуда после похорон!
(О. Мандельштам. Еще далеко
асфodelей..., 1920);

Он ночью приплывет на черных парусах...
<...>

Но люди не поймут, что он уплыл со мною,
И скажут: «Вот, она сегодня умерла»...
(Н. Тэффи. Он ночью приплывет
на черных парусах, 1920).

Кроме того, сами по себе черные паруса — это узнаваемый символ смерти, знак беды и несчастий (значение восходит, в частности, к древнегреческому мифу о Тесее), а в соотнесенности с *черной душой* воспринимается в более широком смысле — как метафора человеческой судьбы («плавания по морю жизни»), кризисности ситуации. Не исключается и еще одна проекция этого образа — на паруса «корабля творчества» в последней строфе «Осени» Пушкина (*...паруса надулись, ветра полны; / Громада двинулась и рассекает волны*), переключка с которой уже отмечалась (*черный парус* анализируемого стихотворения

имеет противоположное пушкинскому образу значение «прекращения (умирания) вдохновения (души), т. е. творчества»).

Таким образом, локализация происходящего в целом остается не вполне ясной: во внутреннем мире «я» или вовне, в пространстве прецедентного(-ых) текста(-ов) и, следовательно, в пространстве памяти (воспоминания) лирического героя или в современном ему мире?

Однако в изображении внешнего пространства главными являются две детали — небо и вода, что позволяет увидеть здесь еще одну интертекстуальную параллель — с формулой-перифразой О. Мандельштама, которая дважды встречается в его стихах, посвященных Петербургу: *воде и небу брат* («Адмиралтейство», 1913); *воды и неба брат* («На страшной высоте блуждающий огонь», 1918). В результате за достаточной условной картиной (*пустынный небосклон, луч дробится по льду, море*) угадывается намек на образ конкретного города. На возможность подобного понимания указывает и такая пейзажная деталь, как «лед», которая в поэзии Г. Иванова устойчиво связывается с пространством Петербурга. Ср.: *Идешь и полной грудью дышишь, / Спускаешься к Неве на лед...* («Опять на площади Дворцовой...», 1915); *Все, кто блистал в тринадцатом году — / Лишь призраки на петербургском льду* («Январский день. На берегу Невы...», 1922). Благодаря этим межтекстовым переключкам образ пространства в тексте приобретает относительную конкретность, что, с одной стороны, создает проекцию на «петербургский миф», в котором в основе восприятия города лежит антитеза жизни и смерти, а с другой — коррелирует с основными мотивами стихотворения: поэтического дыхания — любви — гибели — памяти. Ср. с воспоминаниями Н. Оцупа: «Умирающий Петербург был для нас печален и прекрасен, как лицо любимого человека на одре. Но после августа 21-го года в Петербурге стало трудно дышать... — тяжело больной город умер с последним дыханием Блока и Гумилева» [Оцуп 1990: 179].

Время. Как уже отмечалось, А. Арьев определил жанр стихотворения Г. Иванова как «воспоминание-предчувствие», тем самым охарактеризовав и своеобразие временной организации текста, которая

объединяет разнонаправленные темпоральные векторы: из настоящего одновременно и в прошлое, и в будущее. Такое сочетание обнаруживается с начала текста: форма повелительного наклонения *вздохни*, обозначающая предстоящее, сопровождается наречием *еще* (имеющим значение ‘снова, опять, дополнительно’), создающим ретроспективу. План прошедшего в стихотворении тесно связан с настоящим и выражен и на лексическом, и на грамматическом уровнях: страдательным причастием прошедшего времени (*обреченные*) с перфектным значением (прошлое в его связи с настоящим); глаголом *вспоминаем*, лексическое значение которого предполагает обращенность к тому, что было; собственными именами *Тристан* и *Изоolda*, которые, с одной стороны, создают отсылку к далекому прецеденту, но, с другой, относятся к «вечным образам» и в сочетании с глаголом в форме настоящего исторического *зовет* (тесно связывающим давно прошедшее с моментом восприятия ситуации лирическим субъектом) придают прошлому расширительный характер, выводя его за рамки узкой временной прикреплённости.

План настоящего, грамматически выраженный глагольными формами и нулевой связкой (*блуждаем, вспоминаем, дробится, слышишь, зовет, умираю, душа черна, виден, погибаем, струит*), на лексическом уровне соотнесен с переходным временем суток – от ночи к утру, т. е. от тьмы к свету (*сумерки, утренний, луч, розы, что из тьмы струит... Аврора*), что в метафорическом плане обычно символизирует надежду на лучшее. Однако в анализируемом стихотворении почти все эти традиционные символы меняют свое значение на противоположное.

Будущее время в стихотворении связано с мотивом предчувствия смерти (гибели), поэтому его можно назвать «минус-будущим». Грамматическое значение многочисленных глагольных форм будущего времени вступает в противоречие с их лексическим значением, отрицающим это будущее: *устанет арфа петь, устанет ветер звать* – варьируют один и тот же смысл, подразумевающий прекращение действия, его отсутствие в будущем; *холод овладеет кровью* – перифраза умирания.

Включение во временную организацию текста даты его написания (точнее, представления о трагических событиях, связанных с 1921 г.) вносит в стихотворение отзвук «щума времени» (О. Мандельштам), проецируя его содержание не только на литературные контексты, но и на актуальный исторический контекст (в отсутствие последнего нередко упрекали Г. Иванова), в котором «гибель» можно понять не только в отвлеченном, но и в более конкретном плане – обреченности поэта вместе с гибелью культуры прошлого, завершением петербургского периода русской культуры.

Три последние строки заключительной строфы заполнены перечислительной конструкцией, каждый из компонентов которой представляет собой иносказательный или символический образ, принципиально многозначный и с трудом поддающийся расшифровке. И само объединение всех этих образов в единый ряд производит впечатление смыслового пунктира с пропущенными логическими звеньями, побуждая читателя восстанавливать их. Первые два компонента перечисления (метонимические *губы лживые* и метонимическо-метафорическое *солнце взора*) носят антропоморфный характер, но не дают возможности однозначно установить их «носителя», зато оставляют простор для ассоциаций и для поиска интертекстуальных переключек. Например, первый образ можно расценить как мотив предательства в любви, но можно понять и в более широком смысле – как мотив обманчивости жизни, ср.: у Н. Гумилева *Правдива смерть, а жизнь бормочет ложь* («Об Адонисе с лунной красотой...», 1915). Более того, эти два образа имеют противоположную оценочность и коннотативно контрастируют друг с другом. Такая же противоположная коннотативность характеризует и слова, выражающие остальные компоненты перечисления: с одной стороны, *свет, розы, Аврора* (положительный полюс), а с другой – *лед, тьма, холодная* (отрицательный полюс). Все эти лексические единицы называют то, что воспринимается не только визуально (чему способствует и местоимение *этот* (*этот свет...*), создающее эффект ‘непосредственного присутствия перед глазами в момент речи’), но и умозрительно, т. е. как обозначения основных понятий, связанных

с осмыслением человеческого существования в его контрастности и негармоничности. Значение предлога *за*, создающего впечатление мотивировки, обоснования неизбежной гибели, также двойственно и колеблется между причинным (расплата «за грехи») и целевым (искупительная жертва: обречение света достигается гибелью прежнего), а точнее — совмещает оба смысла. При этом, несмотря на общую щемяще-печальную тональность стихотворения, оно не оставляет ощущения безысходности: *вздохни еще*, с которого начинается текст, исполнено «надежды на лучшее»; а последний образ утренней зари, хотя и холодной, но прекрасной, как бы подразумевает ее неизменное присутствие в мире.

Выводы. Итак, лексически выраженные темы (любви и смерти, обреченности, памяти) с самого начала стихотворения и до конца сопровождаются имплицитным мотивом поэтического творчества (в аспекте судьбы поэта), который становится цементирующим началом для организации всего далеко не простого для понимания текста. Предложенное прочтение, однако, не отменяет и не исключает возможности других интерпретаций. Внешние контексты, явно или в зашифрованном виде присутствующие в семантической структуре стихотворения Г. Иванова, образуют второй, глубинный слой текста и способствуют созданию смысловой незамкнутости поэтического высказывания, которое допускает разное понимание. Как справедливо заметил Г. Адамович, «от выводов ивановская поэзия ускользает» [Адамович, Электронный ресурс], но, добавим, «душу взволновать» и побудить читателя к размышлениям ей удастся вполне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамович Г. В. Наши поэты: I. Георгий Иванов. Памяти Георгия Иванова. Наши поэты: II. Ирина Одоевцева // Новый журнал. 1958. № 52 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/nashi-poety-georgij-ivanov-irina-odoevceva-pamyati-georgiya-ivanova-read-63808-1.html> (дата обращения: 08.05.2024).
2. Блок А. Из дневников и записных книжек // Блок А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Л.: Художественная литература, 1982. С. 77–278.
3. Блок А. О назначении поэта // Блок А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Л.: Художественная литература, 1982. С. 413–420.

4. Гаспаров Б. М. Еще раз о функции подтекста в поэтическом тексте («Концерт на вокзале») // Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы: очерки русской литературы XX века. М.: Наука: Восточная литература, 1993. С. 162–186.

5. Дубровина Е. О поэзии и прозе Георгия Иванова: интервью с Вадимом Крейдом // Гостиная. 2013. Вып. 51 [Электронный ресурс]. URL: <https://gostinaya.net/?p=8398&print=print> (дата обращения: 07.03.2024).

6. Иванов Г. Литературные портреты. Блок // Иванов Г. Мемуары. Литературные портреты. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. С. 301–311.

7. Иванов Г. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Стихотворения. М.: Согласие, 1994. 656 с.

8. Иванов Г. Стихотворения / вступ. ст., сост., подгот. текста и примеч. А. Ю. Арьева. СПб.: Академический проект, 2005. 768 с.

9. Крейд В. П. Георгий Иванов. М.: Молодая гвардия, 2007. 430 с.

10. Одоевцева И. На берегах Невы. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. 411 с.

11. Оцуп Н. Николай Гумилев // Николай Гумилев в воспоминаниях современников. М.: Вся Москва, 1990. С. 173–181.

12. Ревзина О. Г. Язык и текст. М.: МАКС Пресс, 2020. 560 с.

13. Синельникова Л. Н. Стихотворный текст: междисциплинарная интерпретация. М.: ИНФРА-М, 2019. 267 с.

14. Сухих И. Н. Русский канон: книги XX века. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. 768 с.

15. Тарановский К. О поэзии и поэтике. М.: Языки русской культуры, 2000. 432 с.

16. Федякин С. Р. Мифотворчество Георгия Иванова // Литературоведческий журнал. 2021. № 2(52). С. 86–122.

REFERENCES

1. Adamovich G. V. Our poets: Georgy Ivanov. Irina Odoevtseva. In memory of Georgy Ivanov [Electronic resource]. URL: <https://www.rulit.me/books/nashi-poety-georgij-ivanov-irina-odoevceva-pamyati-georgiya-ivanova-read-63808-1.html> (accessed: 08.05.2024). (In Russ.)
2. Blok A. From diaries and notebooks. Blok A. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5 = Collected Works: in 6 vol. Vol. 5.* Leningrad: Khudozhestvennaya Literatura, 1982. P. 77–278. (In Russ.)
3. Blok A. On the destination of the poet. Blok A. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4 = Collected Works: in 6 vol. Vol. 4.* Leningrad: Khudozhestvennaya Literatura, 1982. P. 413–420. (In Russ.)
4. Gasparov B. M. Once again about the function of subtext in a poetic text ("Concert at the Station"). Gasparov B. M. *Literaturnye leytmotivy: ocherki*

russoi literatury XX veka = Literary Leitmotifs: Essays on Russian Literature of the 20th century. Moscow: Nauka: Vostochnaya literatura, 1993. P. 162–186. (In Russ.)

5. *Dubrovina E.* On the poetry and prose of Georgy Ivanov: an interview with Vadim Kreid. *Gostinaya*. 2013;(51) [Electronic resource]. URL: <https://gostinaya.net/?p=8398> (accessed: 07.03.2024). (In Russ.)

6. *Ivanov G.* Literary portraits. Blok. *Ivanov G. Memuary. Literaturnye portrety = Memoirs. Literary portraits.* Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2021. P. 301–311. (In Russ.)

7. *Ivanov G.* Collected works: in 3 vol. Vol. 1: Poems. Moscow: Soglasie, 1994. 656 p. (In Russ.)

8. *Ivanov G.* Poems. Introduction by A. Y. Aryev. Saint Petersburg: Akademicheskii proekt, 2005. 768 p. (In Russ.)

9. *Kreid V. P.* Georgy Ivanov. Moscow: Molodaya Gvardiya, 2007. 430 p. (In Russ.)

10. *Odoevtseva I.* On the banks of the Neva. Moscow: AST: AST Moscow; Vladimir: VKT, 2010. 411 p. (In Russ.)

11. *Otsup N.* Nikolai Gumilev. *Nikolai Gumilev v vospominaniyakh sovremennikov = Nikolai Gumilev in the memories of contemporaries.* Moscow: Vsyaya Moskva, 1990. P. 173–181. (In Russ.)

12. *Revzina O. G.* Language and text. Moscow: MAKS Press, 2020. 560 p. (In Russ.)

13. *Sinelnikova L. N.* Poetic text: interdisciplinary interpretation. Moscow: INFRA-M, 2019. 267 p. (In Russ.)

14. *Sukhikh I. N.* Russian canon: books of the 20th century. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus, 2019. 768 p. (In Russ.)

15. *Taranovsky K.* On poetry and poetics. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 2000. 432 p. (In Russ.)

16. *Fedyakin S. R.* Georgy Ivanov's formation of myth. *Literaturovedcheskii zhurnal = Literary Magazine.* 2021;2(52):86–122. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Алексеевна Панова, кандидат филологических наук, доцент

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

Статья поступила в редакцию 27.07.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 15.09.2024.

The article was submitted 27.07.2024; approved after reviewing 26.08.2024; accepted for publication 15.09.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-50-59>

Голгофа в романе «Мастер и Маргарита»: семантическая суггестия символа

Ирина Викторовна Якушевич

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, sa1107@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3053-7530>

Аннотация. Цель исследования – семантико-семиотический анализ символа «Голгофа» в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в свете теории суггестии. Символ «Голгофа» состоит из означающего – перцептивного образа Голгофы и означаемого – трех библейских символических значений: ‘голова’ (в Библии Адамова), ‘наказание’ и ‘прощение’. Под суггестией в художественном тексте мы будем подразумевать энергию семантического притяжения между означающим и означаемым символа. Это авторское речевое воздействие на читателя (Е. В. Шелестюк), которое выражено в том, что некоторые языковые единицы полисемантчны и включают в лексическое значение смысловые обертоны в пределах микро- или макроконтракста (Б. А. Ларин, Г. О. Винокур). Основной метод исследования – наложение суггестии в художественном тексте на семантико-семиотическую структуру символа «Голгофа». В результате исследования выявлены три символические модели, реализованные в тексте языковыми единицами. Главное смысловое напряжение возникает между перцептивным образом Лысой горы и лысыми (лысеющими) героями романа, а также теми персонажами, с головой которых что-то произошло. Такая суггестия основана на актуализации внутренней формы слова *Голгофа* (‘лысый череп’) и реализует символическую модель ‘Голгофа → Голова’. Означающее этой модели выражено не только топонимом *Лысая гора*, словами *лысый, лыс, лысина, облысевший, лысеющий, плешивый, жидкий, череп*, но и номинациями героев романа – носителей этого признака. Вторая и третья линия суггестии реализуют символические модели ‘Голгофа → Наказание, смерть’ и ‘Голгофа → Прощение’. Многие герои романа наказаны в большей или меньшей степени, и большинство прощено. Означаемое «наказание» представлено в виде тематической группы слов и словосочетаний, в лексическое значение которых входит сема наказания или смерти. Признаки Лысой горы символически перенесены на каменистую площадку вечного заточения Пилата, клинику Стравинского и глобус Воланда. Означаемое «прощение» выражено словами *простить, прощенный и милосердие*.

Ключевые слова: суггестия, символ, означающее, означаемое, символическая модель, перцептивный образ

Благодарности. Выражаю благодарность В. Д. Якушевичу за помощь в работе с геологическими и картографическими данными.

Для цитирования: Якушевич И. В. Голгофа в романе «Мастер и Маргарита»: семантическая суггестия символа // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 50–59. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-50-59>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Golgotha in the novel "The Master and Margarita": semantic symbol suggestion

Irina V. Yakushevich

Moscow City University, Moscow, Russia, sa1107@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3053-7530>

Abstract. The study aims to perform a semantic-semiotic analysis of the symbol "Golgotha" in M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" in the light of the theory of suggestion. The symbol "Golgotha" consists of a signifier, i. e. the perceptual image of Golgotha, and a signified, namely three biblical symbolic meanings: 'head' (Adam's in the Bible), 'punishment', and 'absolution'. By suggestion in a literary text, we will mean the energy of semantic attraction between the signifier and the signified of a symbol. This is the impact of the writer's persuasion on the reader (E. V. Shelestyuk) which is feasible since some linguistic units are polysemantic and include semantic overtones in the lexical meaning within a micro- or macro-context (B. A. Larin, G. O. Vinokur). The main research method employed

is the superimposition of suggestion in the literary text under consideration on the semantic-semiotic structure of the "Golgotha" symbol. The study identifies three symbolic models implemented in the text with the aid of linguistic units. The main semantic tension arises between the perceptual image of Bald Mountain and the bald (balding) characters of the novel, as well as those characters whose heads also experienced something. Such suggestion is based on the foregrounding of the inner form of the word *Golgotha* ('a bald skull') and implements the symbolic model 'Golgotha → Head'. The signifier of this model is expressed not only by the toponym *Bald Mountain*, the words *bald* (Russian *lysyy*, *lys*), *bald spot* (Russian *lysina*), *bald-headed* (Russian *oblysevshii*), *balding* (Russian *lyseyushchii*), *baldpate* (Russian *pleshivyi*), *thinning* (Russian *zhidkii*), *skull* (Russian *cherep*), *head* (Russian *golova*), but also by the names of the novel characters, i. e. the bearers of this feature. The second and third suggestion lines implement the symbolic models 'Golgotha → Punishment, death' and 'Golgotha → Absolution'. Many characters in the book are punished to a greater or lesser extent, and most of them are forgiven. The signified "punishment" is represented by a thematic group of words and phrases whose lexical meaning includes the sense of punishment or death. The Bald Mountain features are symbolically transferred to the rocky platform of Pilate's eternal imprisonment, Stravinsky's clinic, and Woland's globe. The signified "forgiveness" is expressed by the words *forgive* (Russian *prostit'*), *forgiven* (Russian *proshchennyi*), and *mercy* (Russian *miloserdie*).

Keywords: suggestion, symbol, signifier, signified, symbolic model, perceptual image

Acknowledgments. I express my gratitude to V. D. Yakushevich for his assistance in working with geological and cartographic data.

For citation: Yakushevich I. V. Golgotha in the novel "The Master and Margarita": semantic symbol suggestion. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):50–59. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-50-59>.

Введение. О семантической суггестии символа в художественном тексте. Суггестивность (от лат. *suggestio* 'внушение, намек') — открытая английскими санскритологами У. Джонсом и Х. Уилсоном тайная сила древнеиндийской поэзии — «вьянджана» («сила внушения»). В стихотворении слово выполняло три функции: номинативную, если употреблялось в прямом значении, метафорическую, если в переносном, и функцию проявления, или суггестивную функцию, если в тексте появлялось отличное от метафорического значение, невыраженное, скрытое. Такой смысл был неотделим от прямого значения слова и назывался «дхвани» («отзвук»). Стихотворение, содержащее дхвани, было подобно математической задаче, в которой, имея слова в первичном значении, нужно было найти скрытый подтекст. Именно в этом поиске заключалось высшее наслаждение поэтическим текстом [Таран 2018: 92–95].

В отечественные гуманитарные науки термин *суггестия* пришел из английской эстетики XVIII в. и стал междисциплинарным. В философско-религиозном аспекте источником суггестии является божественная истина священных книг. В социопсихологии суггестия — это подсказывание, внушение читателю той или иной запрограммированной эмоции, актуальной, например, в рекламном политическом дискурсе и стоящей, в частности, в одном ряду с понятием «манипуляция» [Поршнева 1974]. В этой

парадигме с 1996 г. развивается суггестивная лингвистика (термин И. Ю. Черепановой), описывающая способы «влияния на подсознание личности и массовое сознание» прежде всего в таких сферах, как психотерапия, реклама, журналистика [Черепанова 2014]. Е. В. Шелестюк рассматривает суггестию как один из способов речевого воздействия, наряду с убеждением и побуждением. В список типов суггестии включено и воздействие с помощью художественных образов (в том числе и символов), столь значимое для художественного дискурса [Шелестюк 2014: 43–60]. Исследователь описывает суггестию как коммуникативный акт, изменяющий представление адресата об объекте и даже перестраивающий «категориальные структуры его сознания». Заметим, что символ автор считает нелингвистическим средством речевого воздействия [Там же: 39].

По А. Н. Веселовскому, важным источником суггестии является «мифическая образность» — устойчивые в культуре народа символы, архетипические мотивы, оживающие в поэтическом тексте: «...видимый мир постепенно раскрывается для нашего сознания в сферах, казавшихся когда-то нежизненными, не вызывающими сопоставлений, но теперь полными значения, человечески суггестивными» [Веселовский 1989: 103]. Механизмом «внедрения» символов в поэтический текст является параллелизм, когда «сопоставлены два мотива, один подсказывает другой, они выясняют

друг друга». Важно, что суггестивность, по А. Н. Веселовскому — это взаимное притяжение двух параллельных мотивов, подобных двум вариациям одной и той же музыкальной темы [Там же: 113–114].

В «Логике смысла» Ж. Делеза суггестия, названная «парадоксом Робинзона», трактуется в терминах знака как энергия притяжения между означающим и означаемым. Одно из них выражено избыточно, а второе — недостаточно. Недоговоренность одного из компонентов смыслового целого «притягивает» избыточный компонент и отсылает к нему [Делез 1991: 76].

Наиболее близкое к древнеиндийской вьянджане понимание суггестии находим в трудах Б. А. Ларина и Г. О. Винокура. Б. А. Ларин под суггестией понимал воздействие автора художественного текста посредством семантических обертонов — «смысловых элементов, которые нами воспринимаются, но не имеют своих знаков в речи, а образуются из взаимодейственной совокупности слов». Смысловые приращения, устойчивые авторские ассоциации могут возникать в пределах предложения, главы или даже всего литературного целого [Ларин 1974: 36, 37]. Г. О. Винокур, не используя термин *суггестия*, описал механизм ее проявления в художественном тексте: «...более “широкое” или более “далекое” содержание не имеет своей собственной отдельной звуковой формы, а пользуется вместо нее формой другого, буквально понимаемого содержания». В этом проявляется поэтическая функция слова [Винокур 1991: 28].

Итак, суммируя сказанное, под суггестией в художественном тексте мы будем подразумевать энергию внушения вербализованного символа. Это авторское речевое воздействие на читателя (Е. В. Шелестюк):

1) вносится значимыми для культуры народа отдельными символами или символическими мотивами (А. Н. Веселовский);

2) возникает как энергия напряжения между означающим и означаемым при условии смысловой недостаточности одного из них (Ж. Делез);

3) выражено в языковых единицах, употребленных в прямом значении, но обозначающих нечто большее, инициируемое в виде смысловых приращений (обертонов)

в пределах микро- или макроконтракста (Б. А. Ларин, Г. О. Винокур).

Методы и материалы исследования.

Основной метод исследования — анализ символа «Голгофа» как знака, материализованного в тексте языковыми единицами разного уровня [Якушевич 2012: 73]. Означающее символа (А) — выраженный словом, словосочетанием или предложением перцептивный образ Голгофы — горы за пределами древнего Иерусалима, служившей у евреев местом казни преступников, где, по преданию, распят Христос¹.

Означаемое символа (Б) — мифологически и метафизически переосмысленные символические значения перцептивного образа Голгофы. Их три: ‘голова’, ‘наказание, смерть’ и ‘прощение’. Первое и второе значения — ‘голова’ и ‘смерть’ — имеют библейские корни и связаны с образом мертвого Адама, которого, по преданию, похоронили на горе. В иконографии Голгофа изображена и как могила, и как череп с костями (или даже весь скелет) у ног распятого Иисуса². Значение ‘наказание’ следует из того, что Голгофа — место, где казнили преступников, Христа. Третье значение — ‘прощение’. Смерть Христа искупила первородный грех Адама (а в его лице и всего человечества), совершенный в райском саду [Кустов 2011]: «Кровь Христа искупляет и оправдывает нас» (Рим. 5:9). На мозаике византийской церкви XI в. в Дафни изображено, как кровь распятого проливается на череп Адама³, «смертию смерть поправ».

Исследовательская стратегия заключается в наложении всех перечисленных выше особенностей явления суггестии на семантико-семиотическую структуру символа «Голгофа». В «Мастере и Маргарите» возникает сразу два очага семантического

¹ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. IX. СПб.: Семеновская Типо-литография (И. А. Ефрона), 1893. С. 41.

² *Аверинцев С. С.* Голгофа // Мифы народов мира: энциклопедия. Электронное издание / гл. ред. С. А. Токарев. М., 2008 (Советская энциклопедия, 1980). С. 255. URL: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia_Electronic_publication_Tokarev_and_others_2008 (дата обращения: 15.02.2024); *Пиотровский М. А.* Адам // Там же. С. 35.

³ *Пиотровский М. А.* Указ. соч.

напряжения: 1) между перцептивным образом Лысой горы и прилагательными-синонимами названия горы, характеризующими, однако, совсем другие денотаты и тем самым осуществляющие суггестию; 2) между авторскими репрезентантами означаемого и означаемого, вербализованными в тексте. На основе суггестии выделяются двухкомпонентные модели семантического «покрывала» (сравнение Б. А. Ларина) символа «Голгофа»: 'Голгофа → Голова', 'Голгофа → Наказание, смерть', 'Голгофа → Прощение'.

Анализ. 'Голгофа → Голова'. Это символическое значение обусловлено внутренней формой слова *Голгофа*: буквально «место черепа» от древнееврейского слова *гальголет* – 'череп', либо, как в Евангелии, 'лобное место' (Мф. 27:33). М. А. Булгаков нигде не называет гору Голгофой, а использует перевод – *Лысая гора* и *Лысый Череп*, ассоциируя с головой Адама. И это не единственная ассоциация: на первого человека указывает еще несколько деталей Лысой горы. В частности, Марк Крысобой отбрасывает носком сапога *выбеленные временем человеческие кости*, ассоциирующиеся с Адамовыми. Упоминается *больное фиговое деревце* (инжир, или смоковница) – аллюзия к библейскому Древу познания, чьими листьями укрылись изгнанные из Рая Адам и Ева. На горе оказались две живые собаки, и у ног Левия Матвея *полуразрушенный собачий череп*. В апокрифической «Второй книге Еноха» рассказывается о том, что Господь сотворил собаку из «гадостей сатанинских» и слез Адама: «И поставил Господь собаку и велел ей стеречь Адама» [Вторая книга Еноха]. Адамова голова упоминается М. А. Булгаковым в связи с видением Арчибалда Арчибалдовича: *и плыл в Карибском море под его командой бриг под черным гробовым флагом с адамовой головой*. Итак, уже в названии горы и деталях ее описания акцентируется смысловая связь с головой человека.

Суггестия заключается в потенциальной способности слов с корнем *-лыс-* (22)⁴, *-череп-* (6) и *-голов-* (241), слов *плешивый*

⁴ Здесь и далее в скобках указано количество словоформ с данным корнем в романе «Мастер и Маргарита» по данным НКРЯ (Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/>) (дата обращения: 15.02.2024).

(2) и *жидкий* (4) порождать устойчивую ассоциацию с Голгофой, реализуя модель 'Голгофа → Голова'.

Оказывается, многие герои романа являются носителями такого признака, как «лысый». Более того, у каждого из «лысых» героев что-то случается с головой или только с лицом:

Берлиоз: *сорокалетний, одетый в серенькую летнюю пару, – был маленького роста, темноволос, упитан, лыс.* У Берлиоза голову отрезает трамвай, ее крадут из гроба, а потом его череп превращается в чашу: *Маргарита увидела на блюде желтоватый, с изумрудными глазами и жемчужными зубами, на золотой ножке череп.*

Буфетчик: лысины Сокова касается сова из квартиры 50, а потом черный котенок (Бегемот) *когтями вцепился в его лысину.*

О соседу Маргариты **Николае Ивановиче** говорит преобразившаяся Наташа: *Королева моя французская, ведь я и ему намазала лысину, и ему!* Лицо Николая Ивановича *свело в пятячок.*

У Воланда также *облысевший лоб*. Его лицо когда-то претерпело муки: *скошено на правую сторону, а кожу как будто бы навеки сжег загар.*

Пилат страдает сильнейшей гемикрапией: *Пилат накинуд капюшон на свою чуть лысеющую голову и начал разговор.* В ранней версии романа: *Затем прокуратор провел рукою по лысой голове и муть в его глазах растаяла*⁵.

В ранних редакциях романа лысых персонажей было больше. В частности, *посетитель со скетчем: Какой-то лысый и бедный человек принес скетч*⁶. *Один из гостей на балу Сатаны: Этот лысый – господин Руфо, идеальный сводник...*⁷ **Критик Ариман:** *Ариман с другой стороны... вон мелькает лысина... кругленькая лысина...*⁸

Если слова *лысый* и *череп* непосредственно реализуют внутреннюю форму слова *Голгофа* и прочно связаны с этим образом, то слова *плешивый*, *жидкий* и *голова* связаны

⁵ Булгаков М. А. «Мой бедный, бедный мастер...»: полное собрание редакций и вариантов романа «Мастер и Маргарита» / под ред. Б. В. Соколова. М.: Вагриус, 2006. С. 146 (Булгаков-ПС).

⁶ Там же. С. 113.

⁷ Там же. С. 567.

⁸ Там же. С. 526.

с образом Голгофы опосредованно: *плеши-вый и жидкий* — синонимы, а *голова* называет ключевую сему в лексическом значении слова *лысый*: «место на **голове**, где выросли и не растут волосы»⁹.

Плешивая голова была у **иностранца в Торгсине**. По ней плашмя подносом ударил старичок. *Плешивой* названа голова императора в видении Пилата: *На этой плешивой голове сидел редкозубый золотой венец*. Повторяющийся синоним *жидкий* описывает внешность Бенгальского и Левия Матвея. О **Бенгальском**: *Урча, пухлыми лапами кот вцепился в жидкую шевелюру конферансье и, дико взвывая, в два поворота сорвал эту голову с полной шеи*. О **Левии Матвее**: *И он... сбросил с головы кефи, вцепился в свои жидкие волосы*. Это единственный персонаж, который сам себе наносил повреждения.

Рассмотрим другие примеры, когда с головой героев романа происходит что-то плохое. Пострадали головы Римского и Варенухи: у одного она кардинально поседела, а другому по одному уху ударил Бегемот, а по другому — Азazelло. Интересно, что и Римский, и Варенуха в ранних редакциях тоже были лысыми. О **Римском**: *Жиденькие волосы с пролысиной шевельнулись на голове побелевшего Римского*¹⁰. О **Варенухе**: *Ты же с ним утром разговаривал по телефону, — недоуменно сказал лысый Варенуха*¹¹.

Степана Лиходеева во время похмелья мучает тяжелейшая головная боль: *...сверкнет молния и голове его тут же разнесет на куски*. *В этой голове гудел тяжелый колокол, между глазами яблоками и закрытыми веками проплывали коричневые пятна с огненно-зелеными ободками*. У **Максимилиана Андреевича Поплавского** *закружилась голова, руки и ноги отнялись, он уронил чемодан и сел на стул напротив кота*. Дважды по голове получает зонтиком от своей любовницы **Аркадий Апполонович Семплияров**. **Профессор Кузьмин** после встречи с *паскудным воробышком* заподозрил неладное с головой. У **Никанора Ивановича Босого** сразу два недуга — инсульт (либо

предынсультное состояние) и шизофрения. Метафорой обоих является такая деталь, как мозговая кость в борще, *треснувшая вдоль*. Слово *мозговая* имеет диффузное значение: помимо прямого смысла ('говяжья суповая кость') в символическом контексте возникает и антропоморфное — 'болезнь мозга Босого'. На признаки инсульта указывают следующие словосочетания: *посинел лицом; в глазах потемнело; перед глазами у него плавали какие-то пятна; мутилось от приливов крови*¹². **Швейцар** в Грибоедове под страшным взглядом Арчибальда Арчибальдовича представил себя повешенным на *фор-марсаре*. Своими глазами увидел он свой собственный высунутый язык и безжизненную *голову, упавшую на плечо*.

Итак, суггестия создает устойчивую символическую связь между Голгофой (в романе — Лысой горой) и многочисленными героями романа, реализуя символическую модель 'Голгофа → Голова'. В чем смысл этой ярко выраженной авторской мысли?

'Голгофа → Наказание, смерть'

Данная символическая модель отражает общую логику символизации: 'лысые' герои романа или те, с головой которых произошло что-то плохое, наказаны: означаемое вербализовано словами, в лексическом значении которых есть сема смерти или наказания. Смерть **Берлиоза** выражена в словосочетании *отрежут голову*, а истинное наказание **Михаила Александровича**, лишение посмертного бытия, — в слове *небытие* (*вы уходите в небытие*). Наказание **Буфетчика Сокова** не столько в том, что он *умрет* через *девять месяцев... от рака печени в клинике Первого МГУ, в четвертой палате*, сколько в самом знании точного места и времени своей смерти. **Николай Иванович** наказан *сладостной тоской*: каждое полнолуние он ищет и бесплодно *шарит руками в воздухе, ловит Венеру-Наташу*. Тоска заставляет лгать жене, которую называет *душечкой*, но украдкой показывает ей кулак (*Лжет он, лжет! О, боги, как он лжет!*). **Иностранец в Торгсине** наказан неожиданным публичным саморазоблачением: в связи

⁹ *Евгеньева А. П.* Словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 15.02.2024).

¹⁰ Булгаков-ПС. С. 134.

¹¹ Там же. С. 114.

¹² Подробнее см.: *Якушевич И. В.* Пищевой код в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 3. С. 54. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-3-45-57>.

с нападением старичка толстяк *внезапно овладел до сих пор неизвестным ему языком*. Иностранец в России 1930-х гг. — явление особое, и вопросами его пребывания занималось ГПУ, поэтому все официальные учреждения (и особенно Торгсин) стали филиалами или двойниками этой организации [Белобровцева, Кульюс 1998: 64], и наказание «иностранца» (возможно, тоже из ГПУ), безусловно, не минует. Наказание **Жоржа Бенгальского** названо словом *припадки*: *осталась у него неприятная, тягостная привычка каждую весну в полнолуние впадать в тревожное состояние, внезапно хвататься за шею, испуганно оглядываться и плакать*. Кроме того, бывший конференсье *утратил... значительную дозу своей веселости, которая столь необходима при его профессии*. **Левий Матвей** наказывает себя сам за то, что отпустил Иешуа одного в Ершалаим и дал случиться беде: *раздавил флягу, лишив себя воды, сбросил с головы кефи, вцепился в свои жидкие волосы и стал проклинать себя*. **Римский** после встречи с вампиром Варенухой и Гелой расплатился возрастом и стал *старенький-престаренький с трясущейся головой*. Наказание **Варенухи** — *невероятная, даже среди театральных администраторов, отзывчивость и вежливость*. На первый взгляд, в этом нет ничего плохого, но М. А. Булгаков все же отмечает и *грустный* голос Ивана Савельевича, и то, что он *страдал* от своей вежливости. **Степан Лиходеев** разжалован из директора московского Варьете в заведующего одного из ростовских гастрономов: *говорят, что стал молчалив и сторонится женщин*. Похотевшая судьба и у **Аркадия Апполоновича Семплиярова**, который из председателя Акустической комиссии московских театров превратился в *заведующего грибнозаготовочного пункта* в Брянске. **Поплавский** отделался *смертным страхом*, граничащим с сердечным приступом. Весь «спектакль» с пиявками на шее и голове **Кузьмина** — предупреждение о расплате, которая неизбежно достигнет вымогателя-профессора, ничем не помогшего буфетчику Сокову.

Наказание четырех героев романа (Бенгальский, Босой, Бездомный и мастер) — диагноз «шизофрения» в психиатрической клинике Стравинского. Между образами клиники Стравинского и Голгофы возникает смысловое напряжение, которое

аргументируется не только психиатрическим профилем клиники (болезнь головы) и общим для многих героев романа диагнозом «шизофрения». Суггестия поддерживается тем, что Пилат называет в первом проекте своего приговора Иешуа *душевнобольным*. Более того, в ранней редакции романа прокуратор дает распоряжение о помещении Га-Ноцри в лечебницу в Кесарии¹³, как поместили мастера и Ивана в клинику Стравинского. И уже Иван в этой подмосковной реальности упоминает Пилата в характеристике врача клиники: «*И по-латыни, как Пилат, говорит...*» — *печально подумал Иван*.

Совпадает местоположение: как Голгофа находилась на северо-западе от Ершалаима (*Ала понеслась по северо-западной дороге*), так и клиника Стравинского находилась на северо-западе от Москвы, о чем Булгаков написал в рабочей тетради¹⁴. А в романе он оставляет точное указание, где именно она находилась и что было прототипом этой клиники в 1937 г.

Остановимся на этом подробнее. Клиника Стравинского была расположена на северо-западе Москвы рядом с рекой и основным бором, недалеко от остановки троллейбуса; здание высокое с общим балконом по периметру и небьющимися стеклами. Под эти признаки клиники Стравинского подходит Всесоюзный институт экспериментальной медицины (ВИЭМ) им. А. М. Горького, который начали строить в 1937 г. [Чевычалов 2015]. В связи с войной ВИЭМ не достроили, а на его базе был создан научно-исследовательский центр по урановой проблематике под руководством И. В. Курчатова. Интересно, что в самом романе, описывая дорогу, по которой ехал Рюхин, М. А. Булгаков оставляет ряд деталей, подсказывающих точное местоположение клиники: *вот и лес отвалился, осталась где-то сзади, и река ушла куда-то в сторону, навстречу грузовику сыпалась разная разность: какие-то заборы с караульными будками и штабеля дров, высоченны столбы и какие-то мачты, а на мачтах нанизанные катушки, груды щебня, земля, исполосованная каналами*. Прокомментируем данный фрагмент. *Река ушла куда-то в сторону* — указание на крутой поворот Москвы-реки

¹³ См.: Булгаков-ПС. С. 43.

¹⁴ Там же. С. 947.

в районе нынешней ул. Живописной. В романе есть еще одно упоминание о петляющей реке, соотносимой с изгибом Москвы-реки в районе Строгинской поймы, напротив которой и строился ВИЭМ: *За решеткой открылся балкон, за ним берег извивающейся реки. Заборы с караульными будками означают охраняемый объект. Высоченные столбы и какие-то мачты, а на мачтах нанизанные катушки* — это мачты единственного в Москве Радиополя в районе современной ул. Народного Ополчения, охраняемого стратегического объекта. *Груды щебня, земля, исполосованная каналами* — на карте Москвы 1938 г. южнее Ходынского поля условными знаками показаны земляные работы в связи со строительством авиазаводов. На ВИЭМ указывает не только местоположение клиники Стравинского, но и экспериментальное оснащение, в частности закаленное непробиваемое стекло сталинит, о которое ударился Иванушка. Новейшее стекло производилось с 1934 г. на заводе «Автостекло» и не могло быть в обычных психиатрических клиниках. Итак, прототип клиники Стравинского, ВИЭМ, расположен к северо-западу от Москвы, на возвышенном берегу, как Голгофа расположена по отношению к Ершалаиму. Клиника Стравинского — еще одна незримая Голгофа романа.

Наказание мастера, Воланда и Пилата охарактеризуем отдельно. В портрете **мастера**, который, в отличие от Ивана Бездомного, был действительно болен, Голгофа-клиника Стравинского оставила свой отпечаток: *Смотри, какие у тебя глаза! В них пустыня... а плечи, плечи с бременем... искалечили, искалечили...* Здесь слово *пустыня* — место, где находилась историческая Голгофа: «...засушливая область с небольшим количеством осадков, резкими колебаниями температуры воздуха и почвы и скудной растительностью»¹⁵. В романе жара в день казни Иешуа наделяется эпитетами *дьявольская, адская*.

Похожим образом создан и портрет Воланда. Формы глагола *сжечь* характеризуют жару в Ершалаиме в день казни Иешуа: *солнце, с какой-то необыкновенной яростью сжигавшее в эти дни Ершалаим / сжигаемый отвесными лучами* (о Пилате). И этот

же глагол создает портрет **Воланда**: *кожу как будто бы навеки сжег загар*. Безусловно, это метафора, но в сочетании с наречием *навеки* она является не только средством создания образа персонажа, но и отсылкой к библейскому сюжету о низвержении Люцифера. Речь идет о *небесном огне*: именно так его называет М. А. Булгаков и упоминает в романе не раз: это огонь молний, обрушившихся на Ершалаим и на Лысую гору, когда умер Иешуа. И именно к нему призывает Левий Матвей: *зажмуриваясь, Левий ждал огня, который упадет на него с неба и поразит его самого*.

Пилат сам определил невыносимую головную боль как свое наказание: *О боги, боги, за что вы наказываете меня? Да, нет сомнений, это она, опять она, непобедимая, ужасная болезнь... гемикрания, при которой болит полголовы...* Но настоящее наказание Пилата — *бессмертие*, и это слово он произносит мысленно в видении: *И какая-то совсем нелепая среди них, о каком-то бессмертии, причем бессмертие почему-то вызвало нестерпимую тоску*. Пилат просидит около двух тысяч лет на каменной *площадке*. И это не просто каменная местность. Это Голгофа. Обоснуем данную точку зрения.

Можно реконструировать перцептивный образ Голгофы. На основании раскопок установлено, что Голгофа представляла собой котловину, окруженную скалистой стеной, похожей на гранит, но более розоватого отлива с белыми прожилками. По этому описанию можно предположить, что речь идет о каких-то окремнелых мраморизованных известняках¹⁶, т. е. о кремнях с прожилками мрамора. Вдоль всей породы проходит глубокая расщелина, образовавшаяся во время землетрясения, произошедшего в день смерти Христа. На восточной стороне котловины выступал скалистый холм, похожий на череп с плоской площадкой — лобным местом [Кустов 2011]. Эти же детали есть в описании как Лысой горы, так и места «заключения» Пилата. Сходство маркировано точным лексическим повтором трех слов — *площадка, кремни и провалы*.

¹⁶ Окремнение — процесс обогащения горных пород кремнезёмом // Горная энциклопедия: в 5 т. Т. 5. / под ред. Е. А. Козловского. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 557.

¹⁵ Евгеньева А. П. Указ соч.

Площадкой М. А. Булгаков несколько раз называет место казни Иешуа: *Пыльная туча накрыла площадку, сильно потемнело*. Так же названо и место наказания Пилата: *Луна заливала площадку зелено и ярко, и Маргарита скоро разглядела в пустынной местности кресло и в нем белую фигуру сидящего человека; Около двух тысяч лет сидит он на этой площадке и спит*. Мелкие кремни попадают под сапогом Крысобоя и такие же кремни – на горе Пилата: *всадники двинулись шагом, слушая, как кони их подковами давят кремни и камни*. И наконец, *провалы* на северной стороне Лысой горы – след землетрясения, описанного в Евангелии от Матфея: «Земля потряслась; и камни расселись; и гробы отверзлись» (Мф. 27:51–53). Те же провалы и в местности Пилата: *Внизу появились и стали отблескивать валуны, а между ними зачернели провалы, в которые не проникал свет луны*. И последний штрих к описанию Голгофы Пилата – *черепки* навечно разбитого кувшина с разлитым красным вином – символом смерти Иешуа¹⁷. У слов *черепки* и *Голгофа* одна внутренняя форма. Итак, наказание Пилата не просто бессмертие, но бессмертие на Лысой горе как вечное напоминание о непоправимом поступке.

Есть в романе еще один собирательный образ Голгофы-наказания. Это глобус Воланда. Внутренняя форма слов *глобус* (от лат. *globus* ‘шар’) и *Голгофа* схожи тем, что мотивационной является сема формы, причем и в том и в другом случае это форма головы. На глобусе Воланда кусок земли, бок которого омывает океан, – Пиренейский полуостров, а место военных действий – Испания. Эпизод с Абадонной, демоном войны, появился в 1937 г., когда в сводках по радио заговорили (Воланд сетует на невнятные голоса радиодикторов) о положении в Испании [Вишневская 2000–2004]. С глобусом в роман входит тема надвигающейся войны – главного наказания, общечеловеческой Голгофы. Во сне Ивана, где Вторая мировая война предстает в виде новой грозы, туча накрывает уже не отдельный город, Ершалаим или Москву, а всю землю: *Но не столько страшен палач, сколько неестественное*

освещение во сне, происходящее от какой-то тучи, которая кипит и наваливается на землю, как это бывает только во время мировых катастроф. Слова *палач*, *мировая катастрофа* называют означаемое символической модели.

Объединим слова и словосочетания, называющие значение ‘смерть и наказание’ Голгофы, в общую тематическую группу и расположим их в условном порядке «ужесточения» наказания: *быть заведующим грибозаготовочного пункта* (Семплиаров), *пиявки на висках, за ушами и на шее* (Кузьмин), *утратил дозу веселости* (Бенгальский), *молчалив и сторонится женщин* (Лиходеев), *сладостная тоска* (Николай Иванович), *страдал* (Варенуха), *смертный страх* (Поплавский), *старенький-престаренький* (Римский), *стал проклинать себя* (Левий Матвей), *припадки* (Бенгальский), *шизофрения* (Бенгальский, Босой, Бездомный, мастер), *пустыня* (в глазах мастера), *умер* (Соков), *мировая катастрофа* (о надвигающейся войне), *бессмертие* (Пилат), *небытие* (Берлиоз), *навечно сжег загар* (Воланд).

‘Голгофа → Прощение’

Наказание большинства упомянутых выше персонажей заканчивается прощением. Так, Лиходеев и Семплиаров возглавили продуктовые заведения. Лиходеев сторонится женщин, а Николай Иванович торкует по одной из них. Те, кто перенес психическое расстройство и лечился в клинике Стравинского (Бенгальский, Босой, Бездомный), покинули ее, за исключением мастера. Вернулся в Киев Поплавский; благополучно живут Римский и Варенуха. Прощен Левий Матвей: он вечный ученик и помощник Иешуа в Свете. Прощен Пилат: *Этот герой ушел в бездну, ушел безвозвратно, прощенный в ночь на воскресенье сын короля-звездочета, жестокий пятый прокуратор Иудеи, всадник Понтий Пилат*. Награжден вечным покоем мастер.

Семантика прощения выражена в тексте словами *простить*, *прощенный* и *милосердие*, которое предшествует прощению. Показателен эпизод с головой Бенгальского: *Простить! Простить!* – *раздались вначале отдельные и преимущественно женские голоса, а затем они слились в один хор с мужскими*. Именно в этот момент Воланд произносит фразу о милосердии москвичей:

¹⁷ См. об этом символе: Якушевич И. В. Указ. соч. С. 48.

Ну легкомысленны... ну что же... и милосердие иногда стучится в их сердца... обыкновенные люди... в общем, напоминают прежних. Прощению Фриды тоже предшествуют слова Воланда о милосердии: *Я о милосердии говорю, — объяснил свои слова Воланд, не спуская с Маргариты огненного глаза, — иногда совершенно неожиданно и коварно оно пролезает в самые узенькие щелки.*

Однако среди персонажей, отмеченных признаком «лысый», есть непрощенные — Соков, Берлиоз и сам Воланд. Непрощение Воланда — вопрос теософский и затрагивает основы существования в мире добра и зла. *Богобоязненный буфетчик* — один из немногих верующих персонажей романа, тем не менее продолжавших сознательно воровать. У него большие сбережения: *Двести сорок девять тысяч рублей в пяти сберкассах... и дома, под полом, двести золотых десятков.* Непрощение Сокова отчетливо отражено в эпизоде с храмом Николы в ранней редакции романа «Черный маг» 1928—1929 гг., когда бедный буфетчик просит отца Ивана защитить его от нечистой силы, но неожиданно узнает: *храм закрыт, аукционная камера здесь!* Аукцион ворованных вещей в храме — метафора самого буфетчика, чьи богатства в связи с близкой кончиной не понадобятся¹⁸. В романе об этом скажет Коровьев: *По смерти Андрея Фокича дом немедленно сломают и десятки будут отправлены в Госбанк.* Не прощен Берлиоз, заслуживший небытие. Именно его голове Воланд скажет знаменитые слова: *каждому будет дано по его вере.* Берлиоз не просто атеист, он — теоретик атеизма и пропагандист¹⁹, редактор атеистического журнала, заказавший поэту Бездомному большую антирелигиозную поэму.

Выводы. Символ «Голгофа» в романе «Мастер и Маргарита» — сложно устроенная семантико-семиотическая структура, компоненты которой связаны несколькими линиями смыслового притяжения — суггестии. Первая линия возникает между перцептивным образом Лысой горы и лысыми (лысеющими) героями романа, а также теми, с головой которых что-то произошло.

¹⁸ Булгаков-ПС. С. 33.

¹⁹ Подробнее см.: Урюпин И. С. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в контексте традиций русской национальной культуры. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2008. С. 127.

Такая суггестия базируется на актуализации внутренней формы слова *Голгофа* («лысый череп») и реализует символическую модель «Голгофа → Голова». Большинство героев романа отмечены «печатью» Голгофы. Вторая и третья суггестии реализует символические модели «Голгофа → Наказание, смерть» и «Голгофа → Прощение»: каждый из указанных персонажей наказан в большей или меньшей степени, и многие из них прощены. В тексте компоненты символических моделей реализованы теми или иными единицами языка. Так, означенное «Голгофа» выражено не только топонимом *Лысая гора*, словами *лысый, лыс, лысина, облысевший, лысеющий, плешивый и жидкий, череп, голова*, но и номинациями героев романа — носителей этого признака. Означенное «наказание» можно представить в виде тематической группы слов и словосочетаний, в лексическое значение которых входит сема наказания или смерти. Означенное «прощение» выражено словами *простить, прощенный и милосердие*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобровцева И., Кульюс С. Иностранец в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Булгаковский сборник III: материалы по истории русской литературы XX в. Таллин: TROKIRJASTUS, 1998. С. 57–68.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 406 с.
3. Винокур Г. О. О языке художественной литературы / сост. Т. Г. Винокур. М.: Высшая школа, 1991. 448 с.
4. Сказание о том, как сотворил Бог Адама // Апокрифы Древней Руси: тексты и исследования. М.: Наука, 1997 [Электронный ресурс]. URL: <https://facetia.ru/node/5393> (дата обращения: 15.02.2024).
5. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 472 с.
6. Кустов В. Голгофа: смысл первообраза и культурные интерпретации // Православный поклонник на святой земле: электронный журнал. 2011. № 24 [Электронный ресурс]. URL: <http://palomnic.org/journal/24/zemla/3/> (дата обращения: 15.02.2024).
7. Ларин Б. А. О разновидностях художественной речи (Семантические этюды) // Эстетика слова и язык писателя. Л.: Художественная литература. Ленинградское отделение, 1974. С. 27–53.

8. Поршнева Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). М.: Мысль, 1974. 487 с.

9. Таран А. Я. Принципы прочтения поэзии дхвани на примере санскритской лирики малых форм // Вестник СПбГУ. Востоковедение и африканистика. 2018. Т. 10, вып. 1. С. 92–193. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu13.2018.108>.

10. Чевычелов С. Перед покоем (В поисках клиники Стравинского) // Семь искусств. 2015. № 9(66) [Электронный ресурс]. URL: <https://7iskusstv.com/2015/Nomer9/Chevychelov1.php> (дата обращения: 15.02.2024).

11. Черепанова И. Ю. Российская суггестивная лингвистика – верно направленное влияние языка на подсознание людей // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2014. № 35. С. 1–4. http://tverlingua.ru/archive/035/01_35.pdf.

12. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография. М.: Флинта: Наука, 2014. 344 с.

13. Якушевич И. В. Энантиосемия в лексико-семантической структуре символа // Вестник Иркутского лингвистического университета. 2012. № 19. С. 72–77.

REFERENCES

1. Belobrovtsseva I., Kulius S. Foreigner in M. Bulgakov's novel "Master and Margarita". *Bulgakovskii sbornik III: materialy po istorii russkoi literatury XX v. = Bulgakov's Collection III: materials on the history of Russian literature of the twentieth century*. Tallinn: TROKIRJASTUS, 1998. P. 57–68. (In Russ.)

2. Veselovsky A. N. Historical poetics. Moscow: Vysshaya shkola, 1989. 406 p. (In Russ.)

3. Vinokur G. O. On the language of fiction. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 448 p. (In Russ.)

4. The story of how God created Adam. *Apokryfy Drevnei Rusi: teksty i issledovaniya = Apocrypha of Ancient Russia: texts and studies*. Moscow: Nauka, 1997 [Electronic resource]. URL: <https://face-tia.ru/node/5393> (accessed: 15.02.2024) (In Russ.)

5. Deleuze J. The logic of sense / Trans. from French. Moscow: Raritet; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1998. 472 p. (In Russ.)

6. Kustov V. Golgotha: the meaning of the original image and cultural interpretations. *Pravoslavnyi poklonnik na svyatoi zemle: elektronnyi zhurnal = Orthodox Worshiper on the Holy Land: electronic journal*. 2011. Iss. 24 [Electronic resource]. URL: <http://palomnic.org/journal/24/zemla/3/> (accessed: 15.02.2024). (In Russ.)

7. Larin B. A. On the varieties of artistic speech (Semantic studies). *Estetika slova i yazyk pisatelya = The aesthetics of the word and the language of the writer*. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura, 1974. P. 27–53. (In Russ.)

8. Porshnev B. F. On the beginning of human history (Problems of paleopsychology). Moscow: Mysl, 1974. 487 p. (In Russ.)

9. Taran A. Ya. The hidden meaning of dhvani poetry: Basic principles of reading applied to a number of Sanskrit lyric poems. *Vestnik SPbGU. Vostokovedenie i afrikanistika = Vestnik of St. Petersburg University. Asian and African Studies*. 2018;10(1):92–103. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/11701/spbu13.2018.108>.

10. Chevychelov S. Before rest (In search of Stravinsky's clinic). *Sem' iskusstv = Seven Arts*. 2015;9(66) [Electronic resource]. URL: <https://7iskusstv.com/2015/Nomer9/Chevychelov1.php> (accessed: 15.02.2024). (In Russ.)

11. Cherepanova I. Yu. Russian suggestive linguistics is the targeted influence on unconscious of people. *Mir lingvistiki i kommunikatsii = World of Linguistics and Communication*. 2014;(35):1–4. (In Russ.) http://tverlingua.ru/archive/035/01_35.pdf.

12. Shelestyuk E. V. Speech impact: ontology and research methodology. Moscow: Flinta: Nauka, 2014. 344 p. (In Russ.)

13. Yakushevich I. V. Enantiosemy in the lexico-semantic structure of the symbol. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*. 2012;(19):72–77. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Викторовна Якушевич, доктор филологических наук, профессор

Irina V. Yakushevich, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 07.03.2024; одобрена после рецензирования 03.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 07.03.2024; approved after reviewing 03.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-60-67>

О словообразовательной модели наречий с приставкой *по-* и отношениях синонимичных единиц

Надежда Михайловна Девятова

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, deviatovan@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1591-3649>

Аннотация. В статье рассматриваются возможности словообразовательной модели производных единиц с префиксом *по-* и суффиксами *-ому(-ему)*, *-и*, а также семантические особенности наречий, образованных от относительных и качественных прилагательных. Словообразовательное значение 'способ действия' в группе наречий, образованных от относительных прилагательных, реализуется как эталонное сравнение: *по-женски – как женщина*. Ограниченные возможности образования наречий от качественных прилагательных объясняются тем, что не все они формируют значение способа действия. Полноценно соответствующее значение выражают, например, производные *по-новому*, *по-старому*, *по-простому* и др. Наречия со словарной пометой *разг.* не имеют четко сформированного значения и определенного места в системе качественных наречий. Единицы исследуемой словообразовательной модели рассматриваются также в ряду однокоренных наречий. Отмечены сходство и различия наречий с корнем *прост-*: *просто*, *по-простому*, *попросту*, *запросто*, *просто-напросто*.

Ключевые слова: словообразовательная модель, сравнительно-уподобительные наречия, эталонное сравнение, семантические особенности наречия, синонимия наречий

Для цитирования: Девятова Н. М. О словообразовательной модели наречий с приставкой *по-* и отношениях синонимичных единиц // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 60–67. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-60-67>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On adverbial word-formation patterns with the prefix *po-* and relations of synonymous units

Nadezhda M. Devyatova

Moscow City University, Moscow, Russia, deviatovan@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1591-3649>

Abstract. The article examines the potential of the word-formation pattern of derivatives with the prefix *po-* and the suffixes *-omu(-emu)*, *-i*, as well as the semantic features of adverbs formed from relative and qualitative adjectives. The word-formation meaning 'manner of action' in the group of adverbs formed from relative adjectives is realised as a reference comparison: *po-zhenski – kak zhenshchina* (English *like a woman*). The limited potential for deriving adverbs from qualitative adjectives is explained by the fact that not all of them form the manner of action meaning. For example, the derivatives *po-novomu* (English *in a new way*), *po-staromu* (English *as before*), *po-prostomu* (English *in lay terms, simply*), and others fully express the corresponding meaning. Adverbs with the dictionary label *colloquial* do not have a clearly formed meaning and a specific place in the system of qualitative adverbs. The units of the analysed word-formation pattern are also considered together with adverbs belonging to the same word family. The study notes

similarities and differences of adverbs with the root *prost-* such as *prosto* (English *simply, just*), *po-prostomu* (English *in lay terms, simply*), *poprostu* (English *in simple terms, just*), *zaprosto* (English *without ceremony, easily*), *prosto-na-prosto* (English *simply, nothing less than*).

Keywords: word-formation pattern, comparative-assimilative adverbs, reference comparison, specific adverbial semantic features, adverbial synonymy

For citation: Devyatova N. M. On adverbial word-formation patterns with the prefix *po-* and relations of synonymous units. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):60–67. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-60-67>.

Введение. Словообразовательная модель образования наречий с приставкой *по-*, по которой префиксально-суффиксальным способом образуются качественные наречия, чаще заполняется относительными и притяжательными прилагательными, реже прилагательными качественными. Одни производные принадлежат литературному языку (*по-новому, по-старому, по-простому*), другие (*по-быстрому, по-легкому*) в словарях имеют помету *разг.* и употребляются в условиях непринужденной разговорной речи. Некоторые производные единицы не могут войти в литературный язык.

Встает вопрос о месте таких наречий в словообразовательной модели, их отношении к другим однокоренным качественным наречиям.

Цель статьи – определить место наречий, образованных от качественных прилагательных, в ряду наречий общей словообразовательной модели, показать, в какой мере деривационное значение модели объясняет наличие единиц, образованных от качественных прилагательных.

Указанные производные входят в синонимические ряды. В связи с этим важно установить их место в составе ряда, показать особенности лексического значения, выявить их отличия от синонимичных однокоренных наречий, уточнить значение единиц общего синонимического ряда.

Исследование образной семантики наречий (*по-русски, по-прежнему, по-крестьянски* и др.), называемых сравнительно-уподобительными [Русская грамматика 1980: 704; Огольцева 2008: 4], было направлено на определение их сравнительной семантики, культурно значимых смыслов. Место указанных единиц в системе русского сравнения определяется способностью передавать такой тип сравнения, как сравнение эталонное, нашедшее обоснование в отдельных наших работах (см.: [Девятова 2017: 123] и др.). В отличие от сравнения

образного, в котором сопоставляются объекты разных онтологических классов, а также от сравнения логического, в котором представлены объекты одного класса, в эталонном сравнении объект сравнивается с классом, а признак объекта – с нормой его проявления: *по-матерински – как мать; по-женски – как женщина* и др. Как показал анализ отдельных соотносимых пар, семантика наречия базируется на значимых, сущностных признаках существительного, формирующего типовое представление об объекте [Девятова 2022].

Вместе с тем словообразовательная модель нередко заполняется и качественными прилагательными: *по-простому, по-новому, по-старому, по-честному, по-быстрому, по-крупному* и др., пополняя состав качественных наречий, что вызывает справедливый вопрос об их отношении к другим единицам ряда – наречиям, образованным от относительных прилагательных.

Некоторые из исследуемых наречий имеют синонимы среди однокоренных качественных наречий: *по-простому – просто, по-честному – честно* и др., в связи с чем возникает закономерный вопрос об отношениях единиц в синонимическом ряду. Есть наречия, которые заполняют лауну в системе качественных наречий: *по-новому, по-старому*. Одни из них принадлежат литературному языку (*по-крупному*), другие находятся на периферии языка (*по-быстрому*) и в словарях русского языка сопровождаются пометами *разг.* или *прост.* Недостаточная нормативность таких наречий объясняет их употребление в речи неподготовленной, в частности в речи подростков (см. об этом: [Казмирчук 2012: 125]).

Наречие не всегда имеет лексикографическое описание в словарях. Вряд ли можно считать достаточным и толкование сравнительно-уподобительных наречий через субстантивный сравнительный оборот. Такие наречия обладают культурно значимыми

смыслами, выявляющимися при анализе их функционирования в языковой системе.

Материал и методы исследования.

В статье анализируется словообразовательная модель «*по-* + *прил.* + *-ому(-ему), -и*» и ее возможности при образовании наречий от относительных и качественных прилагательных, особенности проявления общего словообразовательного значения, объясняющего место производных единиц среди однокоренных синонимов.

Материал статьи составили отдельные пары качественных наречий: *просто* — *по-просто*, *хорошо* — *по-хорошему*, *ново* — *по-новому*, *быстро* — *по-быстро* и др. Большая часть текстовых примеров взята из Национального корпуса русского языка (НКРЯ)¹.

В статье используются методы компонентного и дистрибутивного анализа, приемы субституции.

Анализ. Качественные наречия, как известно, образуются в языке разными способами, в том числе префиксально-суффиксальным, преимущественно от относительных и притяжательных прилагательных. Иногда по данной словообразовательной модели образуются наречия и от качественных прилагательных. Однако не все качественные прилагательные допускают образование наречий по данной модели: **по-веселому*, **по-пустому*, **по-сложному* и др.

Наречия соответствующей структурной модели привлекают внимание в связи с разными аспектами изучения наречий: функциями в языке писателя [Бобунова 2010], увеличением продуктивности и расширением сферы употребления, значением отдельных единиц [Шнырик 2016].

Е. В. Огольцева значение таких наречий называет образным: «Образность производного слова... базируется на процедуре сравнения» [Огольцева 2021: 290]: *по-прежнему* — как прежде, *по-женски* — как женщина и др.

О культурно значимых смыслах отдельных наречий (*по-женски*, *по-мужски*, *по-человечески*, *по-людски*) речь шла в наших работах (см.: [Девятова 2020; 2022] и др.).

¹ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (НКРЯ) (дата обращения: 22.11.2023).

Наречия соответствующей модели, образованные от качественных прилагательных, исследуются в статье Е. А. Шнырик в сопоставлении с наречиями на *-о*, где дается анализ некоторых соотносимых пар. Отмечается увеличение частоты употребления ряда образований [Шнырик 2016].

У отдельных наречий, образованных от качественных прилагательных, можно констатировать такое же деривационное значение, что и у наречий, образованных от относительных прилагательных: *по-новому*, *по-старому*, *по-крупному* и др. Они называют определенным способом действия, например: *по-новому* — способ действия, отличный от существующих прежде.

В «Новом словаре русского языка. Толково-словообразовательном» Е. Ф. Ефремовой дано следующее толкование наречия *по-просто*:

1. Так, как характерно для людей, не принадлежащих к привилегированному классу или сословию...²

Значимый признак наречия — характеристика определенного класса, определенного способа поведения, свойственного определенному социальному слою. Например:

И в нашей гарнизонной поликлинике меня лечили *по-просто*: по-солдатски: мазали через день (или ежедневно?) генциан-виолетом (Инна Калабухова. Приключение длиною в сорок пять лет) (НКРЯ);

Я начал жить *по-новому*. И вновь, / Как всё, что нам дается не однажды, / Ко мне вернулась мирная любовь / К обычаем... (О. А. Охапкина. Среди июля) (НКРЯ).

По-старому, *по-новому* называют определенным способом действия и заполняют лауну в языке. Формы на *-о* (*ново*, *старо*) встречаются нечасто и обычно функционируют не как наречия, а как краткие формы качественных прилагательных. Некоторые наречия, например *по-быстро*, *по-честному* и др., по значению не отличаются от синонимичных *быстро*, *честно*.

² Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 15.10.2023).

Наречия на *-ому* встречаются в текстах, имеющих признаки разговорного стиля. Можно с некоторой долей допущения и здесь увидеть определенный стиль, способ действия. Например:

Сдернула дубленочку с вешалки, застегнулась *по-быстрому* и – вперед, сначала на маршрутку, потом в метро (М. Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая) (НКРЯ);

То есть набирается группка студентов-филологов, литературных негров так называемых, и они стряпают детективчики *по-быстрому* (Я. Г. Солонин. Развалы. Схождения) (НКРЯ).

В последнем примере *по-быстрому* обозначает способ создания современных детективов.

«Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дает помету *прост.* наречию *по-быстрому* и объясняет значение через однокоренной синоним:

ПО-БЫСТРОМУ, нареч. (прост.). Быстро, без задержки³.

Следует отметить ограниченную сочетаемость наречия. Оно соединяется с глаголами, обозначающими действия человека: *продать по-быстрому*, *оформить по-быстрому*, *покинуть по-быстрому*, *сделать по-быстрому*, *постирать по-быстрому* и др. Синтагматика наречия *быстро* более широкая. Наречие встречается и в моделях с неличным субъектом:

По улице *быстро* проехала машина (**по-быстрому*);

Но тишина уже не лечит / шекотку легкую в кости. / Как *быстро* наступает вечер! / Пора часы перевести... (М. Н. Айзенберг. Неровный, чуть помятый строй...) (НКРЯ) (**по-быстрому*).

По-быстрому невозможно в предложениях, предполагающих внешнего наблюдателя:

Игорь смутился вопросу, сказал, что учится в каком-то техническом вузе и *быстро* исчез в толкучке у поезда (О. Г. Чухонцев. Общее фото) (НКРЯ) (**по-быстрому*);

Бежал он *быстро* и впопыхах схватил рефлексатор за горячее место (П. Санаев. Похороните меня за плинтусом) (НКРЯ) (**по-быстрому*).

В приведенных примерах, не допускающих замену на *по-быстрому*, отражается внешняя точка зрения, однако данная особенность наречия не распространяется на другие единицы этой группы. Например, мы не находим каких-либо различий между *по-честному* и *честно* в следующих примерах:

Впрочем, все это предполагалось. С самого начала, если *по-честному*. Но все будет хорошо! Да и вообще – ничего страшного (М. Метлицкая. Девять дней в октябре);

– Устала. Хочется лечь и побыть в тишине. Ты не обиделась? – вдруг испугалась она. – Да о чем вы! Мне тоже, если *по-честному*, очень хочется лечь (Там же).

Наречие не выражает значения ‘способ действия’.

Особого внимания заслуживает синонимический ряд с корнем *прост-*: *просто* – *по-простому* – *попросту* – *запросто* – *просто-напросто*, – поскольку каждое наречие имеет специфику в семантике.

Отношения наречия и частицы *просто* составляли предмет отдельной нашей статьи, где речь шла о дискурсивных особенностях единиц [Девятова 2023]. Мы обратили внимание на разное содержание диктумных и модусных смыслов в лексическом значении наречия и частицы. Наречие содержит характеристику и оценку технологической структуры действия: *просто говорить*, *просто объяснять* и др. Технологический процесс, с точки зрения говорящего, представляется процессом несложным. Наречие *просто* вступает в связь с определенным кругом глаголов: *говорить просто*, *объяснять просто*, *просто жить* и др.

При употреблении в обеих омоформах – как наречия, так и частицы – *просто* передает оценку, которая, однако, по-разному характеризует ситуацию. Наречие оценивает объективную ситуацию. Например:

Я научилась *просто*, мудро жить, / Смотреть на небо и молиться богу, / И долго перед вечером бродить, / Чтоб утомить ненужную тревогу... (А. Ахматова).

Наречие *просто* содержит оценку состояния, выраженного глаголом *жить*. Ср.:

Александр переделывал, и снова поперек чертежа с нажимом, прорывая бумагу. Так повторялось несколько раз, пока он не понял, что

³ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 908 с.

его чертежи *просто* не нужны (В. Токарева. Дерево на крыше).

Частица *просто* дает модусную интерпретацию события. Говорящий считает, что из возможных объяснений ситуации он предлагает самое простое – чертежи не брали, потому что они были не нужны.

Приведем другой пример:

– Что происходит на свете? – А *просто* зима.

– *Просто* зима, полагаете вы? – Полагаю...

(Ю. Левитанский).

Диалог у новогодней елки).

Как и многие другие частицы, *просто* отражает мнение говорящего, который стремится передать его слушающему (о диалогичности как важном факторе значения и употребления частиц см.: [Борисова 2021]).

По-простому характеризует способ действия, речь, поведение: *говорить по-простому*, *вести себя по-простому*, *кормить по-простому*, *лечить по-простому*, *держат себя по-простому* и др.

Синонимы *просто* и *по-простому* имеют общие контексты: *по-простому написал* (= *просто*), *по-простому обратился* (= *просто*), *одевается по-простому* (= *просто*), *у нас по-простому* (= *просто*), *объяснять по-простому* (= *просто*), *держался по-простому* (= *просто*) и некоторые другие.

Сравним некоторые общие контексты. Так, выражение *одеваться по-простому* обозначает ‘без изысков, без всяких претензий на моду, придерживаясь определенного стиля, следуя некоторому обычаю, как принято у людей определенного круга’. Субъект придерживается принятых среди своего круга привычек. *Одеваться просто* – недорого, удобно, возможно, не следя за модой.

Оценка, выражаемая наречием, может быть и положительной, и отрицательной и часто уточняется контекстом: *по-дикуму воспитаны*, *по-простому*; *это по-плебейски*, *по-простому*; *слишком по-обывательски*, *по-простому*; *скажет по-простому*, *по-человечески*. В последнем контексте оценка наречия *по-человечески* содержит положительную коннотацию. Будучи включенным в контексты *по-русски*, *по-людски*, *по-человечески*, наречие «заряжается» их смыслами: *по-простому*, *по-русски*, *по-человечески*; *по-простому*, *по-людски*. Например:

– Да ты что? – спросил он, наклоняясь над ним как-то очень *по-простому*, *по-человечески*. – Заболел, что ли? (Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей) (НКРЯ);

С теплым благодарным чувством вспомнила она устинский острог: всё-то там было *по-простому*, сердечно так, *по-людски*... прокурорша ласковая такая, сама пропуски писала (Ф. Д. Крюков. Мать).

В сочетании с глаголами *писать*, *говорить* наречие *по-простому* отражает определенный стиль изложения. Различия между *просто* и *по-простому* в таких условиях оказываются незаметными.

В других контекстах различия более ощутимы. Так, в следующих примерах: *посидеть по-простому*, *по-простому обратился*, *танцевали по-простому* – *по-простому* обозначает определенный уклад, принятый у людей.

Возможно и совмещение однокоренных наречий. В синтагматическом ряду они обычно следуют в таком порядке: *просто*, *по-простому*, каждое со своим смыслом. Например:

У нас нема ничего такого солодного, ни того чаю, ниже того сахару, а так *просто*, *по-простому* (Т. Шевченко. Княгиня) (НКРЯ) –

душевно, как принято среди людей.

В сравнении с наречием *просто* производное *по-простому* передает более общий смысл, раскрывает нормы жизни, принятые у людей.

Попросту, так же, как и *просто*, может выступать в функции наречия и – чаще – частицы. Наречные употребления достаточно редки. *Попросту* можно рассматривать как стилистический вариант *просто*, между ними нет каких-либо существенных различий. Следует, однако, сказать об ограниченных возможностях наречия *попросту*. Оно обычно выступает в позиции сказуемого:

У нас все *попросту*;

Шатким мостиком над пропастью, / По разорам пустырей... / Всё теперь со мною *попросту*, / Всё теперь, как у людей (Н. В. Крандиевская. Было все со мной не попросту...) (НКРЯ).

Таких примеров в НКРЯ немного.

Это касается и частицы *попросту*. Чаще она употребляется в тех же контекстах, что и *просто*. Например:

Ах, люди, со мною вы были неласковы, /
А я – я не то чтобы вас не любил, / Я *попросту* вас
забывал, когда ласточки / Меня ослепляли мель-
канием крыл... (В. Бла же н н ы й. Прощание
с жизнью – прощание с женщиной...);

И старая вешалка, / Стоя в прихожей, / Сказа-
ла дивану / С коричневой кожей: / – Ах, милый,
мне *попросту* / Хочется петь! (Ю. Мо ри ц. Раз-
говаривали вещи) (НКРЯ).

Особый смысл частицы *попросту* про-
является, когда она употребляется как реф-
лексив, т. е. единица, организующая мета-
языковой комментарий: «В русской художе-
ственной прозе... немало таких примеров,
когда авторы не просто используют языко-
вые единицы как стилистическое средство,
но и комментируют свойства этих еди-
ниц, превращая сам комментарий в осо-
бый художественный прием» [Николина,
Шумарина 2016: 505]. Например:

Герберт по указанию инженера изготовил
отвес, то есть, *попросту* говоря, привязал камень
к концу длинной лианы (Жюль Ве р н. Таин-
ственный остров);

А может быть, это *попросту* шелест / Дре-
весный слышится / Там, в пламенеющих зарос-
лях / Университетских садов? (Л. Ма р т ы н о в.
У трамплина):

«Кирея» – а *по-простому* чиновничья шуба –
была крыта плисом, по рукавам и вороту опуше-
на бобрами (Б. Е в с е е в. Евстигней).

В наречии *запросто* выделяется несколь-
ко значений:

1. Без соблюдения формальностей, без стес-
нений. Прийти в гости з. 2. Легко и просто, без
труда (прост.)⁴.

Первое значение можно отметить в кон-
текстах, отражающих неравные, иерархи-
ческие отношения между участниками.
Запросто может характеризовать поведе-
ние вышестоящего, который «сниходит»
до собеседника. Например:

Поведение короля пугало придворных и ми-
нистров, но нравилось простому люду – король
мог *запросто* остановиться поболтать с крестья-
нами и всегда был щедр деньгами (НКРЯ);

Он сидел под дверьми, у которых *запросто*
может пройти начальник (НКРЯ).

Такое поведение вышестоящего, про-
являющего простоту в обращении, обычно

оценивается положительно. Иной тип
отношений, когда нижестоящий ведет себя
просто по отношению к вышестоящему,
воспринимается как смелость, особое лич-
ное достоинство либо как нарушение при-
нятых норм. Например:

Он со своею улыбкою робкой / Путешество-
вал *запросто* с Господом под руку / По какой-то
одной им лишь ведомой тропке... (В. Бла же н н ы й.
Вот сидим мы на веточке, словно воро-
бышки...) (НКРЯ);

Говорили, что торопещкий городничий купец
второй гильдии Поджаров обращался к Жюно
запросто – «коллега», чем доводил маршала
и герцога до белого каления (А. А. Бу ш к о в.
Дверь в чужую осень) (НКРЯ).

В ситуациях равного общения – запросто,
без формальностей – в русской культуре
обычно расценивается как общение дру-
жеское, человеческое:

Ничего особенно интересного они не расска-
зали – у немцев не принято «дружить домами»,
запросто заходить к соседу за солью или на
рюмочку (Е. Га м м е р. Живые зеркала) (НКРЯ).

Контекст характеризует определенный
тип отношений между людьми. Предпола-
гается, что существуют определенные гра-
ницы в общении, которые субъекты обще-
ния стараются преодолеть. Например:

Он в доме *запросто* обедал / И часто всех
по вечерам / Живой и пламенной беседой /
Пленял... (А. Б л о к. Возмездие) (НКРЯ).

Второе значение наречия *запросто* реа-
лизуется в контекстах: *запросто мог ска-
зать, запросто переходить на английский,
запросто одолеть, запросто дать сдачи* и др.
Наречие содержит оценку определенных
способностей и возможностей при совер-
шении тех или иных действий:

Ведь рифмы *запросто* со мной живут; / Две
придут сами, третью приведут (А. Пу ш к и н.
Домик в Коломне) (НКРЯ).

Есть контексты менее прозрачные:
Жили мы запросто (А. И. Со л же ни ц ы н.
Матренин двор) – более привычным было
бы сочетание *жили просто*. Речь идет об
укладе жизни простых людей. Другой при-
мер: *Мы живем запросто, а вы привыкли
к столичному этикету* (НКРЯ).

Что касается производного *просто-на-
просто*, то в «Толковом словаре русского

⁴ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Указ. словарь.

языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой у данной единицы не отмечено каких-либо отличий от *просто*. Слово употребляется только как частица и в силу своей структуры имеет более ярко выраженную коннотацию. Например:

А может быть, старость — это *просто-напросто* болезнь, которую тоже можно вылечить? (Е. Е в т у ш е н к о. Ягодные места) (НКРЯ);

Как москвича, никогда никуда не выезжавшего, Север меня *просто-напросто* покори́л (Ю. Казаков. Для чего литература и для чего я сам?) (НКРЯ).

Выводы. Анализ словообразовательной модели «*по-* + прил. + *-ому(-ему), -и*», по которой префиксально-суффиксальным способом от прилагательных образуются качественные наречия, позволил увидеть ее возможности на этом участке системы. Общее словообразовательное значение ‘способ действия’ характеризует не только наречия с образной семантикой, но и образования от качественных прилагательных. Не у всех таких наречий значение проявляется отчетливо, большая часть качественных прилагательных не вовлекается в исследуемую словообразовательную модель. Одни наречия заполняют лакуны в языке (*по-новому, по-старому*), другие употребляются параллельно с синонимами, от которых отличаются тем, что передают общее словообразовательное значение. Обычно они употребляются в нестройной диалогической речи и несут на себе оттенок разговорности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобунова М. А. Сравнительно-уподобительные наречия в художественной прозе К. Д. Воробьева // Курское слово. Курск: Курский гос. ун-т, 2010. Вып. 7. С. 31–39.
2. Борисова Е. Г. Дискурсивные маркеры в тексте как признак диалогичности // Антропологический поворот: теории и практики: сб. трудов Международной научной конференции. Орел, 15–17 апреля 2021 г. Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2021. С. 18–25.
3. Голицына Т. Н., Меркулова И. А. Проблема квалификации наречия в современном русском языке // Вестник Воронежского государственного университета (ВГУ). Серия: Филология. Журналистика. 2020. № 1. С. 10–14.
4. Девятова Н. М. Образ мужчины и женщины в зеркале русских сравнений: о наречиях

с приставкой *по-* и их культурно значимых смыслах // Русская речь. 2022. № 1. С. 7–18. <http://doi.org/10.31857/S013161170017965-0>.

5. Девятова Н. М. О дискурсивном слове *просто* и системе его значений // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2023. № 6. С. 3–7. <http://doi.org/10.20339/PhS.6-23.003>.

6. Девятова Н. М. О сравнительной семантике наречий с префиксом *по-* и их культурно значимых смыслах // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 2. С. 64–69. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-2-64-69>.

7. Девятова Н. М. Сравнение в динамической системе языка. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2017. 320 с.

8. Казмирчук О. Ю. Празднование дня лица как способ развития творческих способностей школьников // Проблемы современного филологического образования: сб. научных статей. Вып. X. М: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2012. С. 123–127.

9. Николина Н. А., Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия и креативный потенциал языка // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2016. № 7. С. 497–511.

10. Огольцева Е. В. Образный потенциал сравнительно-уподобительных наречий // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2008. № 13. С. 4–8.

11. Огольцева Е. В. Производное слово с образно-компаративным значением как объект лексикографического описания // Лексикография цифровой эпохи: сб. материалов Международного симпозиума. Томск, 24–25 сентября 2021 г. / отв. ред. Е. А. Юрина, С. С. Земичева. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. С. 289–291.

12. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1980. 784 с.

13. Шнырик Е. А. Наречные новообразования, соотносимые с качественными прилагательными // Известия Восточного института. 2016. № 4(32). С. 54–62.

REFERENCES

1. Bobunova M. A. Comparative-adverbial adverbs in the artistic prose of K. D. Vorobyov. *Kurskoe slovo: sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 7 = Kursk word: collection of scientific works. Iss. 7*. Kursk: Kursk State University, 2010. P. 31–39. (In Russ.)
2. Borisova E. G. Discursive markers in the text as a sign of dialogicality. *Antropologicheskii povorot: teorii i praktiki: sb. trudov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Orel, 15–17 aprelya 2021 g. = Anthropological turn: theories and practices: proceedings*

of the international scientific conference. Orel, April 15–17, 2021. Orel: Orel State Institute of Culture, 2021. P. 18–25. (In Russ.)

3. Golitsyna T. N., Merkulova I. A. The problem of qualification of adverb in the actual Russian language. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism.* 2020;(1):10–14. (In Russ.)

4. Devyatova N. M. The image of a man and a woman in the mirror of Russian comparisons: about adverbs with the prefix *po-* and their culturally significant meanings. *Russkaya Rech'*. 2022;(1):7–18. (In Russ.). <http://doi.org/10.31857/S01316117-0017965-0>.

5. Devyatova N. M. About the discursive word *prосто/simply* and the system of its meanings. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly = Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education.* 2023;(6):3–7. (In Russ.) <https://doi.org/10.20339/PhS.6-23.003>.

6. Devyatova N. M. On the comparative semantics of Russian adverbs with the prefix *po-* and their culturally significant meanings. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2020;81(2):64–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-2-64-69>.

7. Devyatova N. M. Comparison in the dynamic system of language. Moscow: Librokom, 2017. 320 p. (In Russ.)

8. Kazmirchuk O. Yu. Celebration of the lyceum day as a way to develop creative abilities of

schoolchildren. *Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: sb. nauchnykh statei. Vyp. X = Problems of modern philological education: a collection of scientific articles. Iss. 10.* Yaroslavl: Remder, 2012. P. 123–127. (In Russ.)

9. Nikolina N. A., Shumarina M. R. Metalinguage reflection and creative potential of language. *Trudy Instituta Russkogo Iazyka imeni V. V. Vinogradova = Proceedings of the V. V. Vinogradov Russian Language Institute.* 2016;(7):497–511. (In Russ.)

10. Ogoltseva E. V. The figurative potential of comparative-adverbial adverbs. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologicheskie nauki. = Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Philological Sciences.* 2008;(13):4–8. (In Russ.)

11. Ogoltseva E. V. Derived word with figurative-comparative meaning as an object of lexicographic description. *Leksikografiya tsifrovoy epokhi: sb. materialov Mezhdunarodnogo simpoziuma. Tomsk, 24–25 sentyabrya 2021 g. / otv. red. E. A. Yurina, S. S. Zemicheva = Lexicography of the digital era: proceedings of the International Symposium. Tomsk, September 24–25, 2021 / E. A. Yurina, S. S. Zemicheva (eds.).* Tomsk: Tomsk State University, 2021. P. 289–291. (In Russ.)

12. Russian grammar: in 2 vol. Vol. 1 / N. Yu. Shvedova (ed.). Moscow: Nauka, 1980. 783 p. (In Russ.)

13. Shnyrik E. A. Adverbial neoplasms correlated with qualitative adjectives. *Izvestiya Vostochnogo instituta = Oriental Institute Journal.* 2016;(4):54–62. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Надежда Михайловна Девятова, доктор филологических наук, профессор

Nadezhda M. Devyatova, Doctor of Science (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 03.03.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 18.01.2024; approved after reviewing 03.03.2024; accepted for publication 25.04.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-68-76>

Тотальный диктант: уроки пунктуации

Наталья Владимировна Кузнецова

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, n.v.kuznecova@utmn.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3473-8639>

Аннотация. В статье осмысляется опыт работы над комментариями к текстам Тотального диктанта, касающимися постановки знаков препинания, анализируются результаты проверки диктантов в течение десяти лет. На основе разбора конкретных случаев из практики показано, почему в предлагаемых текстах возникает вариативность, какие правила особенно трудны для участников акции, какие лакуны в справочниках выявляет Тотальный диктант. Так, основными причинами допустимой (не ведущей к снижению оценки) вариативности являются: а) формулировки правил, включающие слова *могут* (*может*), *обычно*, *как правило*, *факультативно*; б) возможность различного смыслового и коммуникативного членения той или иной конструкции. Разная степень усвоенности правил пишущими иногда ведет к тому, что под более прочно усвоенные правила попадают случаи, которые к этим правилам не применимы. Соотнесение текстов Тотального диктанта со справочниками показывает, что в них не регламентированы некоторые частотные нормативные написания, принимаемые грамотными носителями языка. Все эти наблюдения могут быть востребованы как при составлении школьных учебно-методических материалов, так и при подготовке нового свода правил русской пунктуации и справочников на основе этого свода.

Ключевые слова: пунктуация, пунктуационная норма, знаки препинания, запятая, тире, двоеточие, Тотальный диктант

Для цитирования: Кузнецова Н. В. Тотальный диктант: уроки пунктуации // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 68–76. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-68-76>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Total Dictation: punctuation lessons

Natalya V. Kuznetsova

Tyumen State University, Tyumen, Russia, n.v.kuznecova@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3473-8639>

Abstract. The article reflects on the experience of working on those comments on the Total Dictation texts which concern the use of punctuation marks. Moreover, the study analyses the results of correcting dictations over a ten-year period. The analysis of specific cases from practice shows why variation arises in the proposed texts, what rules are especially difficult for participants in the educational event, and what gaps in reference books Total Dictation reveals. Thus, the main reasons for permissible (not leading to a lower mark) variation are a) rule formulations including the words *mogut* (*mozhet*) (English *can/may*), *obychno* (English *usually*), *kak pravilo* (English *as a rule*), *facultativno* (English *optionally*); b) the possibility of different semantic and communicative division of a particular construction. The varying degrees of participants' rule internalisation sometimes results in applying better internalised rules to cases that are not applicable to these rules. Comparison of the Total Dictation texts with reference books shows that the latter do not prescribe some frequent normative spellings accepted by literate native speakers. All these observations can be useful both when compiling school teaching and learning materials and when preparing a new Russian punctuation rule book, as well as reference books based on it.

Keywords: punctuation, punctuation norm, punctuation marks, comma, dash, colon, Total Dictation

For citation: Kuznetsova N. V. Total Dictation: punctuation lessons. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2024;85(6):68–76. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-68-76>.

Введение. Текст Тотального диктанта осмысляют и интерпретируют разные «действующие лица» проекта — обычные участники, пишущие диктант; волонтеры, проверяющие работы; филологи-эксперты, составляющие памятки и иные документы для проверяющих. Принимая

решения о пунктуационном оформлении текста Тотального диктанта, они соотносят свою интерпретацию текста с формулировками правил в справочниках и с полученными в школе знаниями. Международная образовательная акция «Тотальный диктант» задумывалась и существует как акция

по проверке грамотности, в том числе пунктуационной. Вместе с тем она стала своеобразной лабораторией, в которой проводятся испытания действующих правил русской пунктуации на применимость, удобство и т. д., а ситуация разбора текста Тотального диктанта по окончании акции стала обучающей ситуацией, в которой участники совершают открытия, казалось бы, в хорошо знакомой им области. В статье мы проанализируем конкретные случаи из практики работы над комментариями к текстам Тотального диктанта в части постановки знаков препинания, осмыслим собственный десятилетний опыт проверки работ и проведения консультаций по тексту. Такой материал, думается, представляет интерес для широкой педагогической общественности и для экспертов, работающих над кодификацией русской пунктуации.

Анализ. Урок 1. Пишущий обладает свободой постановки знаков препинания в весьма широких границах

Среди грамотных носителей русского языка распространено представление о том, что правила русской пунктуации очень строги и не допускают вариантов. Во многом это так: синтаксический (грамматический, структурный) принцип накладывает на пишущего ограничения, обязывая его, например, не ставить запятую на месте паузы и ставить ее там, где паузы нет. Однако это не значит, что в каком-то конкретном предложении есть только один вариант постановки знаков препинания. Для многих участников Тотального диктанта это становится открытием, а для отдельных волонтеров, проверяющих диктант, — поводом для возмущения и упреков проекту в том, что для проверки знаний по русскому языку используются тексты, допускающие неоднозначность.

Работа над комментариями к текстам Тотального диктанта и дальнейший анализ проверки работ убеждают в том, что вариативность постановки знаков препинания неизбежна в силу причин, не связанных с качествами текста, предлагаемого для диктанта. Как известно, декодирование текста — это в той или иной степени его пересоздание. Даже «расшифровка» знаков препинания читателем в ситуации визуального восприятия текста «не всегда

совпадает с коммуникативными задачами, которые ставил автор» [Шубина 2006: 10]. Тем более это справедливо для ситуации записи текста под диктовку, когда между автором и реципиентом-пишущим стоит диктующий, который вносит в текст свои смысловые акценты, передавая их с помощью движения тона, пауз и т. д. Это само по себе неизбежно ведет к вариативности пунктуационного оформления текста. Каждый из вариантов, встреченных в проверяемых работах, должен быть отмечен или как ошибочный, или как допустимый. Во многих случаях допустимыми признаются не один, а несколько вариантов. По нашим наблюдениям, допустимая вариативность обусловлена: 1) формулировками правил; 2) возможностью различного смыслового и коммуникативного членения той или иной конструкции. Приведем случаи из практики, иллюстрирующие каждый из этих факторов.

1.1. Формулировки правил, приводимые в справочниках, иногда содержат слова *могут (может), обычно, как правило, факультативно*, например:

При значительной распространенности части бессоюзного сложного предложения *могут* разделяться точкой с запятой¹;

Если по условиям контекста после определения должна стоять запятая, то второе тире *обычно* опускается²;

...*как правило*, после союза *и* [перед следующим за ним подчинительным союзом] запятая не ставится³;

Если... определяемое имя не имеет других (согласованных) определений, то обособление несогласованных определений *факультативно*⁴.

Если правило, в котором описана пунктуационная ситуация из Тотального диктанта, содержит подобные формулировки, необходимо допускать разные варианты постановки знаков.

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. С. 295 (Лопатин-2006).

² Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку: орфография и пунктуация. М.: ОНИКС 21 век: Мир и Образование, 2004. С. 151 (Розенталь-2004).

³ Там же. С. 262.

⁴ Лопатин-2006. С. 236.

Так, в предложении из Тотального диктанта – 2017: *В старину ее [стерлядь] отправляли в Петербург к царскому столу, а чтобы не испортилась в пути, под жабры клали смоченную в коньяке вату* – отсутствие запятой между союзами *а* и *чтобы* можно объяснить, опираясь на формулировку из справочника Д. Э. Розенталя (приведем ее дословно, вначале приведен пример, затем он комментируется):

«Печально поглядывал он по сторонам, и ему становилось невыносимо жаль и небо, и землю, и лес, а когда самая высокая нотка свирели пронеслась протяжно в воздухе и задрожала, как голос плачущего человека, ему стало чрезвычайно горько и обидно на беспорядок, который замечался в природе (Ч.) –

после противительного союза *а* запятая в этих случаях, как правило, не ставится, даже если дальше не следует вторая часть двойного союза *то*, поскольку ни изъятие, ни перестановка придаточной части невозможны без перестройки главной части»⁵. Эталонным стал вариант без запятой, однако и вариант с запятой тоже был сочтен допустимым, так как второй части двойного союза в этой конструкции нет (союз *чтобы* в принципе не имеет второй части), правило предписывает в таких случаях разделять союзы запятой, а приведенная в справочнике формулировка содержит сочетание *как правило*, снимающее категоричность положения об отсутствии запятой.

Говоря о допустимых знаках препинания, обусловленных формулировками правил, нельзя обойти стороной вопрос о пунктуации в бессоюзных сложных предложениях (БСП). Как известно, в зависимости от отношений между частями в них возможны запятая, точка с запятой, двоеточие и тире. Так, в предложении из третьей части Тотального диктанта – 2018: *Надо сказать, была ещё одна причина его торопливости: беседа с людьми, Якоб Иванович заикался* – отношения пояснительные, в первой части есть слово *причина*, смысл которого объясняется во второй, а такие отношения оформляются двоеточием, как предписано, в частности, в § 129 Полного академического справочника⁶. Там же сказано, что

двоеточие в БСП ставится при отношениях причины, обоснования и изъяснительных. Параграф сопровождается примечанием 2, допускающим в таких случаях постановку тире, чем, по словам Н. Б. Кошкарёвой, «действие правила фактически отменяется» [Кошкарёва 2017: 155]. Иллюстративные примеры, приведенные в примечании (а оно сопоставимо по объему с основным правилом), «не являются тождественными по семантике эталонным причинным, пояснительным и изъяснительным высказываниям, они содержат дополнительные смысловые компоненты, прежде всего модусного характера» [Там же: 165], но это не зафиксировано в тексте справочника в явном виде. Следовательно, в документах для проверяющих необходимо было указать в качестве допустимого вариант с тире даже в случаях, где дополнительных смысловых компонентов не наблюдается.

Если отношения между частями бессоюзного сложного предложения не маркированы лексически, эксперты вынуждены принять также запятую и точку с запятой, поскольку интонация, с которой прочитывает предложение диктующий или сам участник (про себя), может активизировать вместо указанных отношений перечислительные. В результате возникает четыре варианта, неравноценных по своей корректности, но в равной мере не засчитываемых как ошибки (см. пример из второй части Тотального диктанта – 2020: *Оставаться дома Костя не хотел [: / – / , / ;] в любом углу, в любом закутке он ощущал на себе печальный взгляд мамы.*)

Если же отношения каким-то образом маркированы, остаются допустимыми лишь двоеточие (как основной знак) и тире (в соответствии с примечанием 2 к § 129). Именно так обстояло дело с предложением из второй части Тотального диктанта – 2018: *Тогда казалось: он питается не картофельным супом и квашеной капустой, а одними лишь балладами и гимнами.* На изъяснительные отношения указывает слово со значением мысли *казалось*, а значит, перечислительные отношения частей здесь не могут быть реализованы. Участники, поставившие в предложении запятую, доказывали корректность своего решения ссылкой на примечание 1 к § 129 Полного академического справочника: «При глаголах,

⁵ Розенталь–2004. С. 260.

⁶ Лопатин–2006. С. 295–297.

выражающих чувственное восприятие, возможна и постановка запятой – если пишущий не намерен выразить предупреждение: *Слышу, с полей донеслась жалейка, ветер дыханье полей принес* (Лис.)»⁷. Они попытались свести вопрос о допустимости запятой к вопросу, выражает ли глагол *казаться* чувственное восприятие (наряду, очевидно, с *видеть, чувствовать, чують* и некоторыми другими). Однако эксперты, в ходе разборов текста доказывая некорректность запятой, замечали, что дело не только в семантике глагола, но и в том, что в первой части содержится предупреждение, акцентируемое наречием *тогда*, а кроме того, во второй части глаголы несовершенного вида маркируют смену временного плана: *казалось – питается*. В единственном примере, приведенном в примечании 1, глаголы совершенного вида в форме прошедшего времени *донеслась* и *принес* обозначают действие в прошлом, результат которого сохраняется в настоящем (т. е. имеют так называемое перфектное значение), и не маркируют смену временного плана относительно глагола *слышу*. Даже будучи расплывчатой, формулировка правила не позволила применить его к данному конкретному случаю.

1.2. Другой источник допустимой вариативности – возможность различного смыслового соотношения частей конструкции либо разной грамматической интерпретации слов. Например, если в предложении имеется обстоятельство, стоящее между двумя глагольными формами, оно может быть отнесено как к одной, так и к другой части, что влияет на расстановку знаков препинания. Проиллюстрировать это можно вариантами предложения из Тотального диктанта – 2022: *[Шел 1900 год, из-за двух гладких полей казавшийся Сане похожим на одноместную коляску-эгоистку.] И правда – всё вокруг мелькало, с невиданной прежде быстротой менялось и, вдруг замерев, подпрыгивало*. Подчеркнутые части допускают другие связи, нежели в авторской версии, ср.: *всё вокруг мелькало с невиданной прежде быстротой, менялось и вдруг, замерев, подпрыгивало*.

Когда в тексте есть перечислительный ряд, в некоторых случаях можно по-разному установить соотношение его

элементов – воспринять все их как равноправные или какой-то элемент счесть гиперонимом по отношению к другим. Приведем предложение из четвертой части Тотального диктанта – 2020: *Годами он [Циолковский] разрабатывал свою теорию реактивного движения, строил модели, делал расчёты, изобретал средства для выхода человечества за те извечные пределы, где на счастье и справедливость можно рассчитывать только с оружием в руках*. Подчеркнутый фрагмент конструкции содержит четыре сказуемых, между которыми автор установил перечислительные отношения. Однако здесь допускаются и иные интерпретации: 1) сочетание *строил модели, делал расчёты, изобретал средства* можно понять как составляющие действия *разрабатывал теорию*; 2) действие *изобретал средства* может быть сочтено обобщающим для ряда *разрабатывал теорию, строил модели, делал расчёты*. В результате возникают следующие дополнительные варианты расстановки знаков препинания:

...разрабатывал свою теорию реактивного движения: строил модели, делал расчёты, изобретал средства для выхода человечества...;

...разрабатывал свою теорию реактивного движения – строил модели, делал расчёты, изобретал средства для выхода человечества...;

...разрабатывал свою теорию реактивного движения, строил модели, делал расчёты – изобретал средства для выхода человечества...;

...разрабатывал свою теорию реактивного движения: строил модели, делал расчёты – изобретал средства для выхода человечества...

Отметим при этом, что не каждый перечислительный ряд допускает варианты. Возьмем предложение из того же текста: *Идея полета завороживала Циолковского так прочно и так навсегда, что даже величайшие потрясения – мировая война, две революции, падение империи, война гражданская, голод, всеобщая разруха – не в силах оказались отвлечь его от скрупулезного труда*. Безусловно, после обобщающего слова *потрясения* правомерно употребление не только тире, но и двоеточия – эти знаки указаны как «легитимные» при обобщающих словах перед перечислением, что и было отражено в комментариях. Но запятую в этом месте сочли недопустимой, поскольку она нарушила бы смысл, формируя ряд

⁷ Лопатин-2006. С. 297.

с отношениями перечисления, а не пояснения. Если сочетание *величайшие потрясения* ставится в один ряд с другими историческими событиями, то под величайшими потрясениями могут пониматься, например, природные катаклизмы, эпидемии и др., ср.: **величайшие потрясения, мировая война, две революции, падение империи, война гражданская, голод, всеобщая разруха*. Но весь текст говорит о том, что под величайшими потрясениями автор имеет в виду именно социальные катаклизмы. Мы снова видим, что вариативность имеет вполне определенные ограничения, на этот раз связанные с общим смыслом текста.

Говоря о вариантах пунктуации, обусловленных возможностью разной грамматической характеристики слов, приведем предложение из второй части Тотального диктанта – 2017: *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а, наоборот, Волга в Каму*. Расстановка знаков препинания в этом предложении зависит от интерпретации сочетания *а (,) наоборот*. Союз *а* можно понимать как часть противительного союза *не ... а*, который связывает части сложносочиненного предложения *не Кама впадает в Волгу, а Волга [впадает] в Каму*; в этом случае *наоборот* является вводным словом и выделяется с обеих сторон запятыми. Но можно рассматривать *а наоборот* как наречное сочетание, формирующее конструкцию *не ... а наоборот* в составе первой части бессоюзного сложного предложения и завершающее собой эту часть: *не Кама впадает в Волгу, а наоборот*. Вторая часть такого бессоюзного сложного предложения раскрывает смысл первой, поэтому после *а наоборот* ставится двоеточие (предпочтительно) либо тире (допустимо). Учитывая, что между словоформами *Волга* и *в Каму* возможно тире на месте отсутствующего сказуемого *впадает* по правилу неполного предложения, возникают следующие пунктуационные варианты:

Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, *а, наоборот, Волга в Каму*;

Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, *а, наоборот, Волга – в Каму*;

Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, *а наоборот – Волга в Каму*;

Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, *а наоборот: Волга в Каму*;

Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, *а наоборот: Волга – в Каму*.

Как и в предыдущем рассмотренном случае, вариативность отнюдь не была безграничной. Например, частотный в работах участников вариант **Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а наоборот, Волга (–) в Каму* оценивался как ошибочный.

Урок 2. Правила русской пунктуации в разной степени усвоены пишущими, что, очевидно, связано с их представленностью в школьной программе

Этот урок оказывается неожиданным для участников, считающих, что пятерка по русскому языку в школе свидетельствует о том, что все правила отлично усвоены. Но он вполне ожидаем для педагогов, знающих, что в школе изучаются не все правила пунктуации, а те, что изучаются, рассматриваются с разной степенью подробности. Так, правила оформления прямой речи, представленные в школьных учебниках, касаются случаев, когда прямая речь следует после слов автора, им предшествует или ими прерывается, но не освещают случаи, когда прямая речь находится внутри слов автора. Между тем такая ситуация довольно часто встречается в современных художественных и публицистических текстах, и неудивительно ее появление в текстах Тотального диктанта, например в третьей части Тотального диктанта – 2018: *Читать наизусть отрывки из «Фауста», к примеру, язык желал; сказать же соседке: «А балбес-то ваш нынче опять шалопайничал!» – не желал никак...* Пример труден не только потому, что здесь прямая речь расположена внутри слов автора, но и потому, что она представляет собой примерную фразу (ср.: *к примеру*), возможно так и не произнесенную. Такая конструкция довольно далека от привычной многим прямой речи, представляющей собой высказывания персонажа, произнесенные им в определенный момент повествования. Нужно ли ставить перед ней двоеточие? Какие знаки нужны после нее перед продолжением слов автора? Оформление предложения вызвало затруднения у участников акции, не осваивавших схем оформления прямой речи, находящейся внутри слов автора.

Парадоксальным образом некоторые бессоюзные сложные предложения с изыскательными отношениями, не передающие

сказанных кем-то (или возможных) фраз, пишущие склонны считать предложениями с прямой речью, как это случилось, например, с предложением из третьей части Тотального диктанта – 2019: *Современники вспоминали: Горькому, когда он читал пьесу вслух, лучше всего удавалось именно роль Луки*. В данном случае передано общее мнение современников, которые, конечно, не могли говорить одними и теми же словами. В работах встретилось оформление части после двоеточия как прямой речи, что вполне объяснимо: если бы это были воспоминания какого-то одного конкретного человека, во фразе, приведенной после глагола *вспоминали*, они воспринимались бы как цитата, которую действительно нужно заключить в кавычки.

Еще один случай, когда пишущие склонны видеть прямую речь там, где ее нет, – внутренняя речь. Такая ситуация возникла, например, во второй части Тотального диктанта – 2013, которая завершается словами: *Что поделатъ, в интернет-пространстве все равны в самом площадном смысле этого слова. И я думаю: не слишком ли высокую цену мы платим за прекрасную возможность поговорить с далеким другом, прочесть редкую книгу, увидеть гениальную картину и услышать великую оперу? Не чересчур ли рано сделано это грандиозное открытие? Иными словами, доросло ли человечество до самого себя?* Фрагмент после *И я думаю* во многих работах, в том числе претендующих на «отлично», был заключен в кавычки. Это объяснимо: глагол *думаю* часто вводит «внутреннюю речь, невысказанные мысли» персонажа⁸, выделяемые кавычками. Однако в рассматриваемом случае кавычки чрезмерно выделили бы этот фрагмент внутри текста, полностью состоящего из размышлений автора о вреде и пользе Интернета. Конструкция *И я думаю* в данном случае не предупреждает о прямой речи, а сигнализирует о том, что автор будет подводить итоги своих размышлений. Кавычки представили бы эти итоги, сформулированные в виде риторических вопросов, как чужие мысли, что очевидным образом противоречит значению конструкции *И я думаю*.

Пишущие склонны подводить под некоторые правила, усвоенные особенно прочно, те случаи, которые к этим правилам не применимы. Особенно ярким примером представляется массовое употребление двоеточия после существительного перед рядом относящихся к нему определений. Впервые явление отмечено при проверке второй части Тотального диктанта – 2015 в предложении: *Через мгновение раздаётся музыка – хриплая, заикающаяся, и всё же музыка*. Участники ставили после слова *музыка* двоеточие, потому что, как они объясняли на консультациях, «дальше идет перечисление». Оставив вопрос, насколько корректно называть перечислением ряд из двух определений, заметим, что в таком объяснении реконструируется представление, видимо, имеющееся даже у грамотных пишущих: перед любым перечислением ставится двоеточие⁹. Подобные конструкции – ряд определений после определяемого существительного – встречались в текстах и в дальнейшем, например в третьей части Тотального диктанта – 2022: *В июле начались грозы – раскаты, воронежские, страшные*. В каждом из таких случаев регулярно встречалась постановка двоеточия вместо допустимых правилами тире или запятой после существительного перед относящимися к нему определениями. Полагаем, эта ошибка объяснима тем, что пишущие прочно усвоили в школе правило о постановке двоеточия после обобщающего слова перед рядом однородных членов, тем более что справочники допускают этот знак даже тогда, когда обобщающее слово отсутствует¹⁰. Правило же о ряде определений, стоящих после определяемого существительного, видимо, прорабатывается меньше. Впрочем, и в справочниках не вербализовано важное условие применения правила об обобщающем слове при однородных членах: эти однородные

⁸ Розенталь-2004. С. 303–304.

⁹ Объясняя, почему после слова *музыка* невозможно двоеточие, мы сопоставляли приведенное предложение с предложениями типа *В концерте прозвучала музыка: классическая, джазовая, этническая*, в которых содержатся определения, называющие разные виды музыки, а не характеризующие одну и ту же музыку, как в предложении из Тотального диктанта.

¹⁰ Лопатин-2006. С. 221.

члены должны называть разные объекты, а не разные признаки одного и того же объекта.

Урок 3. В справочниках не регламентированы некоторые частотные нормативные написания, принимаемые грамотными носителями языка

А. Д. Шмелёв замечает, что в существующих правилах правописания, и пунктуации в частности, есть лакуны, заключающиеся в том, что норма принимается всеми грамотными носителями языка, однако правила ее не учитывают; в качестве примера приводятся специфические ситуации, «когда подчиняющее предложение как бы вставляется внутрь подчиненного», типа *успеет хорошо если за час* [Шмелёв 2021: 19]. Как показывает опыт Тотального диктанта, лакуны в правилах могут относиться и к более тривиальным случаям. Так, в справочниках по русской пунктуации и в школьных учебниках по русскому языку нигде прямо не запрещается запятая между подлежащим и сказуемым [Кузнецова 2017], а также запятая после обстоятельство места и времени в начале предложения [Кузнецова 2018]. Этот факт обнаружился при обсуждении двух предложений из второй части Тотального диктанта—2017: *Нескончаемые вереницы сбитых скобами осклизлых бревен исчезли вместе с буксирами и баржами и Этого было достаточно, чтобы ощутить, как над моим деревянным, утыканным заводскими трубами городом веет дыхание истории*. Ни эксперты, работавшие над документами для проверяющих, ни волонтеры, проверявшие диктант, не сомневались в том, что запятая после *бревен* (в первом предложении) и после *городом* (во втором) не нужна, но при объяснении, почему она там не нужна, пришлось отступить от принципа опоры на авторитетный источник, поскольку ни в одном источнике запрет на такие запятые не вербализован.

Этот случай дал импульс размышлениям о том, что структура правил пунктуации в современных справочниках не в полной мере отвечает потребностям пишущих, коль скоро там не нашлось места вполне типичным ситуациям. По нашим наблюдениям, большинство правил, запрещающих постановку знака препинания, предстают как ограничители правил,

предписывающих или разрешающих знак. Например, изложение правил пунктуации при определительном обороте начинается с ситуации, когда он должен быть обособлен (в позиции после определяемого слова), а далее говорится о ситуации, в которой обособление не нужно (перед определяемым словом)¹¹. Абсолютно запрещающие правила, которые не являлись бы ограничителями предписывающих или разрешающих, — большая редкость в справочниках¹². Таким образом, у адресата справочной и учебной литературы создается впечатление, что постановка знаков препинания — это априори норма, а их отсутствие — некое «исключение».

Между тем складывается обратная ситуация. Н. Б. Кошкарева, размышляя о принципах изложения правил пунктуации, отмечает: «По сути, появление знаков препинания свидетельствует об отклонении от стандарта: в предложении появляются особые типы конструкций, которые требуют маркирования на письме. <...> Соответственно, логика формулировки правил должна предусматривать объяснение того, что внутри предложения знаки появляются в силу отступления от стандарта, что отсутствие знаков препинания является своего рода нормой» [Кошкарева 2018: 112]. Именно с вербализации этого исходного представления должно начинаться изложение правил пунктуации, «и первым среди них должно было бы стоять правило о нормативном отсутствии знаков препинания между подлежащим и сказуемым» [Там же: 121].

Другого рода пробелом в правилах, носящим более частный характер, можно назвать отсутствие замечания о допустимости некоторых вариантов постановки знаков препинания при вводных словах

¹¹ Лопатин—2006. С. 46—47.

¹² В качестве одного из таких редких правил можно назвать приведенное в справочнике Д. Э. Розенталя правило о том, что после последнего однородного члена предложения, присоединяемого противительным или подчинительным союзом и не заканчивающего собой предложения, запятая не ставится, т. е. он не обособляется (Розенталь—2004. С. 126). В этом же параграфе приведено условие обособления определения, присоединяемого посредством подчинительного союза, т. е. ограничителем к запрещающему правилу выступает предписывающее (Там же).

и сочетаниях в случаях, когда эти единицы служат средством межфразовой связи — так называемыми текстовыми скрепами. Наблюдения, в том числе данные основной части Национального корпуса русского языка, включающей художественные, научно-популярные, публицистические тексты, показывают, что в позиции начала предложения вводные единицы довольно часто отделяются тире или двоеточием¹³. Это, как представляется, не противоречит ни одному из принципов русской пунктуации [Кузнецова, Почтарёва 2021] и было принято во внимание при разметке, в частности, предложения из первой части Тотального диктанта — 2022: [*Шел 1900 год, из-за двух гладких полей казавшийся Сане похожим на одностую коляску-эгоистку.*] *И правда* [, / 0 / — / :] *всё вокруг мелькало, с невиданной прежде быстротой менялось и, вдруг замерев, подпрыгивало.* Допустимыми были признаны варианты с тире и двоеточием, наряду с запятой (по общему правилу пунктуации при вводных словах) и с нулем знака (поскольку слово *правда* может выступать в функции частицы). Ситуация с пунктуационным оформлением вводных единиц — яркое свидетельство того, что «пунктуационная система активно развивается и требует нового осмысления и описания с учетом изменившихся норм в области текстообразования» [Шубина 2006: 49].

Выводы. Мы показали, что Тотальный диктант преподносит уроки пунктуации разным «действующим лицам» проекта — и участникам, пишущим диктант, и волонтерам, проверяющим работы, и филологам-экспертам, составляющим документы для этой проверки. Он опровергает некоторые широко распространенные представления о русской пунктуации, показывает степень прочности усвоения правил пишущими, обнаруживает лакуны в имеющихся справочниках. «Уроки» Тотального диктанта необходимо учесть как при составлении учебно-методических материалов, так

и при подготовке нового свода правил русской пунктуации и справочников на основе этого свода.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кошкарёва Н. Б.* ПРИЧИНА vs СЛЕДСТВИЕ: что между? // #ТОТСБОРНИК: сб. научных трудов по материалам Тотального диктанта. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2017. Вып. 2. С. 153–167.

2. *Кошкарёва Н. Б.* Каких правил не хватает в справочниках по пунктуации? // #ТОТСБОРНИК: сб. научных трудов по материалам Тотального диктанта. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2018. Вып. 3. С. 112–124.

3. *Кузнецова Н. В.* Отсутствие запятой между подлежащим и сказуемым: самоочевидная норма или лакуна в правилах? // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 14–19.

4. *Кузнецова Н. В.* Запятая после обстоятельств в начале предложения в русских текстах: практика и правила // #ТОТСБОРНИК: сб. научных трудов по материалам Тотального диктанта. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2018. Вып. 3. С. 134–147.

5. *Кузнецова Н. В., Почтарёва О. В.* Нерегламентированная пунктуация при вводных словах: тире и двоеточие // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 23–29. <https://doi.org/10.17223/15617793/470/3>.

6. *Шмелёв А. Д.* Вопросы пунктуации в работе Орфографической комиссии Российской академии наук: лингвистические основы кодификации // Язык и метод. Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века. Русская пунктуация в коммуникативном аспекте. 2021. Вып. 7. С. 23–33. <https://doi.org/10.4467/23919981JM.21.002.14234>.

7. *Шубина Н. Л.* Пунктуация современного русского языка. М.: Академия, 2006. 256 с.

REFERENCES

1. *Koshkareva N. B.* Cause vs Consequence: what is in between? #TOTSBOBNIK: sb. nauchnykh trudov po materialam Total'nogo diktanta. Vyp. 2 = #TOTSBOBNIK: collection of scientific papers on the materials of the Total Dictation. Iss. 2. Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2017. P. 153–167. (In Russ.)

2. *Koshkareva N. B.* What rules are missing from spelling guides? #TOTSBOBNIK: sb. nauchnykh trudov po materialam Total'nogo diktanta. Vyp. 3 = #TOTSBOBNIK: collection of scientific papers on the

¹³ Например, сочетания *более того*, *мало того* и *мало этого* (см.: *Ван Сюецзянь.* Функционирование дискурсивных единиц с градиционным значением: «более того», «мало того», «мало этого», «мало того что»: дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2023. 146 с.).

materials of the Total Dictation. Iss. 3. Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2018. P. 112–124. (In Russ.)

3. Kuznetsova N. V. Absence of comma between subject and predicate: self-apparent norm or a gap in the rules? *Mir russkogo slova = World of the Russian Word*. 2017;(3):14–19. (In Russ.)

4. Kuznetsova N. V. A comma after introductory adverbial phrases in Russian texts: practice and rules. #TOTSbornik: sb. nauchnykh trudov po materialam Total'nogo diktanta. Vyp. 3 = #TOTSbornik: collection of scientific papers on the materials of the Total Dictation. Iss. 3. Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2018. P. 134–147. (In Russ.)

5. Kuznetsova N. V., Pochtareva O. V. Irregular punctuation with parenthetical words: dash and

colon. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. 2021;(470):23–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/470/3>.

6. Shmelev A. D. Issues of punctuation in the work of the Orthographic Commission of the Russian Academy of Sciences: linguistic foundations of codification. *Yazyk i metod. Russkii yazyk v lingvisti-cheskikh issledovaniyakh XXI veka. Russkaya punktuatsiya v kommunikativnom aspekte. Vyp. 7 = Language and Method. Russian language in linguistic studies of the XXI century. Russian punctuation in the communicative aspect. Iss. 7*. Krakow: Jagiellonian University Publishing House, 2021. P. 15–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.4467/23919981JM.21.002.14234>.

7. Shubina N. L. Punctuation of the modern Russian language. Moscow: Akademiya, 2006. 256 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Владимировна Кузнецова, кандидат филологических наук, доцент

Natalya V. Kuznetsova, Candidate of Science (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 05.03.2024; одобрена после рецензирования 09.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 05.03.2024; approved after reviewing 09.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.



ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

LANGUAGE AND CULTURE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-77-86>

Концептосфера лексем *свой, чужой, иной* в русском языке (опыт корпусного исследования)

Лариса Георгиевна Викулова¹, Инна Михайловна Петрова², Георгий Владиславович Самородин³

^{1,2,3} *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

¹ *VikulovaLG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1176-1668>*

² *PetrovaIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3060-1387>*

³ *SamorodinGV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4179-0358>*

Аннотация. Актуальность обращения к изучению языковых средств представления категорий общность/инаковость обоснована значимостью данного социального феномена, конструируемого социумом и индивидом в соответствии с нормами конкретной (русской) культуры. Обращение современной лингвистики к проблеме «человек в языке» обусловило антропоцентрический подход к изучению языка, что предполагает переосмысление лингвистических задач при обращении к категории идентичности. Предметом исследования выступают языковые средства русского языка, репрезентирующие категорию общности/инаковости лексемами *свой/иной/чужой*. Цель статьи – изучение концептосферы лексем *свой, чужой, иной* в рамках русской лингвокультуры. Методология исследования включает несколько этапов: 1) анализ статистических данных; 2) лингвокогнитивный анализ реализации лексем; 3) создание экспериментального корпуса микротекстов. В экспериментальной части проводилось корпусное исследование с последующим изучением статистических показателей вхождения лексем в тексты, а также семантическим анализом. Лингвокогнитивный анализ реализации лексем в разговорных и клишированных выражениях позволил определить концептуальные значения и окружение каждой лексемы. В ходе работы был создан исследовательский корпус, содержащий контексты с фразой *своих не бросаем* из российских средств массовой информации. С использованием PoS-теггера RNNTagger проводилась обработка и анализ текста, а затем количественно-статистическая характеристика материала. Результаты исследования дали возможность сделать выводы о частотности и концептуальных значениях лексем *свой, чужой, иной*, расширили понимание концептосферы данных единиц, что позволило внести определенный вклад в научное понимание русской лингвокультуры.

Ключевые слова: концептосфера, русская лингвокультура, когнитивный фильтр, *своих не бросаем*

Для цитирования: Викулова Л. Г., Петрова И. М., Самородин Г. В. Концептосфера лексем *свой, чужой, иной* в русском языке (опыт корпусного исследования) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 77–86. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-77-86>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Conceptual sphere of the lexemes *svoi* (English *our own*), *chuzhoi* (English *alien*), *inoi* (English *other*) in the Russian language (corpus research experience)

Larisa G. Vikulova¹, Inna M. Petrova², Georgy V. Samorodin³

^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *VikulovaLG@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1176-1668>*

² *PetrovaIM@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3060-1387>*

³ *SamorodinGV@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4179-0358>*

Abstract. The relevance of studying linguistic means used to represent the categories of community/otherness is justified by the significance of this social phenomenon constructed by society and the individual in accordance with the norms of a particular (i. e. Russian) culture. The attention of modern linguistics to the "person in language" issue has determined the anthropocentric approach to language study, which implies a rethinking of linguistic objectives when examining the category of identity. The focus of the study is the linguistic means of the Russian language representing the category of community/otherness with the lexemes *svoi* (English *our own*) / *inoi* (English *other*) / *chuzhoi* (English *alien*). The article aims to study the conceptual sphere of the lexemes *svoi*, *chuzhoi*, *inoi* within the framework of Russian linguoculture. The research methodology includes several stages: 1) statistical data analysis; 2) linguo-cognitive analysis of the use of the lexemes; 3) creation of an experimental microtext corpus. In the experimental part, we conducted a corpus study with a subsequent analysis of the statistical indicators of the occurrences of the lexemes in texts, as well as semantic analysis. Linguo-cognitive analysis of the use of the lexemes in proverbs and clichéd expressions enabled us to determine the conceptual meanings and environment of each lexeme. During the work, a research corpus was created. It contained contexts with the phrase *we do not leave our own* obtained from the Russian mass media. Using the PoS tagger RNNTagger, we processed and analysed the texts, and then the material was quantitatively and statistically characterised. The study results enabled us to draw conclusions about the frequency and conceptual meanings of the lexemes *svoi*, *chuzhoi*, *inoi*. Moreover, they expanded the understanding of the conceptual sphere of these linguistic units and made a certain contribution to the scientific understanding of Russian linguoculture.

Keywords: conceptual sphere, Russian linguoculture, cognitive filter, *we do not leave our own*

For citation: *Vikulova L. G., Petrova I. M., Samorodin G. V. Conceptual sphere of the lexemes *svoi* (English *our own*), *chuzhoi* (English *alien*), *inoi* (English *other*) in the Russian language (corpus research experience). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):77–86. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-77-86>.*

Введение. Исследование концептосферы лексем *свой, чужой, иной* является актуальной проблемой, поскольку позволяет глубже понять особенности русской лингвокультуры. Современные работы, посвященные изучению концептосферы конкретных лексических единиц, рассматривают концептуальную систему и ее связь с семантическим пространством языка. Подчеркивается, что концептосфера имеет полевую и иерархическую структуру, характеристики которой зависят от внутренних и внешних факторов [Кадачиева, Абдулкадырова 2019]. При разработке методологии изучения и описания концептосферы выделяются универсальные ценностные концепты, влияющие на формирование мировосприятия [Хохлов 2022].

В современных исследованиях концептосферы лексем *свой–чужой* обращается внимание на поляризацию своего и чужого. В частности, отечественный лингвист и культуролог А. Б. Пеньковский отмечает, что это один из фундаментальных принципов членения универсума на два мира. Ученый выделяет семантическую категорию чуждости (отчуждения), которая должна

сопрягаться с категорией отрицательной оценки и иметь специальные средства языкового выражения. *Свой* мир, по мнению автора, – это мир известных в своей определенности дискретных объектов, называемых собственными именами. *Чужой* же мир – это мир этнически, социально или культурно (в том числе – идеологически) чуждый и даже враждебный. Если *свой* мир – это мир познанный и познаваемый, то *чужой* мир – это мир неведомый [Пеньковский 2004: 12–22].

Концептосфера лексем *свой, чужой, иной* рассматривалась как смежная с концептом «Идентичность», поскольку идентичность говорящего дуалистична. Она «конструируется» в речи в двух независимых, но взаимодополняющих направлениях, когда формируется как персональная идентичность, так и идентичность самопозиционирования [Лексемы *identite/идентичность...* 2020: 37]. Обращение к исследованию обозначенных концептосфер обусловлено обострением процессов национальной самоидентификации, проявляющихся в таких феноменах, как идентификационный кризис, поиск национальной идеи, национальной

или региональной идентичности, идентификации личности [Серебренникова, Антипов, Ладыгин 2011].

Французский философ П. Рикёр отмечал, что конструирование идентичности имеет прежде всего «пространственный» характер (*увидеть себя в расстраиваемой модели или группе*), а затем атрибутивный (присущий им характер): «По большей части идентичность личности или сообщества устанавливается по *идентификациям* – по ценностям, нормам, идеалам, моделям, героям, в которых узнают себя, личность и сообщество» [Рикёр 2008: 151]. Эти идеи перекликаются с точкой зрения лингвокультурологов, которые выделяют когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты идентичности. Когнитивный компонент содержательно отражает знания и представления о своей нации, тогда как эмоционально-ценностный компонент включает комплекс чувств, вызванных принадлежностью к конкретной нации: достоинство, самоуважение, преданность и др. [Шевлякова 2011: 4].

Обращаясь к рассмотрению категории чуждости, Е. П. Захарова справедливо отмечает, что актуализация той или иной категориальной семы во многом определяется национальной принадлежностью, социальной характеристикой говорящего, а также территориальной общностью участников коммуникации. По мнению исследователя, существуют различия в степени субъективности при представлении говорящим какого-либо явления или человека как «своего» или «чужого» [Захарова 1998: 89–90]. Вместе с тем ряд вопросов, касающихся языковой репрезентации категорий общность/инаковость требует более глубокого и детального изучения.

В современных исследованиях лексем *свой/чужой* внимание уделяется вопросам употребления местоимения *свой* и личных местоимений-прилагательных с точки зрения идентификации *свой/чужой* [Баклашкина, Карасева 2020], анализируются лексико-семантические и мультимедальные средства, используемые для актуализации данных оппозиций, описывается стратегия поляризации, реализуемая при помощи бинарной оппозиции *свой/чужой* [Горностаева 2022; Чиглова 2022]. Данные работы вносят определенный вклад в изучение концептосферы лексем *свой,*

чужой и *иной* в русском языке и раскрывают различные аспекты их использования и интерпретации.

Обращение к возможностям современных цифровых ресурсов позволяет изучить специфику обозначенной выше концептосферы в контексте современных языковых реалий. В частности, использование корпусного подхода предоставляет возможность анализировать статистические показатели вхождений лексемы в тексты, реализации лексем в устойчивых фразах и поговорках. В качестве таковой устойчивой фразы современности в работе рассматривается лозунг *Своих не бросаем!*

Методы и материалы исследования. Важным представляется лингвистический аксиологический анализ, который основывается на ряде ключевых для работы принципов.

1. Принцип явно или неявно декларируемого ценностного отношения, согласно которому высказывание может быть охарактеризовано с позиции явного или неявного выражения ценностного отношения.

2. Принцип достаточной репрезентативности, который предусматривает выбор таких источников, которые несут диагностическую значимость и обладают качествами авторитетности и компетентности [Этносемиотрия ценностных смыслов 2008: 52–53].

Для проведения исследования были использованы такие источники, как Национальный корпус русского языка (НКРЯ)¹ и поисковая система Google. На первом этапе были проанализированы статистические показатели рассматриваемых лексем в НКРЯ, включая их частотность и расположение в списке 500 наиболее частотных слов корпуса. Также был проведен анализ вхождений лексем в ресурс books.google.ru².

На втором этапе был сделан семантический анализ рассматриваемых лексем с использованием данных электронного

¹ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 22.10.2023).

² Google Книги [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/> (дата обращения: 22.10.2023).

словаря sinonim.org³. Этот этап позволил выявить специфические семы, связанные с каждой из лексем. На третьем этапе был проведен лингвокогнитивный анализ реализации лексем в паремиях и клишированных выражениях. Анализ текстовой реализации в устойчивых фразах позволил определить концептуальные значения и окружение каждой лексемы.

В экспериментальной части работы был создан исследовательский корпус, состоящий из контекстов, содержащих фразу *своих не бросаем*, полученных из российских средств массовой информации. Для обработки и анализа текста был использован нейросетевой PoS-теггер RNNTagger. После обработки текста была дана количественно-статистическая характеристика эмпирического материала.

Ниже представлена методика проведения данного исследования.

Этап 1. Статистический анализ частотности лексем в открытых корпусных ресурсах

На данном этапе устанавливаются статистические показатели рассматриваемых лексем в НКРЯ и поисковой системе Google. НКРЯ дает возможность оценить частотность лексемы на основании ее наличия в списке 500 наиболее частотных лексем корпуса, а также учета количества вхождений единиц в корпус. Поисковая система Google позволяет провести анализ вхождений лексем в ресурс books.google.ru – сервис полнотекстового поиска по книгам, выдавая реализацию лексемы в текстах оцифрованных книг. Статистический анализ помогает установить иерархию расположения лексем в языковом поле, а значит и в когнитивном пространстве лингвокультуры.

Этап 2. Семантический анализ лексем на базе лексикографических источников

Второй этап исследования предполагает семантический анализ рассматриваемых лексем, который заключается в выявлении специфических сем, позволяющих фиксировать доминирующее положение той или иной единицы. Для проведения данного этапа исследования использовались материалы электронного словаря <https://sinonim.org>.

³ Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 22.10.2023).

org. Обращение к этому ресурсу обусловлено тем, что данный сайт дает возможность проводить поиск слов русского языка (включая синонимы, антонимы, ассоциации, предложения), при этом ресурс регулярно обновляется и пополняется, что служит источником актуальной информации о текущем состоянии русского языка.

Этап 3. Лингвокогнитивный анализ реализации лексем в паремиях и клишированных выражениях

Третий этап исследования представлен лингвокогнитивным анализом реализации лексем в паремиях и клишированных выражениях. Анализ текстовой реализации в означенных формах позволяет иметь дело с единицами, получившими широкое распространение в лингвокультуре. Процедура анализа включает рассмотрение окружения лексемы, а также транслируемые концептуальные значения. Источником материалов исследования на данном этапе послужили данные сайта <https://sinonim.org>.

Этап 4. Экспериментальное корпусное исследование фразы *своих не бросаем*

Экспериментальная часть настоящей работы затрагивает создание исследовательского корпуса, материалом для которого послужили контексты, содержащие фразу *своих не бросаем*, полученные из российских средств массовой информации методом сплошной выборки, общим числом 127 единиц. Для первичной обработки текста применялся нейросетевой PoS-теггер RNNTagger, запускаемый на персональном компьютере под управлением ОС Gentoo GNU/Linux. Создание корпуса и последующая количественно-статистическая обработка эмпирического материала осуществлялись при помощи собственного скрипта на языке программирования R и пакетов, предоставляющих инструментарий для обработки текстовых данных [Караваева, Самородин 2023].

Анализ. Этап 1. Статистические показатели реализации лексемы в предложениях представлены в таблице 1.

Согласно полученным данным, на текущий период лексемы *свой* и *иной* не вошли в Словарь 500 наиболее частотных слов НКРЯ, тогда как лексема *чужой* входит в первые 100 слов корпусного списка, что отражено в числе индекса частотности встречаемости лексемы в тексте. Данное обстоятельство

Таблица 1
 Статистика реализации лексем *свой*, *чужой*, *иной* в ресурсах НКРЯ и books.google.ru

Table 1
 Statistics of the use of the lexemes *svoi* (English *our own*), *chuzhoi* (English *alien*), *inoi* (English *other*) in the RNC resources and books.google.ru

Лексема	Позиция в Словаре 500 наиболее частотных слов НКРЯ	Количество вхождений в НКРЯ	Количество вхождений в books.google.ru
свой	–	28 612 текстов 130 992 примера	304,000
чужой	позиция 66	6 304 текста 14 526 примеров	285,000
иной	–	10 839 текстов 26 827 примеров	284,000

свидетельствует о плотности употребления лексемы *чужой* в семантическом пространстве рассматриваемых единиц.

Количество реализаций лексем в проанализированных речевых произведениях показывает, что наибольшее число таковых имеет лексема *свой*, тогда как лексемы *чужой* и *иной*, согласно данным books.google.ru, имеют практически одинаковое число вхождений. Количество вхождений лексем в НКРЯ фиксирует, что лексема *свой* занимает позицию 1, лексема *иной* – позицию 2, а лексема *чужой* – позицию 3.

Таким образом, статистический анализ свидетельствует, что в обоих корпусах лексема *свой* представлена как доминирующая

в языковом поле, тогда как лексемы *чужой* и *иной* относятся к периферийному пространству, при этом бинарная оппозиция *свой–чужой* позволяет выделять лексему *чужой* как значимую для анализа, что подтверждается данными частотного словаря НКРЯ, а бинарная оппозиция *свой/иной* прослеживается в позиционировании рассматриваемых единиц, выявленном на основании количественных показателей НКРЯ.

Этап 2. Второй этап исследования предполагал обращение к семантике изучаемых единиц. В этой связи анализируются семантические поля рассматриваемых лексем. Результаты проведенного исследования представлены в табл. 2.

Сравнение семантического значения лексем *свой*, *чужой*, *иной*

Таблица 2

Comparison of the semantic meaning of the lexemes *svoi*, *chuzhoi*, *inoi*

Table 2

	свой	чужой	иной
Количество синонимов	59	138	34
Количество значений	5	6	3
Основные значения	1. Притяжат. мест. Принадлежащий себе, свойственный самому себе; собственный. 2. Являющийся личным имуществом, личной собственностью или находящийся в распоряжении данного лица. 3. Свойственный только данному лицу или предмету, составляющий его особые черты; своеобразный.	1. Принадлежащий другому (другим), являющийся собственностью другого (других). 2. В знач. сущ. чужое, -ого, ср. То, что принадлежит другому (другим), что свойственно другому (другим) (вещь, дело, мысль, желание и т. п.). 3. Неродной, не связанный родственными отношениями.	1. Другой, не тот, не такой, отличающийся от этого (или от прежнего). 2. Некоторый; какой-нибудь, какой-либо. 3. Какой-то из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов

	свой	чужой	иной
	4. Предназначенный для кого-, чего-л.; соответствующий, надлежащий. 5. Родной или связанный близкими отношениями, совместной работой, общими убеждениями и т. п.	4. Не связанный близкими отношениями; посторонний. 5. Имеющий мало общего с кем-л., не сходный с кем-л. по духу, взглядам, интересам; чуждый, далекий. 6. Не являющийся родиной или местом постоянного жительства для кого-л.	

Анализируя информацию, представленную в данной таблице, можно сделать следующий вывод. Лексема *чужой* имеет самое большое количество синонимов и значений, тогда как показатели лексем *свой* и *иной* существенно ниже, особенно по параметру «количество синонимов». Данное обстоятельство свидетельствует о том, что концептуальное поле лексемы *чужой* значительно шире, чем поля лексем *свой* и *иной*.

Рассмотрим подробнее концептуальные элементы, входящие в значения данных лексем. Основным концептуальным значением лексемы *свой* выступает 'принадлежность' и 'близость' в контексте отношений. Для лексемы *чужой* также актуален концепт «Принадлежность», но только со знаком минус, он противопоставлен концепту «Принадлежность» в системе лексемы *свой*. Концепт «Близость» также имеет место в системе лексем *свой* и *чужой*, однако в системе значений лексемы *чужой* данный концепт дифференцируется отношениями, идеями, а также пространством (значение 6). Лексема *иной* транслирует концептуальное значение 'отличие', отмечая инаковость объекта.

Таким образом, анализ основных значений исследуемых лексем показал некоторые различия в концептуальных элементах, которые фиксируют бинарность оппозиций *принадлежность*—*непринадлежность*, смежность концептуальных значений 'близость' и 'отличие'. Думается, что лексемы *свой*, *чужой*, *иной* могут рассматриваться как «антропологическая константа», лежащая «в основе такого свойства человека, как этноцентризм. Это качество заставляет человека осмысливать "свою" культурную действительность как безальтернативное

мироустройство, само собой разумеющееся» [Гришаева 2022: 165, 179].

Этап 3. На этом этапе исследования предметом рассмотрения выступают формы реализации концептуальных значений лексем в виде устойчивых фраз, оборотов речи и поговорок с целью изучения проявлений указанных значений.

Рассмотрим примеры реализации лексемы *иной*. Так, во фразах *иное дело*, *иной раз* актуализируется концептуальное значение 'отличие', а сочетаемость с существительными *дело* и *раз* конкретизирует аспект действительности, относительно которого выявляется отличие, например: *смотреть (глядеть) иными глазами на кого-что*. В данном примере в качестве дифференцирующего аспекта выступает другая позиция рассмотрения явления. Интересным представляется тот факт, что для данной лексемы характерны синтаксические структуры с частицей *не*, передающие значение 'именно', 'как раз', которые усиливают отличительные особенности объекта, например: *не кто иной, как...; не что иное, как...*

Таким образом, проанализированный текстовый материал позволяет сделать вывод о том, что для лексемы *иной* характерна реализация основного концепта без его значительных трансформаций, но с элементами экспрессивного усиления.

Особенностью реализации лексемы *чужой* является то, что данное прилагательное, характеризуя какой-либо объект или действие, практически всегда привносит отрицательную коннотацию, например:

Чужими руками (делать что) — не самостоятельно, используя других. Чужими руками жар загребать. В чужом пиру похмелье. В чужие руки (попадать, давать и т. п.) — чужим, посторонним

людям. С чужого голоса петь. С чужого плеча. С чужих слов. Есть чужой хлеб.

Данное обстоятельство говорит о том, что в концептосфере русской культуры эта лексема выступает маркером негативного оценочного отношения говорящего к ситуации и указывает на реализацию функции «не свой», практически полностью исключая тем самым процессы прономинализации и десемантизации прилагательного *чужой*. Подтверждением этому служит наличие у лексемы аксиологической маркированности и полисемии.

Согласно проанализированному текстовому материалу, количество оборотов и фраз с лексемой *свой* на порядок выше по сравнению с лексемами *иной* и *чужой*. Наряду с трансляцией концептуального значения ‘принадлежности’, лексема часто актуализирует значение личного, индивидуального начала в человеке, например: *сам не свой; сама не своя* — о ком-либо потерявшем душевное равновесие, самообладание.

В структуре фраз, включающих лексему *свой*, выделяется целая группа выражений с предлогами, например с предлогом *в*: *в свое время; в свою очередь; в свое удовольствие; в своем роде; в своем уме* или *не в своем уме*. Выделена группа выражений с предлогом *на*: *на свою голову; на свой страх (и риск); на своем месте (не на своем месте); на своих (на) двоих* и др. Использование лексемы в подобного рода устойчивых словосочетаниях отражает динамичность, свойственную концептуальному значению ‘принадлежность’.

Динамическое свойство концептуального значения лексемы *свой* проявляется также в широком спектре распространенных словосочетаний, включающих в свой состав глаголы, например: *идти своей дорогой (или своим путем); жить своим умом; (рассказать) своими словами; поставить на свое место; называть вещи своими именами; умереть своей смертью; быть не в своей тарелке* и др. Очевидно, что использование данной лексемы в контексте подобного рода словосочетаний имеет целью актуализировать концепт «Принадлежность», поскольку именно ‘близость’ и ‘принадлежность’ являются ведущими концептуальными значениями в данном случае, что подтверждает и русская поговорка *Своя рубашка ближе к телу*.

Завершая рассмотрение текстовой реализации исследуемого материала, отметим, что все лексемы транслируют основное концептуальное значение, выделенное в рамках данного исследования, включение их в особые синтаксические группы позволяет усилить или экспрессивно обозначить присущее им значение.

Полагаем, что прототипическую семантику когнитивных фильтров *свой—чужой—иной*, вслед за Л. И. Гришаевой [Гришаева 2022: 155], можно определить следующим образом:

Свой = знакомый, (поэтому) неопасный. Семантика несет аксиологический заряд.

Чужой = незнакомый, (поэтому) опасный. Семантика обусловлена аксиологическим контекстом.

Иной (другой) = равноправная альтернатива своему, поэтому аксиологический заряд в семантике отсутствует.

Этап 4. Экспериментальное корпусное исследование фразы *своих не бросаем*.

Экспериментальная процедура включала следующие шаги:

1. Отбор 127 неповторяющихся контекстов. Полученный материал помещен в текстовый файл (txt).

2. Запуск PoS-теггер RNNTagger на машине под управлением ОС Gentoo GNU/Linux. Результат работы ПО записан в файл.

3. Создание скрипта, считывающего теггированный текст из файла во фрейм данных (data frame) с помощью средств языка программирования R.

4. Извлечение информации из полученного фрейма данных в виде последовательного списка лемм, на основании которого создан исследовательский корпус типа SimpleCorpus. Из данных удалены стоп-слова.

5. Сортировка данных, выявление частотности каждой единицы, построение графика (см. рис. 1), отображающего десять наиболее частотных лексических единиц.

При анализе данных выявлено, что наибольшую частотность, помимо обозначенных выше лексем *свой, не, бросать*, имеет прилагательное *русский* (24), что связывается с высокими моральными качествами русского человека. Важно отметить, что понятие «русский» в данном случае следует

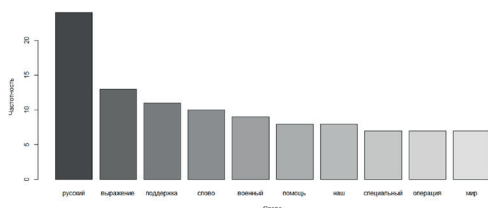


Рис. 1. Частотность употребления лексических единиц в экспериментальном корпусе текстов
 Fig. 1. Frequency of use of the lexical units in the experimental text corpus

воспринимать не столько как «относящийся к этнонациональной группе «русские»», сколько как «носитель русской лингвокогнитивной картины мира».

Существительное *выражение* (13) связано с названием фразы – выражение *своих не бросаем*. Слово *лозунг* как обращение в лаконичной форме (6) употребляется в анализируемых контекстах в прямом значении, но не входит в десять наиболее частотных лексических единиц, занимая одиннадцатое место. В свою очередь, слово *акция*, обозначающее публичное общественное действие (6), занимает двенадцатую позицию и используется для обозначения комплекса мероприятий, направленных на сбор гуманитарной помощи для нужд фронта или оказания помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях.

В то же время следует рассмотреть и связанность данной лексемы с выражением определенных чувств, эмоций, например *поддержки* (11) защитникам Родины, с которой напрямую связана лексема *слово* (10), используемая как в составе сочетания *слова поддержки*, так и в контексте фразы *своих не бросаем*.

Вхождение в список пятой по частотности лексической единицы *военный* (9) обусловлено в основном с ее употреблением в словосочетании *специальная военная операция*, что подтверждается представленностью в корпусе лексем *специальный* (7) и *операция* (7). Оставшиеся два вхождения адресованы российским военным, которых справедливо называют *своими*, к ним обращены *теплые слова*, *поддержка* и *помощь* (8) неравнодушных людей, народа России. Как уже было сказано выше, слова *свой* и *наш* (8) во многом тождественны, однако значение лексемы *наш* экстраполируется с возможного единичного адресанта на адресанта коллективного.

Использование так называемого мы-дискурса позволяет подчеркнуть сплоченность людей в поддержке армии России и ее миссии в ходе СВО – борьбы с нацизмом, защиты мирного населения, установление *мира* (7) на Украине.

Важность и актуальность проведенного количественно-статистического исследования, базирующегося на создании и анализе собственного корпуса, обусловлена непосредственным влиянием количественных и качественных параметров информации на когнитивные механизмы восприятия понятий и концептов. Качитивные и квантитативные параметры оказывают влияние прежде всего на то, какие сведения будут восприниматься как фон, а какие – как профиль/фигура [Гришаева 2022].

Когнитивный фильтр *свой–чужой* является одним из базовых механизмов восприятия, позволяющих отграничить знакомое, безопасное и дружественное от непонятного, враждебно настроенного и вследствие этого потенциально опасного. Присутствие в бинарной оппозиции аксиологического компонента неизбежно, поскольку *свой* на базовом уровне имеет положительную коннотацию, тогда как *чужой* – отрицательную. Наделение фигур, обозначаемых лексемами *свой* и *наш* позитивными характеристиками, справедливо и для исследовательского корпуса: поддерживать можно только тех, с кем человек солидарен в устремлениях. Итоговая модель микрополя *своих не бросаем* представлена на рис. 2.

Микрополе <<Своих не бросаем>>

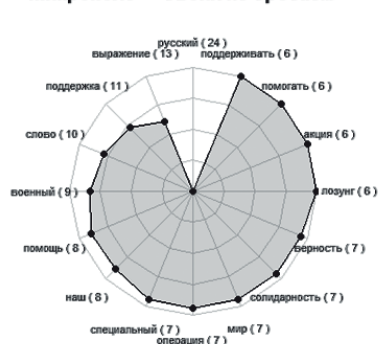


Рис. 2. Модель микрополя фразы, построенная на основе экспериментального корпуса текстов
 Fig. 2. Phrase micro-field model based on the experimental text corpus

Выводы. Таким образом, проведенное исследование концептосферы лексем русского языка *свой*, *чужой*, *иной* позволяет заключить, что в когнитивном пространстве культуры данные единицы выполняют функции когнитивных маркеров. Так, лексема *свой* маркирует по большей части концепт «Принадлежность» в положительном и нейтральном регистрах, а лексема *чужой* служит его отрицательным маркером. Функция лексем *иной* заключается в выделении отличительного признака объекта. Все исследуемые лексеммы реализуются как в отрицательных (с частицей *не*), так и в положительных структурах. Включение лексеммы в отрицательную структуру сопровождается некоторым сдвигом значения лексеммы.

Выражение *своих не бросаем*, используемое как лозунг во время патриотических акций, употребляется с учетом культурно обусловленной картины мира. При этом важен внешний контекст, который един для отправителя и получателя коммуникации, а внутренний контекст, согласно О. А. Леонтович, «совпадает для разных коммуникантов в той части, которая представляет собой коллективную память, менталитет, национальный характер, ценностные установки, но в значительной степени индивидуален, так как заключает в себе личный опыт» [Леонтович 2022: 14]. Экспериментальное исследование подтвердило, что лексеммы *свой* и *наш* являются маркерами положительной коннотации, подтверждающей солидарность и поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баклашкина О. Н., Карасева В. А. Употребление притяжательных местоимений русского и французского языков в контексте идентификации «свой–чужой» // *Global and Regional Research*. 2020. Т. 2, № 2. С. 455–460.
2. Горностаева Ю. А. Бинарные оппозиции «свой–чужой» и «самость–тождественность» в контексте репрезентации идей бодипозитива в испаноязычном сегменте Instagram // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 22, № 3. С. 63–73. <http://doi.org/10.37482/2687-1505-V180>.
3. Гришаева Л. И. Диалоги о межкультурной коммуникации. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2022. 677 с.
4. Захарова Е. П. Коммуникативная категория чуждости и ее роль в организации речевого общения // *Вопросы стилистики: межвуз. сб. науч. трудов*. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1998. С. 87–94.
5. Кадачиева Х. М., Абдулкадырова А. Б. Системные и структурные характеристики концептосферы // *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019. Т. 34, № 3. С. 65–70. <http://doi.org/10.21779/2542-0313-2019-34-3-65-70>.
6. Караваева В. Г., Самородин Г. В. Количественно-статистическая обработка данных лингвистических исследований с применением компьютерных алгоритмов // *Большая конференция МГПУ: сб. тезисов*. М.: ПАРАДИГМА, 2023. Т. 3. С. 327–330.
7. Лексеммы *identite/идентичность* как элементы универсумов человека и языка: этносемиотрический и аксиологический аспекты интерпретации / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебрянникова, О. В. Вострикова [и др.] // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 2(831). С. 30–42.
8. Леонтович О. А. Слово и образ в поисках друг друга. Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2022. 252 с.
9. Пеньковский А. Б. Очерки по русской семантике. М.: ЯСК, 2004. 464 с.
10. Рикёр П. Я-сам как другой / пер. с фр. Б. М. Скуратова; предисл. И. С. Вдовиной. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2008. 416 с.
11. Серебрянникова Е. Ф., Антипов Н. П., Ладыгин Ю. А. Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов. М.: Тезаурус, 2011. 352 с.
12. Хохлов А. А. Методология описания концептосферы современной российской публицистики // *Вестник Луганского государственного педагогического университета*. Серия 3: Филологические науки. Медиакоммуникации. 2022. № 4(86). С. 132–136.
13. Чиглова Е. И. Местоимения «свой» и «себя» в русскоязычном онтогенезе и их роль при освоении категории лица // *Ученые записки Новгородского государственного университета*. 2022. № 2(41). С. 237–240. [http://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.2\(40\).237-240](http://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.2(40).237-240).
14. Шевлякова Д. А. Доминанты национальной идентичности итальянцев. М.: Университетская книга, 2011. 495 с.
15. Этносемиотрия ценностных смыслов / Е. Ф. Серебрянникова, Ю. Н. Карыпкина, С. Н. Плотникова [и др.]. Иркутск: Иркутский гос. лингвистический ун-т, 2008. 529 с.

REFERENCES

1. Baklashkina O. N., Karaseva V. A. Russian and French possessive pronouns in the context of identification "friend or foe". *Global and Regional Research*. 2020;2(2):455–460. (In Russ.)
2. Gornostaeva Ю. А. Us/they and self/identity binary oppositions in the context of representation of body positive ideas on Spanish-language Instagram. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) Federal'nogo Universiteta imeni M. V. Lomonosova. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social Sciences*. 2022;22(3):63–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.37482/2687-1505-V180>.
3. Grishaeva L. I. Dialogues on intercultural communication. Voronezh: Nauka-UNIPRESS, 2022. 677 p. (In Russ.)
4. Zakharova E. P. Communicative category of alienness and its role in the organization of speech communication. *Voprosy stilistiki: mezhvuz. sb. nauch. trudov = Issues of stylistics: interuniversity collection of scientific works*. Saratov: Saratov University Press, 1998. P. 87–94. (In Russ.)
5. Kadachieva H. M., Abdulkadyrova A. B. System and structure characteristics of the sphere of concepts. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki = Herald of Dagestan State University. Humanities*. 2019;34(3):65–70. (In Russ.) <http://doi.org/10.217-79/2542-0313-2019-34-3-65-70>.
6. Karavaeva V. G., Samorodin G. V. Quantitative and statistical processing of linguistic research data with the use of computer algorithms. *Bol'shaya konferentsiya MGPU: sb. tezisev. T. 3 = Great Conference of Moscow State Pedagogical University: collection of abstracts. Vol. 3*. Moscow: Paradigma, 2023. P. 327–330. (In Russ.)
7. Lexemes *identité/identity* as elements of the human and language universes: ethnosemiometric and axiological aspects of interpretation /

- L. G. Vikulova, E. F. Serebrennikova, O. V. Vostrikova [et. al.]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*. 2020;(2):30–42. (In Russ.)
8. Leontovich O. A. Word and image in search of each other. Volgograd: PrinTerra-Design, 2022. 252 p. (In Russ.)
9. Penkovsky A. B. Essays on Russian semantics. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004. 464 p. (In Russ.)
10. Ricoeur P. Oneself as another / Trans. from French by B. M. Skuratov; foreword by I. S. Vdovina. Moscow: Izdatel'stvo gumanitarnoi literatury, 2008. 416 p. (In Russ.)
11. Serebrennikova E. F., Antipyev N. P., Ladygin Y. A. Linguistics and axiology. Ethnosemiometry of value meanings. Moscow: Tezaurus, 2011. 352 p. (In Russ.)
12. Khokhlov A. A. Methodology of describing the conceptual sphere of modern journalism. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 3: Filologicheskie nauki. Mediakommunikatsii = Bulletin of Lugansk State Pedagogical University. Series 3: Philological Sciences. Media communications*. 2022;(4):132–136. (In Russ.)
13. Chiglova E. I. Pronouns "svoi" and "sebya" (oneself) in Russian developmental psycholinguistics and their role in acquiring the category of grammatical person. *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta = Memoirs of NovSU*. 2022;(2):237–240. (In Russ.) [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.2\(41\).237-240](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.2(41).237-240).
14. Shevlyakova D. A. Dominants of the national identity of Italians. Moscow: Universitetskaya kniga, 2011. 495 p. (In Russ.)
15. Ethnosemiometry of value meanings: a collective monograph / E. F. Serebrennikova, Y. N. Karypkina, S. N. Plotnikova [et al.]. Irkutsk: Irkutsk State Linguistic University, 2008. 529 c. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Лариса Георгиевна Видулова, доктор филологических наук, профессор

Инна Михайловна Петрова, доктор филологических наук, доцент

Георгий Владиславович Самородин, кандидат филологических наук, доцент

Larisa G. Vikulova, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Inna M. Petrova, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor

Georgy V. Samorodin, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 05.03.2024; принята к публикации 15.05.2024.

The article was submitted 18.01.2024; approved after reviewing 05.03.2024; accepted for publication 15.05.2024.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-87-98>

Отражение локальной культурной традиции в устных воспоминаниях о детстве (на материале речи носителей кубанских говоров)

Ольга Геннадиевна Борисова¹, Людмила Юрьевна Костина²

^{1,2} *Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия*

¹ *ogborisova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4461-8824>*

² *patriot30@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1524-8326>*

Аннотация. В статье рассмотрены функциональный потенциал, тематика, содержание и языковые особенности устных рассказов-воспоминаний носителей кубанских говоров о детских годах (30, 40, 50, 60, 70-е гг. XX в.). Основной корпус текстов собран полевым методом в рамках диалектологических экспедиций (2005–2023 гг.). При анализе языкового материала использованы текстуальный анализ, метод тематической классификации, лингвистического комментирования языковых фактов. Показано, что в тематике и содержании устных воспоминаний о детстве старожильческого населения Кубани находит отражение локальная культурная традиция, которая, органично вписываясь в общенациональный культурный контекст, обладает особенностями, обусловленными спецификой региона как казачьего края. Отмечены повторяющиеся сюжеты, появление которых связано с обстоятельствами жизни, общими для данного диалектного сообщества. Установлен функциональный потенциал воспоминаний о детстве в плане определения концептуальных смыслов у отдельных понятий. Продемонстрировано, что важной составляющей локальной культурной традиции выступает кубанский диалект, усвоенный рассказчиками с детства и остающийся для большинства из них естественным средством коммуникации. Анализ языковых особенностей воспоминаний показал последовательное проявление диалектных черт на всех языковых уровнях, что позволяет признать рассказы информантов о детстве одним из эффективных способов консервации диалекта. В заключении отмечается научный потенциал устных воспоминаний о детстве как ценного материала для разноаспектных исследований феномена детства и для изучения такого уникального явления, как языковая генетическая память, сохраняющая диалект не только в пространстве, но и во времени. Также акцентируется внимание на дидактических возможностях проанализированных текстов, знакомство с которыми на уроках русского языка, истории, библиотечных уроках, классных часах будет способствовать укреплению преемственности поколений, формированию этнической идентичности, причастности к семейной истории людей, из судеб которых складывается история страны и народа.

Ключевые слова: кубанские говоры, устные рассказы-воспоминания, детство, типовые сюжеты, локальная культурная традиция

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках проекта № 24-28-20008. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20008, <https://rscf.ru/en/project/24-28-20008/>

Для цитирования: Борисова О. Г., Костина Л. Ю. Отражение локальной культурной традиции в устных воспоминаниях о детстве (на материале речи носителей кубанских говоров) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 87–98. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-87-98>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Reflection of local cultural tradition in oral childhood memories (based on the speech of speakers of Kuban subdialects)

Olga G. Borisova¹, Larisa Yu. Kostina²

^{1,2} *Kuban State University, Krasnodar, Russia*

¹ *ogborisova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4461-8824>*

² *patriot30@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1524-8326>*

Abstract. The article examines the functional potential, subject matter, content, and linguistic specific features of oral stories-memories of native speakers of Kuban subdialects of their childhood years (the 30, 40, 50, 60, 70s of the twentieth century). The main corpus of texts was collected through the field method within the framework of dialectological expeditions (2005–2023). Textual analysis, thematic classification, and linguistic commentary on linguistic facts were used to analyse the language material. The study shows that the subject matter and content of old Kuban residents' oral childhood memories reflect the local cultural tradition, which, while organically fitting into the national cultural context, has peculiarities determined by the specific features of the region as a Cossack land. We describe recurring plots which appear due to life circumstances common to this dialect community. The research has also established the functional potential of childhood memories in terms of identifying conceptual meanings of individual concepts. It is demonstrated that the Kuban dialect is an important component of the local cultural tradition. The storytellers learnt it in the childhood, and it remains a natural means of communication for most of them. The analysis of the linguistic features of the memories shows a consistent manifestation of dialectal features at all linguistic levels, which enables us to recognise the informants' stories about their childhood as one of the effective ways of preserving the dialect. The conclusion notes the scientific potential of oral memories of childhood as valuable materials for multidimensional analysis of the childhood phenomenon, as well as for studying such a unique phenomenon as linguistic genetic memory which preserves dialect not only in space but also in time. Additionally, the article focuses on the didactic potential of the analysed texts. Familiarisation with such materials during Russian language, history, and library lessons, as well as homeroom periods will contribute to strengthening generational continuity. Moreover, it will enhance ethnic identity formation and involvement in the family history of people whose destinies shape the history of the country and the nation.

Keywords: Kuban subdialects, oral stories-memories, childhood, typical plots, local cultural tradition

Acknowledgements. The study was financially supported by the Kuban Science Foundation within the framework of project No. 24-28-20008. The research was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 24-28-20008, <https://rscf.ru/en/project/24-28-20008/>

For citation: Borisova O. G., Kostina L. Yu. Reflection of local cultural tradition in oral childhood memories (based on the speech of speakers of Kuban subdialects). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):87–98. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-87-98>.

Диалект представляет собой не исключительно лингвистическую территориальную единицу, а одновременно и этнографическую, и культурологическую.

Н. И. Толстой

Введение. Феномен детства в разных аспектах рассматривается представителями многих гуманитарных наук, что обусловлено важностью этого периода в жизни каждого человека как начала формирования его мировоззрения и личностного потенциала. Заметный вклад в изучение вербализации народных представлений о детстве вносят отечественные диалектологи, описывающие своеобразие мира детства в русских народных говорах (см. диссертационные исследования Т. Г. Комиссаровой¹, М. М. Угрюмовой², а также работы: [Багирова 2019; Большакова 2022, 2023; Воробьева, Митченко 2022; Ганичева 2019; Ильина, Комиссарова 2019; Кормазина 2016; Маркина 2021; Поповичева 2011, 2017, 2018; Угрюмова 2020, 2022; Харламова,

Москаленко 2019] и др.) и воплощающие его в лексикографических источниках, в том числе посвященных исключительно концептосфере «Детство»³. В диалектологических исследованиях данного направления ученые опираются не только на лексико-фразеологический фонд, информативной фактологической базой выступают устные рассказы-воспоминания информантов. В этой связи чрезвычайно важным является создание региональных текстовых фондов, отражающих локальную культурную традицию в репрезентации феномена детства.

В настоящее время авторами статьи подготовлена рукопись хрестоматии «Вспоминая былое», в которую вошли устные рассказы о прошлом носителей кубанских говоров (далее – КГ), имеющих две языковые основы – южнорусскую и украинскую.

¹ Комиссарова Т. Г. Детство в языковой картине мира вологодского крестьянина: дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2019. 211 с.

² Угрюмова М. М. Лингвокультурологический портрет ребенка в говорах Среднего Приобья: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2014. 164 с.

³ Словарь детства: говоры Среднего Приобья (с лингвокультурологическим комментарием) / под ред. М. М. Угрюмовой. Томск: Изд-во Томского университета, 2018. 200 с.

Воспоминания записывались сотрудниками и студентами филологического факультета Кубанского госуниверситета в течение длительного периода (с конца 1960-х гг. по 2023 г.). Основной корпус текстов был сформирован по материалам диалектологических экспедиций под руководством авторов статьи (2005–2019 гг.). Кроме того, в хрестоматию вошли тексты-воспоминания из «Опыта словаря кубанских говоров»⁴, фрагментированные его автором⁵. Значительный корпус воспоминаний составляют рассказы о детских годах, которые пришлись на 30, 40, 50, 60, 70-е гг. XX столетия. Обращение к теме детства закономерно в силу того, что диалектолог, используя коммуникативные стратегии выстраивания разговора, целенаправленно ориентирует респондента освещать основные этапы его жизни, одним из которых является детство.

Цель данной статьи — проанализировать функциональный потенциал, тематику, содержание и языковые особенности устных рассказов-воспоминаний старожильческого населения Кубани о детстве, отражающие конкретную локальную традицию, способствующую формированию этнической идентичности, во многом обусловленной органичной связью с историей своей семьи и своего народа. Для достижения указанной цели в работе решаются следующие **задачи**: 1) представить тематическую панораму воспоминаний о детстве; 2) выделить тексты, имеющие локально маркированную тематику; 3) выявить типовые сюжеты и дать их структурную характеристику; 4) раскрыть функциональный потенциал воспоминаний о детстве в плане формирования концептуальных приращений у отдельных понятий; 5) рассмотреть языковые особенности записанных воспоминаний. В работе использованы текстуральный анализ, методы тематической классификации, лингвистического комментирования языковых фактов.

⁴ Борисова О. Г. Опыт словаря кубанских говоров. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. 485 с.

⁵ Фрагменты воспоминаний о детстве, отобранные из «Опыта словаря кубанских говоров», приводятся только с указанием населенного пункта, где осуществлялась запись информанта.

Анализ. Показательной особенностью воспоминаний о детстве является акцент рассказчиков на многодетности семей: ребячьи компании только на одной улице могли состоять из нескольких десятков детей:

Мы ра'ньшы гуля'лы. У на'с було' дитэ'й бога'то. И було', я'т бы два гурта': стар'шый гурт и мэ'ньшый гурт⁶ (ст-ца Новодеревянковская);

Со'рак два дитя' бы'ла. Вот вы'скачиш, ка'ждая симья', нас тро'я, тут че'твира бы'ла, там пять душ, ужэ' там че'твира, то пять душ. Шас е'сли ади'н вы'шыл, то харашо' (А. А. Панченко, 1940 г. р., ст-ца Передовая).

В подавляющем большинстве рассказчики передают собственные воспоминания, но могут пересказывать и чужие:

Ба'бушка де'лала заква'ску са шкуры'нкаю и прятала у по'грип, а у'трам нисла' на база'р. А мальчи'шки ж, де'ти бы'ли малинькие, есть хате'ли пастая'нна, и ото ана' прикро'ет-та по'грип, а ани' празна'ли... Ани' возьму'т и шкуры'начку павару'ют у ниэ' <...> Так ана' лази'ну возьмёт и бе'гает за ни'ми <...> И ото' ате'ц мне расска'зывал фсю жысь, как за шкуры'начку палуча'л ат ма'тири (ст-ца Кушэ'вская).

Зарегистрированы также пересказы чужих воспоминаний о детстве самого рассказчика, повествующего о себе с чужих слов:

Я соса'ла жо'вку. Вото' маку'хы нажую'ть, в ма'рлу накладу'ть, уткну'т мине' — и всё. Я оцю' жо'вку сосу', сосу', та и задыхну'ся. Та сти'ко мэ'нэ' и бригади'р отка'чивал, и куха'р-кы отха'живалы, потому' шо оно', воцю' ма'рлу, я йии' засосу', она' аш оту'т, в пишиво'м була'. Ма'ма прыхо'дэ, а я вся чэ'рна, потому' шо затяну'ла ма'рлу и чуть ны задыхну'лася (ст-ца Старощербиновская).

Тематическая панорама зафиксированных воспоминаний демонстрирует обусловленность самоидентичности тесной связью с историей семьи, малой родины и страны в целом. Воспоминания жителей Кубани объединяются по тематическим рубрикам. Их выделение и дробность проδικтованы прежде всего содержанием имеющегося языкового материала и стремлением

⁶ Фрагменты воспоминаний подаются малограмотным письмом.

отразить тематическое многообразие воспоминаний о детстве. Проиллюстрируем рубрику воспоминаний, а также наполнение рубрик отдельными примерами.

Во что и как играли дети

Па кру'гу стана'ви'лись, у ка'ждава па клю'шки и па лу'нки ря'дам, а пасриди' кру'га де'лали лу'нку, куда' заганя'ли ба'нку. Все крича'ли: «Па дука'м!» и стара'лись па'лкай папа'сть в лу'нку. А ста'рый дука'рь, виду'щий, адби'вал, йиму' на'да бы'ла папа'сть в лу'нки други'х играко'ф (А. М. Барабанов, 1933 г. р., ст-ца Архангельская);

В жута' гра'лы. Сида'лы в крух, а однэ' би'гае с тря'пкою, зза'ду покла'в кому', як оно' дога'далось, би'жы'ть за тобо'ю. А ты' би'жы'ш на ёго ми'сто сида'ть. Як узива'в – зна'чить штраф (ст-ца Журавская).

Детские игры имеют большое значение в социализации ребенка, воспитывают в нем чувство коллективизма, способствуют физическому и умственному развитию. Воспоминания данной тематики многочисленны.

Малочисленные рассказы об игрушках, поскольку они были редкостью:

Кук'лы у на'с булы' тряпча'ни. Е'сли така' пласма'сова – цэ бога'цтво стра'шнэ' (ст-ца Староджерелиевская).

В основном игрушки были самодельными:

И лапто' бы'ла у на'с – э'та мя'чик. А мя'чки каки'е бы'ли: каро'вы линия'ли, и вот с э'тай шэ'рсти нам ката'ют ради'тили мячи' (ст-ца Архангельская);

А кук'лы вси бы'ли тряпча'ни, самодэ'льны (ст-ца Новоминская).

Показательно, что дети находили способы поиграть, даже когда были заняты по хозяйству:

Мы, дитьмы', днём, як було', пасэ'м худо'бу, так по трави' ло'вым ко'ныки'в, а тоди' щита'им, в кого' би'льшы, в кого' краси'ви'шы (ст-ца Азовская).

Детское времяпрепровождение вне игр

Свободное времяпрепровождение детей во многом зависело от времени года, например:

Цэ було' у моём ди'цтви. Пишлы' мы на ри'чку, до то'го накупа'лись, шо уся' муля'ка подня'лась и на на'с си'ла. У муля'ки вси усы', борода' (ст-ца Крыловская);

Фсё вре'мя правади'ли на у'лицы. И е'си э'та зима', то бы'ли снiшки', стро'йка кре'пасти, даганя'лки фся'кие плюс ищэ' ката'ние на льду'. А так как каньки' бы'ли тада' дифи'цэ'там, то мы адни' и те' жы каньки' друх дру'шки бра'ли, и ни про'ста каньки' з бати'нками, а бы'ли каньки', като'рые на'да бы'ла вирэ'фками прикру'чивать паве'рх ва'линак и'ли сапо'х (Т. И. Черненко, 1961 г. р., ст-ца Ленинградская).

О дошкольном периоде

На площа'тку ти'ки уцэ' ма'тэ отвэ'дэ' мэ'нэ, а я зайду' в двир, дывлю'сь: куха'рка одвэрну'лась. А там була' ди'рка така' в забо'ри, а я ти'ки юрк у ту ди'рку и побиг'ла до до'му (пос. Пашковский);

А как ма'линькии бы'ли, на пе'чки сиди'м выгля'даим, басико'м. Ле'там хоть пабе'гаиш, а зимо'й, ско'лька жы'ла, да са'май шко'лы на пе'чки прасиде'ла (ст-ца Передовая).

Как и в чем ходили в школу

Нас возы'лы на тра'ктори в любу' пого'ду, бутка така' була' зро'блэ'на, сида'лы мы туда' (дитэ'й було' бага'то на ху'тори), сида'лы туда', и вызлы' нас у шко'лу (ст-ца Брюховецкая);

А як хло'пци ны ходы'лы в шко'лу, я ходы'ла в ма'мыных гало'шах. Нога' така', а гало'ш такы'й, ма'мын. Нычэ'! Рызы'нкой ма'ма прывя'зала и'ли вирэ'вкой. А гря'сь викова', цэ ш сича'с асфа'льт. Я до до'му прышла', а гало'ш оды'н (г. Славянск-на-Кубани).

О школьном быте

У на'с нат крава'тью висе'ли вот э'ти шпале'ры. И када' я пашла' в пе'рвый класс, парэ'зали э'ти шпале'ры, карандашо'м линии' зде'лали, шшы'ли, и как титра'тка была' (ст-ца Родниковская);

Ручэ'к нэ' було', до па'лочки прытуля'лы тэ пэ'ро', ны'ткой прывя'зали. Чирны'льницы поя'вы'лись, и вмока'лы у чирны'льницу и пыса'лы (ст-ца Старотитаровская).

Об учителях

А в нас був той, Мэ'двидь Сэрге'й Па'влыч. Вы нэ' зна'ете ёго'? Дире'ктором тут був в шко'ли. Вин нас по исто'рии занима'л (ст-ца Новоплатнировская);

Свитла'ну Аликсе'ину <...> Я иё' по'мню харашо', как ма'ма миня' приви'ла' ф шко'лу, и ана' фстри'чала. На ней бы'ла галубо'е пла'тье гаро'хам, кру'пные вот таки'е гаро'шыны, и вот э'та га'рох э'тат я по'мню да сих пор. Пра'вда, вот ана' у миня' пе'рид глаза'ми ста'ит, как ана' в э'там пла'тьи (Н. А. Кото'вца, 1943 г. р., ст-ца Раздольная).

Отметим, что информанты без труда называют имя, отчество, фамилию учителей, с благодарностью вспоминают связанные с ними эпизоды школьной жизни, что свидетельствует об авторитете сельского учителя.

О случаях из школьной жизни

Я була' така' очама'ха: то чирны'лки побью'. Мою' чирны'лку разбы'лы, и я тры чирны'лки разбы'ла (ст-ца Васюринская);

Нас атпра'вылы у шко'лу. Мы прыйи'халы вжэ в ноябри'. Ди'ты уми'лы шось там, буквы. А я ду'маю: пидниму' ру'ку. А учи'тильнца ка'жэ: «Ну яка' буква, Лю'ба?» Я отвича'ю, шо «рэ». А учи'тильнца ка'жэ: «Пра'вильно, молодэ'ць!» А я нэ зна'ю, я наводга'т сказа'ла – и всэ (ст-ца Старотитаровская).

О детских проказах

Тётка ка'жэ: «Смотри'ть, ны робы'ть шко'ду. Мине' Бо'зинька усэ' расска'жэ». А мы взяли' той са'хар доста'лы, грызэ'м, а воно' вы'дно. Тоди' Бо'га затулы'лы, закры'лы, зави'сылы – усэ' спра'вылысь (ст-ца Журавская);

Поби'глы гуля'ть. До людэ'й поли'злы в огоро'т, нарвэ'м кавуни'в. А туди' прыхо'длю ввечери до до'му, а ти, у ко'го мы знэслы' башта'н, прышлы', ужэ' нажа'ловалысь, ужэ' ма'тэ з лозы'ною ждэ... (ст-ца Староджерелиевская).

О помощи родителям

Гы'лька – э'то ну ве'тка. Цэ ш ве'тка сича'с, а тоди' гы'льки' мы лома'лы сухи' и гото'вылы на обит' (на растопку печки), шоп ма'ма прышла' и на'м свары'ла... (хут. Куликовский);

А ма'тири як памага'лы. У на'с пало'в ни було', була' дали'вка. Мы йии' рышы'лы пама'зять. Писля' на'шэй пама'скы всэ' було' в глы'ни: и сти'ны, и двэ'ри (ст-ца Старомышастовская).

О раннем детском труде

Мы, ди'ты, ра'но научи'лись запряга'ть ко'нный. Ну нывсигда' палуча'лось. Булы' таки' ко'ни: як начнэ' дрыка'ть, шо и ны пидсту'пыш. Плачи'м, а тоди' хто-нибудь з вэлы'ких запряжэ' нам (ст-ца Азовская);

Хади'ла па на'ймах па'сти каро'в, па'сти бара'шык. Я нэ по'мню ужэ', па ско'ка удэ'нь. Ну тагда' ш булы' де'ньги – пять рубле'й! Цэ ты шо! Цэ багачи'. Я ма'мки аддаю'. Я бо'лышы каро'в па'сла (аул Хатукай).

О том, как недоедали в детстве

Лату'тики е'ти пякли'. Ма'ма наря'т дасть, и ака'цью абадра'ли усю' шко'рку и от талк'ли'. У сту'пу паталки' и прасе'й, а я прыду',

зна'чить, де'рть, со'я, хто што прыду'мая (ст-ца Успенская);

Бура'к прынаси'ли. Прынису'ть, а мы ста'им, как галача'та, гало'днаи. Вот ани' рэ'жут каля'сками, даю'ть нам, а мы хру'маим (ст-ца Чамлыкская).

О том, как дети добывали себе пропитание

Було', коро'ву пасэ'м, пи'дросткамы, у пи'джмурка гуля'им, мак йимо', на дэ'рвыо ла'зым – клей йимо' (ст-ца Дядьковская);

Оту'т, ря'дом, за уло'м, здоро'ва була' шовко'выця. И вэ'чиром по'сли войны' (а шо ж мы будэ'м йи'сты) бэрэ'м хли'ба та и на шовко'выцу. Взялы' хли'ба кусо'к и пишлы' на шовко'выцу, та и всэ (ст-ца Старотитаровская).

О детских страхах

Кура'й «перекати'-поле» мы называ'лы. И полудэ'нка ду'е, и оны', кураи', срыва'юцця и бижа'ть. А мы ду'маим: вовкы'. А мы подро'стки, и на'м стра'шно (ст-ца Курчанская);

Ма'тирь свою' я так любы'ла. Була' манэ'нькою, всэ за нэ'ю пла'кала вычира'мы: боя'лась, шоб она' ны вме'рла (ст-ца Новомалороссийская).

О детских обидах

Бра'тка паса'дить на са'нки, сижу' на са'нках, жду, пака' со'пли ни замёрзнуть. Тагда' иду' з гудко'м (ст-ца Архангельская);

Сэстра' в мэ'нэ мэ'ньша. Я до то'го йии' любы'ла, з у'ма схо'дыла. Луч'че хай мэ'нэ два ра'за побью'ть, но йии' шоб нэ бы'лы. А вона'... В нэй нэ було' жа'ли. Вона' мэ'нэ нэ жали'ла (ст-ца Марьянская).

О детских радостях

Пэ'рвэ ма'я, яки' ра'ди булы'. Ой! Пра'знык! Прывызу'ть моро'жэное, прывызу'ть ситро'. Мы в о'чирить стоимо', дожыда'иш тэ моро'жэно (ст-ца Новониколаевская);

А роды'тэли робы'лы от позна' до позна'. Мы йих нэ ба'чили. Цэ бул пра'знык якы'й, е'сли мы ма'му побачим (ст-ца Старонижестеблиевская).

Чем болели и как лечились в детстве

А ка'к просту'ды булы'. Шаплы'к, ну как бо'чка. О туда' ма'тэ трав накида'е, налье' горя'чий воды' туды'. И уто' мы там, зала'зим туда' вдвоём, троём. И сыды'м хохо'чим (пос. Пашковский);

Барада'вки! У миня' сто'ка их бы'ла на лбу'! Мне бы'ла лет де'сять-двина'ццать, и адна' жэ'ншина знако'мая из Аграно'ма ка'к-та вывя'зывала, узало'чки виза'ла, а тада' сказа'ла: «Пайди', Ра'я, закапа'й у наво'с, ни'тачка згниёт». И не'ту у миня', ничэ не'ту, ага' (с. Первореченское).

О воспитании детей

Я нэ по'мно, шоб нас бы'лы. Ба'бушка ну кода' там лица' дасть по горбя'ки (ст-ца Кушэвская);

Ради'тилий забра'лы, апридили'лы у калхо'с, а на'с тро'и астало'сь. Воспи'тувала плаща'тка, пато'м калхо'с воспи'тувал, пато'м рабо'талы (ст-ца Новомалороссийская).

Особое место в воспоминаниях о детстве занимают рассказы о Великой Отечественной войне, поскольку большинство наших собеседников — это дети войны. На всю жизнь у многих информантов запечатлелась картина проводов отца на войну:

Ба'тька забра'лы на войну'. Нам объявы'лы, а за'втра у'трам ужэ' паве'ски прынесли'. Ба'тька вы'проводылы. Многа' людэ'й провожа'лы. Дитэ'й было': одна' на рука'х нэсэ', одна' была' у тя'жы-стях (ст-ца Вышестеблиевская);

Забра'ли ацца' три ра'за и три ра'за вавраца'ли. Пасле'дний раз иво' забра'ли, а он папра-си'ль ма'му: «Ни буди' де'так! Они и так пла-чут фсэ' вре'мя». Ну, и фсэ'. И фсэ', а я ни спалэ', праны'ря. Гаварю' (шэпотом): «Па'та, падажди', я тибя' пацыл'ю» (Л. С. Несвитаило, 1938 г. р., пос. Дружный).

В 1942–1943 гг. Краснодарский край был оккупирован немецкими и румынскими войсками. Рассказчики прежде всего вспоминают о страхе перед фашистами, их жестокости, о ненависти к полицаям:

Як мэ'нэ' от ни'мцив хова'лы. Ма'ты ото' в я'му (тоди' ж зака'пывалы бурякы'), она' мэ'нэ' запихну'ла, соло'мою запну'ла, чуть ди'рочку зарубы'ла, шобы во'здух, и ото' я там була' (ст-ца Дядьковская);

В войну' у на'с був румы'н. Я взя'в и захова'в нага'н. Вин прыйшо'в, глять: ныма' нага'на. Вин став джыркота'ть, схваты'в мынэ' за у'хо, прыда-вы'в к сто'лу... (ст-ца Медведовская);

Я нэ'мца, чи то'го полица'я, укусы'ла. Када' эта, укусы'ла, вин одбы'в мынэ' от свое'й ногы', а пото'м уда'рив у'спитком мэ'нэ в пэ'рэт. У мэ'нэ оцэ' всэ сы'не було' (ст-ца Новошербиновская).

Рассмотренные тематические рубрики универсальны. Между тем присутствует и локально маркированная тематика. Так, для Кубани специфична тема неприятия казаками иногородних, для которых в местных станицах существует прозвище *каца'ны*, претерпевшее эмоционально-оценочную трансформацию от презрительной коннотации до иронической. Дети

перенимали отношение взрослых к приезжим, транслируя его в детской среде; см.:

Ф четвёртый класс я ходы'ла, и мэ'нэ' оды'н кацапчэ'нок взял, нэ, гла'вно, хотя' бы наш паца'н, а то кацапчэ'нок (цэ прые'жжый), «кацапчэ'нок» у на'с каза'лы, Буле'цкый Ко'стя. И вин, зна'чить, мэ'ня' ф туалэ'ти закры'в. Я там туалэ'т чуть нэ разнисла'! (ст-ца Каневская).

Приведем также в местной огласовке зарегистрированные в воспоминаниях детские дразнилки: *Каца'н — мазны'ця, дава'й дразны'ця!* *За руп — пита'к, каца'н — дура'к!*

Локально специфичны устные рассказы, где информанты проявляют языковую рефлексию. Многие носители КГ с украинской языковой основой, в отличие от носителей КГ с южнорусской языковой основой, уже в детстве осознавали: местная речь существенно отличается от литературной. Информанты вспоминают, что дома *бала'кали* 'говорили на кубанском говоре с украинской языковой основой', а на уроках нужно было *разговаривать* 'говорить на литературном языке'. Неспособность ребенка переключать языковой код создавала трудности в учебе. Приведем показательный фрагмент: *Па русскаму у миня' пло'ха бы'ла: уо'т я бала'каю. Как бала'каю, так ы ныса'ла* (ст-ца Тверская). Литературное произношение, особенно взрывное [г], во воспоминаниям информантов, вызывало насмешки, что нашло отражение в детских дразнилках:

— А как дразнили в школе тех, кто по-русски разговаривал?

— Ну каца'пы. А ищё дразни'лка така'я была': гу'си гого'чут, го'рот гори'т, вся'кая га'дость на «гэ'» говори'т. Говори'ть на «гэ'» — по-русски значит (ст-ца Гривенская).

Обращает на себя внимание наличие в собранных материалах повторяющихся с некоторыми вариациями сюжетов, география которых может быть довольно широка. Так, к типовым можно отнести сюжет «Как выживали в голод», соответствующий следующей структуре: охота на животных, которых люди обычно в пищу не употребляют, — приготовление их в пищу. Многие информанты рассказывают, как в голодное время ели ежей, сусликов и т. п., вынуждены были *ходы'ть в но'рки / по но'рках* 'в голодное время собирать зерно из нор полевых мышей', например:

А я ж ото', ма'ма ёжыка извары'лы, ободра'лы, и як кура'тина. Но я нэ йи'ла ёжыка. Як взду'маю про колю'чки... Си'льно йи'сты хоти'лося и си'льно пла'кала. Нэ могу', нэ ку'шала. А черэпа'х ку'шала (В. С. Гайда ра, 1935 г. р., ст-ца Гостагаевская);

– Мы в но'рки ходы'лы: выбира'лы, гдэ мы'шы натаска'ють... (с. Новопавловка).

Типовым является и сюжет о том, как родители, чтобы прокормить детей в голод, вынуждены были воровать в колхозе зерно и т. п., рискуя оказаться в тюрьме:

Папа'ню поста'вылы сторожува'ть в вимба'ри. Став вин носы'ть у карма'ни потро'шку зырно', а воно' було' ше и трав'лынэ, ну я'кось ёго' мы'лы, моло'лы да пыклы' ляпэ'ныкы (ст-ца Медведовская);

Галадо'фка ж была', мы ш таки'е ни'щие бы'ли. Ма'ма з двумя' дитя'ми. Ну, на таку' у нас зырно' бы'ла жэ. И ана' в биза'лтэр брала' зирна' и шла дамо'й. А абье'щики бы'ли – труси'ли И ма'му ш с э'тим зырно'м жэ залави'ли и суди'ли, што в биза'лтэрах ана' нисла'. Но, пра'вда, ей да'ли усло'вна (М. И. Граченко, 1940 г. р., с. Успенское).

Появление типовых сюжетов обусловлено обстоятельствами жизни, общими для данного диалектного сообщества.

Анализ воспоминаний о детстве продемонстрировал их функциональный потенциал в плане выявления концептуальных смыслов у отдельных понятий. Так, в рассказах о голоде довольно частотны диалектизм *маку'ха* 'жмых из семян подсолнечника' и его структурные варианты *макуша'ник*, *маку'шка*, *макуши'на*, что позволяет констатировать наличие у понятия *макуха* концептуального приращения 'еда, которая помогала выживать в голодное время', например:

Со'рок сыдмы'й гот бул тяжо'лый. Мы маку'хою жылы'. Ма'ма жмых поло'жэ у плато'чик носовы'й, возьму' у ро'т кусо'чик и смокту'ю, смокту'ю (с. Большой Бейсуг);

Мы в войну' маку'хой жылы' (ст-ца Динская).

Подтверждением указанного концептуального приращения является функционирование диалектной лексемы *маку'ха* в соответствующих прецедентных текстах: *Поешь и макуху, когда голодуха; Сыта коровка, колы/когда макуху не ест/йист*.

Отражением аксиологических ценностей сельского человека является реализация

в детских воспоминаниях традиционной для бесед с диалектоносителями антиномии *раньше – сейчас*. Информанты, сравнивая воспитание свое и современных детей, неодобрительно отзываются о поведении подрастающего поколения:

Други'е де'ти рабо'тали штурва'льными с аща'ми на камба'йнах на убо'рки, на таку' разгружа'ли машы'ны. Сича'с, кане'шна, тако'ва не'ту. На'шы де'ти аддыха'ют, ниче'м ни за'нитыи, бе'гают цэ'лыми дня'ми биз де'ла. Никаво' ли'шний рас ни заста'виш, патаму' ша ани' сваи' права' зна'ют (Н. К. Клименко, 1958 г. р., с. Гусаровское);

Загоны' сича'с на пичь дыты'ну, так она' тоби' и глаза' повыдыра'. А мы – на пичи'. Ты шо! У на'с ру'сськи пе'чи: як ка'ша була' зако'пана, там вси ди'ты. Оцэ' ма'ма, було, пры'йдэ з робо'ты: чи тут ка'ша зако'пана, вси собыра'лысь (ст-ца Дядьковская).

Встречаются высказывания, в которых информанты с позиции прожитых лет оценивают свое детство. Обращает на себя внимание двойственность восприятия, что может констатироваться самим рассказчиком: *По'сли войны' дэбэ'ло було', кони'шно. Трудно и вэ'сэло було'* (г. Тимашевск). В памяти одних детские годы запечатлелись как тяжелая пора раннего взросления. Другие вспоминают о них как о светлом, счастливом периоде, например:

Хоро'шэго нэ ба'чили. Я з два'цвосьмо'го, а в трыца'ти го'ди була' мала', на лобо'ткы була', бо ни'чэго було' йи'сты, трава' така' – либида' (ст-ца Новоластуновская);

Ни було' у на'с де'цтва. Так шо мы ни ба'чили ни ла'ски ни ска'ски, ни конфе'т я ни зна'ла, я их ни и'ла. Я роди'лася ужэ' бис па'ты, па'па поги'п, так би'дной ма'мы доста'лося... (ст-ца Старошербиновская);

– Ка'жный ве'чир мы цю ка'ску слу'хали. Бува'е, лыжымо', ба'тько чи ма'ты шось расска'зую: чи яку' ка'ску, чи яку' п'раизвиде'ние. Так ве'сила було' (с. Большой Бейсуг);

Ра'ншэ було' вэ'сэло. Як кани'кулы, так ти'кэ ди'ты и гаса'лы по у'лыци (ст-ца Марьянская).

Накопленный жизненный опыт позволяет рассказчикам прийти к умозаключениям, коррелирующим с философским осмыслением этого важного для каждого человека периода жизни. Приведем показательное рассуждение жительницы с. Шевченковского Крыловского района Н. И. Сенцовой, 1945 г. р.:

Дицтва, ише' Конфу'цый, де'-та я чита'ла, сказа'в, шо ка'ждое поколе'ние свое' врэ'мя хва'лит. Так шо мы свое' хва'лым, вы свое' будэ'тэ хвалы'ть поколе'ние.

Таким образом, тематика и содержание детских воспоминаний, записанных на Кубани, во многом обусловлены фактором локальности, поскольку в них отражается этнически детерминированная культурная и социальная информация, ценная для осмысления опыта прошлых поколений носителей КГ.

Рассмотрим языковые особенности устных рассказов-воспоминаний о детских годах. Среди рассказчиков преобладают информанты, для которых говор — естественная речевая среда. Между тем в наших материалах представлены также воспоминания сельских жителей Кубани, владеющих диалектно-литературным двуязычием, способных к переключению кода в зависимости от условий коммуникации (данное речевое поведение характерно для носителей КГ с украинской языковой основой). Обладая языковой генетической памятью, такие рассказчики, погружаясь в прошлое, последовательно воспроизводят говор своей малой родины.

Специфическими маркерами для детских воспоминаний являются предложно-падежная конструкция *в(у) де(и)тстве*, такие выражения, как *колы/когда мы были мали..., когда был пацаном..., колы дивчиной була...* и др., числительные, называющие детский возраст, а также наречия, указывающие на отнесенность объекта воспоминания к детскому го́ду: *зма'лку, с куко'л, смальства', с пу'пенка, с пу'пичка* и др.

Поскольку события, связанные с детством, относятся к отдаленному прошлому, в воспоминаниях информантов, как правило, преобладают глагольные формы прошедшего времени совершенного вида (сюжетное время) и характерные для информативного повествовательного регистра глагольные формы несовершенного вида, служащие показателем замедления действия, его конкретизации. В значении прошедшего времени могут использоваться глаголы настоящего времени, благодаря которым возникает ощущение, что действие, о котором идет речь, происходит в момент беседы.

Показательными лексическими маркерами воспоминаний о детстве являются

наименования детских игр. Информанты часто рассказывают о том, во что играли в детстве: *Тада' и'грав бы'ла мно'га. Я люби'л в жмурка' игра'ть. В жмурка' — хава'лися* (с. Кулешовка). Синонимом общенародного *игра* в КГ выступает диалектизм *гульня'*. Как правило, информанты употребляют названия игр в составе устойчивых выражений, которые можно разделить на две группы: 1) номинации, включающие диалектные лексемы: *(и)грать / гулять в (у) дука'* — 'играть, загоняя палкой какой-либо предмет в лунку', где *дук* — лунка, ср. 'ямка при игре в клюшки, в которую нужно загонять шар'⁷; *(и)грать в (у) жута'* — 'играть в догонялки, где ведущий ударяет поясом того, кто должен догонять', где *жут* — диалектный структурный вариант общенародного *жгут*, возникшего из *жигут* — 'жгут', производного с помощью суффикса -*ут*- от той же основы, что и диал. *жига'ть* — 'бить чем-то тонким и гибким', *жигу'н* — 'кнут'⁸; *(и)гра в (у) казанки'* — 'играть с использованием костей: одной большой костью сбивается ряд маленьких; аналог городков', где *казано'к* — 'кость запястья' (ср. *казе'й* — 'лодыжка, голеностопный сустав', донск.)⁹; 2) номинации, состоящие из общенародных слов: *(и)грать в(у) сковородку* — 'играть с использованием яиц, первоначально исключительно пасхальное развлечение, играли и взрослые парни 18–20 лет'; *(и)грать в(у) ножничек* — '1) бросать нож из разных положений; игра носит соревновательный характер; 2) 'бросать нож в круг, разделенный на четыре части; участник получает в случае попадания отрезок земли в круге'; *(и)грать в(у) хатки* — 'играть в куклы'.

Характерная черта детских воспоминаний — прецедентные тексты из детского фольклора: присказки, заклички, считалочки, загадки и др., например:

Ва'ня-куба'ня, палити' на не'пка, там твай' де'тки ку'шают канфе'тки. Э'та мы в де'цтви так гавары'ли (ст-ца Архангельская);

⁷ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. СПб.: Азбука, 1996. С. 550.

⁸ Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1971. С. 143.

⁹ Фасмер М. Указ. словарь. Т. 2. С. 159.

Мы какы'ш йи'лы. Ото' ви'змэм, ко'рочку зни'мым, пото'м поката'емо и ка'жэмо: «Кача'й-молоча'й, у мэ'ду мача'й». И тоди' йимо'. Вин тоди' сла'ткий, дэс' го'рость дива'йищя (ст-ца Нововеличковская).

В целом в языковом плане воспоминания о детстве представляют собой ценный источник, содержащий диалектную лексику и фразеологию. В связи с тем что в рассказах о детских годах затрагиваются различные тематические области, их диалектный лексико-фразеологический состав разнообразен. Например, рассказывая о том, как выжидали в голод, информанты используют диалектные наименования растений, которые употребляли в пищу:

Трава' така'я нападо'бии листо'чки, как у чиснака', то'лька малако' в ых... Ко'зликы ф по'ли расту'т, бурья'н тако'й, струч'ёк маладо'й, сла'ткий, в го'лат е'ли... Ко'злик я дю'жэ е'ла. То у миня' и ко'сы бы'ли, патаму' шта я траво'й пита'лася (ст-ца Архангельская) –

ко'злик 'козлобородник коротконосиковый'. См. также: *какы'ш* 'молочай', *ку'барь* 'белоголовник', *лобода'* 'лебеда' и др.

Диалектные названия болезней фиксируются в рассказах о том, чем болели и как лечили в детстве:

У мэ'нэ було' де'цкэ. Соси'дку погука'лы, она' мини' молы'твы прочита'ла, я вти'хла, до утра' спа'ла, и до сих по'р ныма' ныч'ёго (ст-ца Старотитаровская) –

де'тске 'детская болезнь – спазмофилия, тетания (судорожное состояние)'. См. также: *о'гнык* 'гнойное высыпание на губах и лице', *па'калки* 'ангина', *со'яшныци* 'острое желудочное заболевание' и др.

Многочисленные воспоминания о том, как помогали родителям, включают наименования орудий труда:

Я стара'лась ма'ми памага'ть (брат был ма'линский): на ру'шылку мало'ла кукуру'зу. Са-жу'сь сама' и мелю' на э'нту ру'шку. Ру'шка – э'та ме'льница (ст-ца Зассовская) –

ру'шка 'ручная мельница-крупорушка'. См. также: *граба'рка* 'совковая лопата', *реза'к* 'небольшая коса с короткой ручкой', *са'нка* 'тыпка' и др.

Воссоздавая прошлое, рассказчики используют лексику, номинирующую предметы быта того времени:

Кагане'ц был, и он гары'ть. И вот зале'зим на пе'чку, и там свет тако'й был. Кушы'н ста-ял гли'няный, и там ме'лам ма'ма писа'ла бук-вы мне, сатр'ёт пато'м и сно'ва пи'шыт (ст-ца Родниковская) –

кагане'ц 'светильник, состоящий из черепка с маслом и фитиля'. См. также: *гру'ба* 'печь, напоминающая голландскую', *мы'сник* 'подвесная полка', *сы'рно* 'низкий круглый столик' и др.

В воспоминаниях носителей КГ о детстве также встречаются диалектные наименования одежды, которую носили раньше:

Где'-та ма'ма даста'ла апо'рки с сапо'х, отэ'ти гало'вки, ну в сапага'х ни'жня часть. И в шко'лу в них хади'ла (ст-ца Отважная) –

опо'рки 'старая, изношенная обувь'. См. также: *капело'х* 'тёплая шапка с наушниками', *по'риши* 'обувь из целого куска кожи, стягиваемого шнурком у шиколотки', *чу'ни* '1) тапочки; 2) глубокие калоши' и др.

Эмоциональность и экспрессивность детских воспоминаний создается за счет использования рассказчиками диалектных фразеологизмов и устойчивых сравнений, например:

Ма'ма в калхо'зи. А систра' гавары'т: «Ну, ско'ра абе'дать будим? Люп, ско'ра абе'дать будим?» А вана' ста'нэ так ат со'нца, як тень, зна'чить (часо'в жэ ни було'), зна'чить, ужэ' абе'т. На'да абе'дать. Нальём так у ча'шку шо, и шопт кто'-та пе'рвый – нет. Рас, два, тры – пахвата'лы в адну' ру'чку, да и всё. Кто успе'л. Гаваря'т: ни успе'л ло'шку взять, в ча'шки до'нышка вида'ть (ст-ца Нижегородская);

Як булы' малы', на на'с напада'лы во'шы. Дружы'ла я з дивча'тамы. Прийшла' до и'х, а вони' вси побры'ти. Я вырну'лась до до'му и кажу' ма'тыри, шоб мынэ' то'жэ побры'ла. Ужэ' здоро'ва була', а дурна' як са'ло биз хли'ба (ст-ца Новомалороссийская).

В некоторых рассказах информантов зафиксированы устойчивые выражения, называющие обряды и ритуальные действия, в которых информанты, будучи детьми, принимали участие:

А на дру'гый дэнь ходы'ла виче'рю па два-рам носы'ла. Та я' рас прынысла' куттю' и на'чала раждиствава'ты, а хазя'йин дае' мни о такы'й кала'ч (с. Большой Бейсуг);

Душы'ть кабана'... Ага', вон там ри'жут кабана'. Мы пишлы' души'ть кабана'. Зари'жуть, смо'лють, кабана' накрыва'ють соло'мой и сажа'ют нас (детей) на то'го кабана', ужэ' нэжыво'го. На'до

душыть кабана', шоп са'ло я'к-то оддиля'лося лучшы (с. Новопавловка).

Информанты также в своих рассказах приводят устойчивые выражения, называющие ритуальные действия, которые совершались над ними в детстве в лечебных целях, например:

А кагда' мала' я була', мэнэ' лично ба'бушка лечи'ла. Испу'х вылива'ла. Воск або' смолу' порасто'пить и в во'ду, чёрт испуга'йищя и вылива'йищя (ст-ца Бриньковская);

Миня' ма'ма в де'цтви вади'ла да ба'бушки (жыла' тут така'я) вылива'ть пирипало'х. Миня' саба'ка напуга'ла (у сасе'дий была' бальша'я саба'ка, и ани' иё забы'ли привиза'ть, или ана' сама' атвиза'лася). И вот ба'бушка вы'лила пирипало'х. И всё прашло' (г. Лабинск).

Анализ языковых особенностей записанных воспоминаний показал, что в них последовательно проявляются диалектные черты на всех языковых уровнях. В этой связи можно признать воспоминания о детстве одним из эффективных способов консервации диалекта, который в настоящее время неизбежно трансформируется под влиянием литературного языка и просторечия.

Выводы. Проанализированный в статье языковой материал позволяет сделать выводы как конкретного, так и общего характера. Представим конкретные результаты исследования. Репрезентированная в статье тематическая панорама записанных на Кубани рассказов-воспоминаний о детстве демонстрирует их политематичность. На примере конкретных фрагментов воспоминаний показано, что тематика текстов может быть как универсальной, так и локально маркированной, отражающей местный казачий уклад и языковую рефлексию носителей КГ с украинской языковой основой. Рассмотренные типовые сюжеты свидетельствуют об общности пережитого рассказчиками прошлого. Зафиксированное в результате контекстуального анализа формирование концептуализированных семантических признаков у отдельных лексических единиц подтверждает наличие у воспоминаний о детстве определенного функционального потенциала. Наблюдения над языковой составляющей записанных воспоминаний обнаруживают последовательное проявление в них диалектных черт.

Выводы общего характера: тематика и содержание записанных на Кубани устных воспоминаний о детстве продемонстрировали, что в них через призму детского мировосприятия отражается локальная культурная традиция, которая, органично вписываясь в общенациональный культурный контекст, обладает при этом локальными особенностями, что обусловлено спецификой региона как казачьего края. Важной составляющей локальной культурной традиции выступает кубанский диалект, являющийся для всех рассказчиков языком, усвоенным с детства, и продолжающий оставаться для большинства из них единственным и естественным средством коммуникации. Получив письменную обработку, воспоминания о детских годах оказываются ценным материалом для разноаспектных исследований феномена детства и для изучения такого уникального явления, как языковая генетическая память, благодаря которой диалект сохраняется не только в пространстве, но и во времени.

Обращение к устным рассказам-воспоминаниям о детских годах в школе целесообразно на уроках русского языка, истории, библиотечных уроках, классных часах. При этом аспекты применения материалов исследования в школьной практике разнообразны: языковой анализ текстов, сравнительно-сопоставительная характеристика периода детства литературных героев и реальных людей – носителей говора, привлечение текстов детских воспоминаний как источника по устной истории, использование в качестве фактологической базы для проектной деятельности и др. В целом знакомство с детством своих ровесников будет способствовать укреплению преемственности поколений, формированию этнической идентичности, основы которой закладываются в раннем возрасте, причастности к семейной истории, отражающей особенности жизни людей, из судеб которых и складывается история страны и народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багирова Е. П. Варианты наименований детей в русских говорах юга Тюменской области // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1(52). С. 70–75.
2. Большакова Н. В. «Детские» слова в диалектном дискурсе (на материале псковских

говоров) // Тезисы LI Международной научной филологической конференции имени Л. А. Вербицкой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://conference-spbu.ru/conference/50/layout/> (дата обращения: 05.05.2024).

3. *Большакова Н. В.* Модель мира детства в фольклорном дискурсе (на материале региональных текстов детского фольклора) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 4. С. 1065–1069. <https://doi.org/10.30853/phil20220164>.

4. *Воробьева Л. Б., Митченко З. В.* Социокультурный феномен детства в аспекте этнопедагогике // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 1. С. 288–292. <https://doi.org/10.55355/snv2022111304>.

5. *Ганичева С. А.* Воспоминания брата и сестры о деревенском детстве: лингвогендерологический аспект // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 5(92). С. 66–77. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2019-5-92-5>.

6. *Ильина Е. Н., Комиссарова Т. Г.* Языковая картина мира вологодского крестьянина: в 2 ч. Ч. 2: Детство. Вологда: Вологодский гос. ун-т, 2019. 176 с.

7. *Кормазина О. П.* Воспоминания о детстве: особенности жанра в аспекте возрастных различий рассказчиков // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4(30). С. 283–290.

8. *Маркина Л. В.* Репрезентация агрессивных проявлений в отношении детей в русском диалектном дискурсе // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект: материалы XIV Международной научной конференции, посвященной 120-летию профессора Н. Н. Прокоповича. Владимир: Транзит-ИКС, 2021. С. 214–220.

9. *Поповичева И. В.* Названия детских игр в русских диалектах (на материале «Словаря русских народных говоров») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11(89). Ч. 2. С. 377–381. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-11-2.3>.

10. *Поповичева И. В.* Образные номинации детей и подростков в русских диалектах (на материале «Словаря русских народных говоров») // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7, № 4А. С. 106–119.

11. *Поповичева И. В.* Социально-оценочное значение в диалектных наименованиях детей // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9(31). С. 213–217.

12. *Угрюмова М. М.* Игровая лексика в говорах Среднего Приобья // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 46–53. <https://doi.org/10.17223/15617793/452/5>.

13. *Угрюмова М. М.* Обряды и суеверия, связанные с детьми, в говорах Среднего Приобья // Тезисы L Международной научной филологической конференции имени Л. А. Вербицкой. Санкт-Петербург, 15–23 марта 2022 г. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2022. С. 495–496.

14. *Харламова М. А., Москаленко В. С.* Маркеры возрастной стратификации в диалектном дискурсе и тематическая разметка текста // Гуманитарные исследования. Вестник финансового университета. 2019. № 3(24). С. 111–114. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2019-24-111-114>.

REFERENCES

1. *Bagirova E. P.* The variants of naming of children in Russian dialects of the south part of Tyumen region. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kurgan State University*. 2019;(1):70–75. (In Russ.)

2. *Bol'shakova N. V.* "Children's" words in dialect discourse (based on the Pskov dialects). *LI Mezhdunarodnaya nauchnaya filologicheskaya konferentsiya imeni Lyudmily Alekseevny Verbitskoi, 14–21 marta 2023 goda, Sankt Peterburg: sbornik tezisev = 51th Ludmila Verbitskaya International Scientific Philological Conference, March 14–21, 2023, St. Petersburg: the book of abstracts*. Saint Petersburg: SPbU Press, 2023. P. 1110–1111 [Electronic resource]. URL: <https://dspace.spbu.ru/handle/11701/41498> (accessed: 05.05.2024) (In Russ.)

3. *Bol'shakova N. V.* Model of childhood world in folklore discourse (by the material of regional texts of children's folklore). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2022;15(4):1065–1069. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil20220164>.

4. *Vorobyova L. B., Mitchenko Z. V.* Socio-cultural phenomenon of childhood in the aspect of ethnopädagogy. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*. 2022;11(1):288–292. (In Russ.) <https://doi.org/10.55355/snv2022111304>.

5. *Ganicheva S. A.* Brother and sister's memories about village childhood: the linguogenderological aspect. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Cherepovets State University*. 2019;(5):66–77. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2019-5-92-5>.

6. *Ilyina E. N., Komissarova T. G.* The linguistic picture of the world of the Vologda peasant: in 2 p. Part 2: Childhood. Vologda: Vologda State University, 2019. 176 p. (In Russ.)

7. Kormazina O. P. Recollections of childhood: genre peculiarities in terms of narrators age differences. *Voprosy psikholingvistiky = Journal of Psycholinguistics*. 2016;(4):283–290. (In Russ.)

8. Markina L. V. Representation of aggressive manifestations against children in Russian dialect discourse. *Yazykovye kategorii i edynitsy: sintagmatischekii aspekt: materialy XIV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu professora N. N. Prokopovicha. Vladimir, 28–30 sentyabrya 2021 g. = Language categories and units: syntagmatic aspect: proceedings of the 14th International Scientific Conference dedicated to the 120th anniversary of Professor N. N. Prokopovich. Vladimir, September 28–30, 2021. Vladimir: Transit-ICS, 2021. P. 214–220. (In Russ.)*

9. Popovicheva I. V. Children's games nominations in the Russian dialects (by the material of "Dictionary of the Russian Folk Dialects"). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2018;(11, Pt.2):377–381. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-11-2.3>.

10. Popovicheva I. V. The figurative nominations of children and adolescents in the Russian dialects (based on the material of "Dictionary of the Russian Folk Dialects"). *Kul'tura i tsivilizatsiya = Culture and Civilization*. 2017;7(4A):106–119. (In Russ.)

11. Popovicheva I. V. Socially-estimated value in dialect names of children. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy = Social-Economic Phenomena and Processes*. 2011;(9):213–217. (In Russ.)

12. Ugryumova M. M. Gaming vocabulary in the Middle Ob dialects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. 2020;(452):46–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/452/5>.

13. Ugryumova M. M. Rites and superstitions related to children in the Middle Ob dialects. *Tezisy L Mezhdunarodnoi nauchnoi filologicheskoi konferentsii imeni Lyudmily Alekseevny Verbitskoi. Sankt Peterburg, 15–23 marta 2022 g. = 50th Ludmila Verbitskaya International Scientific Philological Conference. St. Petersburg, March 15–23, 2022. Saint Petersburg: SPbU Press, 2022. P. 495–496. (In Russ.)*

14. Kharlamova M. A., Moskalenko V. S. Age stratification markers in dialectal discourse and thematic text marking-out. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*. 2019;(3):111–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2019-24-111-114>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ольга Геннадиевна Борисова, доктор филологических наук, доцент, профессор

Людмила Юрьевна Костина, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой современного русского языка

Olga G. Borisova, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Professor

Lyudmila Yu. Kostina, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Head Department of Modern Russian Language

Статья поступила в редакцию 25.05.2024; одобрена после рецензирования 26.06.2024; принята к публикации 15.07.2024.

The article was submitted 25.05.2024; approved after reviewing 26.06.2024; accepted for publication 15.07.2024.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-99-101>

Рецензия на учебные пособия: Бондаренко М. А. Рабочие тетради по русскому языку для учащихся V–IX классов. М.: Просвещение, 2023

Юлиана Григорьевна Пыхтина¹, Юлия Владимировна Щипанова²

^{1,2} Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия

¹ ulianapyhtina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2492-9039>

² yuliya_yuliya_77@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4099-9678>

Для цитирования: Пыхтина Ю. Г., Щипанова Ю. В. Рецензия на учебные пособия: Бондаренко М. А. Рабочие тетради по русскому языку для учащихся V–IX классов. М.: Просвещение, 2023 // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 6. С. 99–101. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-99-101>.

REVIEW

Study guide review: Bondarenko M. A. Workbooks on the Russian language for students in years 5–9. Moscow: Prosveshchenie, 2023

Yuliana G. Pykhtina¹, Yulia V. Shchipanova²

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

¹ ulianapyhtina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2492-9039>

² yuliya_yuliya_77@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4099-9678>

For citation: Pykhtina Yu. G., Shchipanova Yu. V. Study guide review: Bondarenko M. A. Workbooks on the Russian language for students in years 5–9. Moscow: Prosveshchenie, 2023. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(6):99–101. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-6-99-101>.

В 2023 г. в издательстве «Просвещение» вышла серия рабочих тетрадей по русскому языку для учащихся V–IX классов М. А. Бондаренко. Пособия являются составной частью учебно-методических комплектов по русскому языку авторов Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др.¹; С. Г. Бархударова,

С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и др.² Потребность в рабочих тетрадях была вызвана введением в действие нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и изменением объема, структуры и содержания школьных учебников в соответствии с этим стандартом.

¹ Бондаренко М. А. Русский язык: 5 класс: рабочая тетрадь: учебное пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 64 с.; Бондаренко М. А. Русский язык: 6 класс: рабочая тетрадь: учебное пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 64 с.; Бондаренко М. А. Русский язык: 7 класс: рабочая

тетрадь: учебное пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 64 с.

² Бондаренко М. А. Русский язык: 8 класс: рабочая тетрадь: учебное пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 64 с.; Бондаренко М. А. Русский язык: 9 класс: рабочая тетрадь: учебное пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 64 с.

Авторы рецензии, будучи преподавателями профессионального блока дисциплин по образовательной программе «45.03.01 Филология, профиль “Русский язык и литература”» (в том числе «Методики обучения русскому языку» и «Педагогической практики»), стараются следить за учебно-методическими новинками. Однако, прежде чем рекомендовать то или иное пособие к использованию в учебном процессе своим студентам-филологам, как правило, проводят апробацию материалов в образовательных учреждениях, являющихся базами практики Оренбургского государственного университета. В частности, апробация данной серии рабочих тетрадей по русскому языку проводилась с первой по третью четверть 2023/2024 учебного года на базе МАОУ «Лицей № 3», МАОУ «Лицей № 1» г. Оренбурга, а также МАОУ «Подгородне-покровская СОШ» Оренбургского района Оренбургской области.

Отметим основные особенности рецензируемого издания, обнаруженные в ходе его предварительного анализа и в результате систематического использования на уроках русского языка в V–IX классах нашими выпускниками и нами во время педагогической практики со студентами IV курса.

Структура рабочей тетради для каждого класса соответствует разделам учебника и отражает содержание федеральной рабочей программы основного общего образования по учебному предмету «Русский язык»³: «Общие сведения о языке», «Язык и речь», «Повторение изученного», «Текст», «Функциональные разновидности языка» (V–IX кл.); «Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография. Культура речи», «Лексикология. Культура речи», «Морфемика. Орфография. Культура речи», «Морфология. Культура речи. Орфография» (имя существительное, имя прилагательное, глагол), «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи» (V кл.); «Лексикология. Фразеология. Культура речи», «Словообразование. Орфография. Культура речи»,

«Морфология. Орфография. Культура речи» (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол) (VI кл.); «Морфология. Орфография. Культура речи» (причастие, деепричастие, слова категории состояния, служебные части речи, междометие) (VII кл.); «Синтаксис и пунктуация» (словосочетание, простое предложение, двусоставные предложения: главные члены предложения, второстепенные члены предложения, односоставные предложения: определено-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные, назывные; неполные предложения, простое осложненное предложение) (VIII кл.); «Синтаксис и пунктуация» (сложное предложение, сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное сложное предложения, сложные предложения с различными видами союзной и бессоюзной связи; способы передачи чужой речи, прямая и косвенная речь, цитирование) (IX кл.).

Использованный в пособиях дидактический материал подобран с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и образовательных потребностей школьников. Большая часть упражнений и заданий относится к базовым и ориентирована на всех учащихся, например:

Подберите к каждому слову однокоренное слово с ударным гласным, запишите его. Слова с орфограммами-буквами, обозначающими согласные звуки, подчеркните (V кл.); Над каждым словом в тексте укажите часть речи либо особую группу слов – причастие (VII кл.).

Для учащихся с высоким уровнем учебной мотивации и подготовки предусмотрены задания повышенной сложности:

Найдите в стихотворениях Я. Козловского разные виды омонимов. Над полными омонимами укажите *полн.*; рядом с омоформами укажите начальную форму слов. В омографах поставьте ударение (V кл.); Сопоставьте слова каждой группы и сделайте вывод о том, из чего складывается целостное лексическое значение производного слова (VI кл.).

Подобные задания, как правило, дополняют базовое упражнение и сопровождаются специальным условным обозначением.

Работа над изучаемыми темами проводится исходя из принципов преемственности, последовательности, систематичности, научности и доступности.

³ Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 370) [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 21.06.2024).

Преемственность в обучении представляет собой установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения⁴ и реализуется в рабочих тетрадях М. А. Бондаренко в подборе дидактического материала, учитывающем степень освоения учащимися того или иного элемента содержания школьного курса русского языка на предшествующих этапах обучения. Так, например, на этапе повторения в упражнениях для V класса, отрабатывающих умение определять часть речи, предлагаются слова, которые изучались в начальной школе (существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия); при работе с местоимениями дается задание найти только личные, поскольку остальные разряды младшим школьникам еще неизвестны.

С принципом преемственности тесным образом связаны принципы последовательности и систематичности. В анализируемых учебных пособиях задания расположены таким образом, чтобы не только осуществить взаимосвязь и установить взаимообусловленность изучаемых языковых явлений, но и рассмотреть их в строгой логической последовательности, от простого к сложному, опираясь на навыки познавательной деятельности, которые уже были выработаны у учащихся ранее. Так, к примеру, в соответствии с традиционной практикой, задания, призванные формировать навыки правописания безударных гласных, непроизносимых согласных и т. п., следуют за фонетическими упражнениями (V кл.); задания, отрабатывающие необходимые действия для

решения орфографических задач в безударных окончаниях разных частей речи, находятся после упражнений, закрепляющих знания по морфологии (V–VII кл.) и т. д.

Задания в анализируемых пособиях, в соответствии с принципом научности, вызваны необходимостью вовлечь учащихся в процесс наблюдения над изучаемыми языковыми явлениями, нацеливают на решение проблемных ситуаций, обучают элементам научного исследования, работе с различными источниками.

Вместе с тем предлагаемый материал и методы работы с ним доступны учащимся, учитывают их возраст и уровень подготовки, многие упражнения содержат образцы выполнения. Принцип доступности реализуется в отборе как текстов, так и видов упражнений: с учетом ведущего вида деятельности многие задания для V класса носят игровой характер, для старшего звена – направлены на формирование навыков работы с текстом, развитие творческих способностей обучающихся, построены по типу тестовых заданий, предполагают развернутый ответ на основе прочитанного и т. д.

В рабочих тетрадях по русскому языку М. А. Бондаренко содержатся схемы и таблицы, помогающие систематизировать и закрепить теоретический материал, а также творческие задания, способствующие усвоению изучаемых правил, формирующие навыки сокращения текста, умения написания изложений и сочинений.

В заключение отметим, что все рабочие тетради написаны на высоком теоретическом и методическом уровне, соответствуют требованиям, предъявляемым к содержанию и оформлению учебных и учебно-методических пособий для учащихся, и могут быть рекомендованы к использованию в практике школьного обучения русскому языку.

⁴ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. С. 213.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Юлиана Григорьевна Пыхтина, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской филологии и методики преподавания русского языка

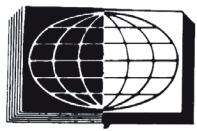
Юлия Владимировна Щипанова, кандидат филологических наук, доцент

Yuliana G. Pykhtina, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Russian Philology and Methods of Teaching the Russian Language

Yulia V. Shchipanova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; принята к публикации 21.06.2024.

The article was submitted 27.03.2024; accepted for publication 21.06.2024.



ХРОНИКА CHRONICLE

**Андрей Васильевич Барандеев
(1948–2024)**
**Andrey Vasilevich Barandeev
(1948–2024)**

24 июля 2024 г., на 77 году жизни, после тяжелой продолжительной болезни скончался Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, доцент, председатель Топонимической комиссии Московского городского отделения Русского географического общества, постоянный автор журнала «Русский язык в школе».

Свою жизнь А. В. Барандеев связал с филологией. В 1967 г. он поступил на факультет русского языка и литературы МГПИ им. В. И. Ленина. Уже в годы студенчества будущий ученый заинтересовался проблемами ономазиологии. А. В. Барандеев принимал активное участие в научно-исследовательской деятельности факультета, став членом топонимического кружка при кафедре общего языкознания, неоднократно выступал с докладами на студенческих научных конференциях, а в 1970 г. в журнале «Русская речь» увидела свет первая статья молодого ученого «Книга Большому Чертежу».

Трудовую деятельность А. В. Барандеев начал, еще учась в институте. В 1971–1975 гг. он работал лаборантом, а затем — младшим научным сотрудником отдела географических названий Центрального научно-исследовательского института геодезии, аэросъемки и картографии. С 1973 г. более 50 лет А. В. Барандеев преподавал русский язык и литературу в центрах доузовской подготовки ряда институтов Москвы. С 1976 по 2004 г. он читал лекции, вел семинары по разным лингвистическим дисциплинам, руководил курсовыми



и дипломными работами на кафедре русского языка и стилистики Московского государственного университета печати им. И. Федорова. Закончив аспирантуру МГПИ им. В. И. Ленина, молодой исследователь в 1980 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Русская гидрографическая терминология “Книги Большому Чертежу” в историко-лексикографическом освещении». В 2004–2013 гг. А. В. Барандеев работал в должности профессора кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Международной академии бизнеса и управления.

В центре внимания ученого были вопросы исторической лексикологии русского языка, топонимики, орфографии, методики преподавания русского языка (всего более 170 публикаций!). Среди книг автора есть учебные пособия с грифом Минобрнауки России: Русский язык: пособие для факультативного курса. М.: Высшая школа, 2001. 368 с. — в соавторстве; История с географией в терминах. М.: Логос, 2005. 245 с.; История географических названий: русская топонимия в терминах. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 320 с. В 2018 г. увидел свет «Краткий этимологический топонимический словарь. Избранные термины», в котором автор с позиций современной топонимической науки рассмотрел происхождение ряда географических названий, проанализировав их употребление в памятниках письменности русского языка и других исторических источниках. Помимо уточнения происхождения

некоторых топонимов и рекомендаций по их употреблению в широкой речевой практике, в словаре указано местонахождение географических названий на древних и современных картах.

В своих статьях и учебных пособиях А. В. Барандеев никогда не обходил острые вопросы. Его внимание привлекали термины, не имевшие однозначной трактовки в научной литературе. Автор критически оценивал комментарии к топонимам, подчас обоснованно пересматривая или уточняя происхождение отдельных географических названий, предлагал свое видение проблемы. В научных и научно-методических публикациях А. В. Барандеева содержится широкий и аргументированный фактический материал, дана его убедительная интерпретация, сделаны обоснованные выводы. Будучи глубоким исследователем, он проникал в суть рассматриваемых вопросов, нередко проявляя

острую принципиальность. Книги и статьи А. В. Барандеева вдохновляют учителей и учащихся, пробуждают желание осваивать безграничные возможности родного слова, постигать его силу и прививают любовь к русскому языку.

В личности А. В. Барандеева-ученого объединились теоретик и практик. Его отличали трудолюбие и скрупулезность, целеустремленность и настойчивость в решении поставленных задач.

За свою трудовую деятельность А. В. Барандеев награжден почетными грамотами, медалями «Ветеран труда» и «В память 850-летия Москвы».

Светлая память принципиальному ученому, оригинальному автору, интересному человеку!

Редакция и редколлегия
журнала «Русский язык в школе»

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2024 году

Thematic index of the papers published in the "Russian Language at School" journal in 2024

МЕТОДИКА И ОПЫТ

Боброва М. В. Особенности сбора прозвищ в процессе учебно-исследовательской деятельности // № 4. С. 18–31.

Богданова Е. С. Гипертекстовое путешествие как метод работы над концептосферой и речью старшеклассников на уроках русского языка // № 3. С. 7–16.

Володько Н. В., Салтыкова А. А., Яновская К. В. Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе // № 5. С. 27–43.

Ганичева С. А., Ильина Е. Н. Электронный ресурс «Говор северной деревни» в практике лингвокраеведческой работы // № 6. С. 17–24.

Грунина Е. О., Носкова Н. А., Стрельчук Е. Н. Ошибки в русской письменной речи детей-инофонов, обучающихся в школах Подмосковья // № 6. С. 7–16.

Дейкина А. Д., Кулаева Г. М., Левушкина О. Н. и др. Ценностно ориентированное обучение русскому языку как приоритет нашего времени (к юбилею научной школы аксиологической лингвометодики) // № 4. С. 7–17.

Исаева Н. А., Овчинникова А. В., Тимашова А. С. Новые способы организации образовательного пространства урока: цифровой краеведческий сторителлинг // № 3. С. 17–25.

Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Сравнительный анализ текстов учебников русского языка для начальной школы с использованием количественных методов // № 5. С. 7–26.

Мельникова Е. М. Трудные случаи пунктуации в заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку // № 5. С. 44–49.

Миронова К. В. Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста // № 3. С. 26–37.

Мишатина Н. Л. Лингвокультурные концепты через призму прецедентных феноменов мини-текстов интернет-дискурса (методологические размышления) // № 2. С. 7–17.

Мишатина Н. Л., Малкова Ю. В., Шерстобитова И. А. Петербургская научная школа методической лингвоконцептологии: опыт проблематизации курса повышения квалификации // № 1. С. 16–27.

Мосунова Л. А. Словесное рисование как способ преодоления фрагментарности восприятия // № 1. С. 7–15.

Парышева Е. В. Методические аспекты использования цитаты в современных учебниках русского языка // № 2. С. 18–27.

Хоменко Е. В. Создание школьниками обучающих видеороликов как способ организации обобщающего повторения орфографии (на примере подготовки к выполнению 6-го задания ОГЭ по русскому языку) // № 4. С. 32–46.

Шутан М. И. Будущее время в пушкинской лирике как предмет школьного анализа // № 3. С. 38–46.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

Брыкова А. А. Создание искусственного языка как инструмент оценки метаязыковых способностей детей // № 2. С. 28–39.

Казаковская В. В. Грамматический аспект усвоения личных местоимений // № 6. С. 25–38.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Бондаренко М. А. Вечный труженик на ниве народного образования: к 150-летию со дня рождения П. О. Афанасьева // № 1. С. 28–40.

Дейкина А. Д., Янченко В. Д. Методическое наследие профессора М. Т. Баранова (к 100-летию со дня рождения) // № 2. С. 40–49.

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ануфриева Г. В. Лингвопоэтический анализ рассказа В. М. Шукшина «Приезжий» (к 95-летию со дня рождения) // № 4. С. 61–69.

Атаманова Н. В., Трошина Н. В. Предложно-падежные конструкции с предлогом *от* в поэзии Ф. И. Тютчева // № 4. С. 70–78.

Бобылев Б. Г. «Умирающий гладиатор» М. Ю. Лермонтова: эстетическое единство формы и содержания (к 210-летию со дня рождения) // № 5. С. 50–59.

Васильева-Шальнева Т. Б. Структурно-семантические доминанты поэтики произведений Ю. В. Бондарева о Великой Отечественной войне (к 100-летию со дня рождения) // № 2. С. 50–59.

Геймбух Е. Ю. Свое и чужое в «Затесах» В. П. Астафьева (к 100-летию со дня рождения) // № 3. С. 55–62.

Димитриева О. А. «Тайная вечеря» И. С. Шмелева: образ хлеба и вина в эпосе «Солнце мертвых» // № 2. С. 79–89.

Евтушенко О. В. Описания в текстах В. В. Набокова: обновление приемов в соперничестве с киноязыком (к 125-летию со дня рождения) // № 2. С. 69–78.

Ефремов В. А. Диалогия И. Ильфа и Е. Петрова в культурной памяти молодого современника // № 1. С. 48–56.

Николина Н. А. Типы и функции новообразований в романе Е. Замятина «Мы» (к 140-летию со дня рождения) // № 1. С. 41–47.

Николина Н. А., Петрова З. Ю. Пушкин и его тексты в зеркале метафор и сравнений современной русской прозы (к 225-летию со дня рождения) // № 3. С. 47–54.

Павлов С. Г. Лингвистическая герменевтика образа Маргариты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // № 3. С. 63–73.

Панова Е. А. Стихотворение Георгия Иванова «Вздохни, вздохни еще...»: текст и контексты (к 130-летию со дня рождения) // № 6. С. 39–49.

Романов Д. А. А. Н. Радищев как «архаист и новатор»: лингвопоэтические и лингвостилистические черты великой книги (к 275-летию со дня рождения) // № 4. С. 47–60.

Романов Д. А. Традиционное и новаторское в поэтике И. С. Никитина (к 200-летию со дня рождения) // № 5. С. 60–67.

Фролова Е. А. «Я – русский солдат»: лингвостилистический анализ романа Б. Л. Васильева «В списках не значился» (к 100-летию со дня рождения) // № 2. С. 60–68.

Шелякина В. В. Средства выражения интенсивности и их роль в создании образа города в рассказе Л. Н. Андреева «Проклятие зверя» // № 1. С. 57–66.

Якушевич И. В. Голгофа в романе «Мастер и Маргарита»: семантическая суггестия символа // № 6. С. 50–59.

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Генералова Е. В., Степихов А. А. «Словарь редкой лексики по произведениям школьной программы»: теоретические вопросы создания и методические перспективы использования // № 1. С. 78–88.

Каленчук М. Л., Савинов Д. М. Проблемы и перспективы учебной лексикографии: новый школьный словарь русского произношения // № 1. С. 67–77.

Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Выражения библейского происхождения в учебных словарях пословиц и фразеологизмов // № 5. С. 68–78.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Бирюкова Е. В., Борисова Е. Г., Калятин И. С. Особенности русских сочинительных союзов с позиций деятельностного подхода // № 4. С. 79–89.

Тивьяева И. В. Современная лингвосомиотика: проблемы и тренды // № 3. С. 74–83.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Барандеев А. В. Модель описательных топонимов *город на реке* в русской топонимии: история и современный статус // № 1. С. 100–105.

Барандеев А. В. Этимологии подмосковного гидронима *Осепр* // № 3. С. 84–89.

Бинштейн М. М., Самыличева Н. А. Лингводискурсивные особенности использования местоимений в политическом дискурсе (на материале политического ток-шоу «60 минут») // № 5. С. 79–90.

Буцева Т. Н., Зеленин А. В. Новые и актуализированные слова с компонентом *война* в современном медиадискурсе // № 2. С. 108–118.

Буцева Т. Н., Зеленин А. В. Устойчивые сочетания с компонентом *война* в современном медиадискурсе // № 3. С. 90–103.

Громенко Е. С. *QR-код*: от термина к разговорному слову // № 1. С. 89–99.

Девятова Н. М. О словообразовательной модели наречий с приставкой *по-* и отношениях синонимичных единиц // № 6. С. 60–67.

Ерёмин А. Н., Петрова О. О. О темпоральности и модальности внутренних предикатов лексических значений (на материале имен лиц) // № 2. С. 90–96.

Кузнецова Н. В. Тотальный диктант: уроки пунктуации // № 6. С. 68–76.

Матюшина Н. В. Русскоязычные элементы в эргонимии внутригородских объектов г. Москвы // № 4. С. 99–111.

Радбиль Т. Б., Рацбургская Л. В. Прецедентные тексты как языковые механизмы создания аттрактивности газетного заголовка в медиадискурсе Интернета // № 4. С. 90–98.

Черникова Н. В. Стилистические и синтаксические функции парцелляции (на материале повести Б. Л. Васильева «А зори здесь тихие...») // № 2. С. 97–107.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Борисова О. Г., Костина Л. Ю. Отражение локальной культурной традиции в устных воспоминаниях о детстве (на материале речи носителей кубанских говоров) // № 6. С. 87–98.

Викулова Л. Г., Петрова И. М., Самородин Г. В. Концептосфера лексем *свой, чужой, иной* в русском языке (опыт корпусного исследования) // № 6. С. 77–86.

Колесникова С. М. Ценностная парадигма в русской картине мира (на материале романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы») // № 5. С. 91–101.

В МИРЕ СЛОВ

Вороничев О. Е., Шаравин А. В. Из истории лексемы билет в русском языке: от слова к прецедентному феномену (на материале произведения Ф. М. Достоевского) // № 5. С. 102–115.

Николенкова Н. В., Бородин Е. В. Слово *куртина*: история и современность // № 1. С. 117–123.

Соколов Е. Г. Учитель-проводник, или К вопросу о семантике слова *наставник* в XVIII столетии // № 1. С. 106–116.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

Комарова Е. Н., Сотова И. А. Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему // № 5. С. 116–128.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Ильченко О. С. Концептология профессора В. В. Колесова как синтезирующее направление когнитивной лингвистики (к 90-летию со дня рождения ученого) // № 2. С. 119–124.

Илюхина Н. А. Е. С. Скобликова, языковед и педагог (к 100-летию со дня рождения ученого) // № 4. С. 112–119.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Бец Ю. В., Ильясова С. В. Рецензия на учебное пособие: Н. А. Николина, Л. В. Рацибурская. Современное русское словообразование: Функционально-динамический аспект: учебное пособие. М.: Флинта, 2023. 176 с. // № 4. С. 120–125.

Мишатина Н. Л. Рецензия на монографию: С. Г. Воркачев. Symbolum patriae: гимнодия и геральдика в лингвокультурном аспекте. Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГУ», 2023. 251 с. // № 2. С. 125–128.

Петрова Н. Е. Рецензия на книгу: Беднарская Л. Д. Системная деятельность в образовательном процессе: книга для учителя: учебное пособие. М.: Флинта, 2023. 268 с. // № 1. С. 124–127.

Пыхтина Ю. Г., Щипанова Ю. В. Рецензия на учебные пособия: Бондаренко М. А. Рабочие тетради по русскому языку для учащихся V–IX классов. М.: Просвещение, 2023 // № 6. С. 99–101.

ХРОНИКА

Абрамова Е. А., Ковальчук Е. В., Кузнецова Е. А. и др. XV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект» // № 3. С. 104–107.

Антонова Л. Г. Вторая всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения») // № 3. С. 108–110.

Комиссарова Л. Ю., Левушкина О. Н., Устинов А. Ю. и др. Международная научно-практическая конференция «Личность и деятельность М. Т. Баранова: история и современность (к 100-летию со дня рождения ученого)» // № 4. С. 126–128.

Андрей Васильевич Барандеев (1948–2024) // № 6. С. 102–103.

Валентина Даниловна Черняк (1945–2023) // № 1. С. 128.

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2024 году // № 6. С. 104–106.

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

Напоминаем, что продолжается подписка на I полугодие 2025 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

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

Вы можете оформить подписку:

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

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



«Жизнь, которая мне снилась»

...Вряд ли необходимо прослеживать... подробно историю отзывов на творчество Г. Иванова в печати русского зарубежья. По большей части ему – особенно после выхода «Роз» в 1931 году – как поэту расточались похвалы, из коих исследователю возможно извлечь представление лишь о вкусовых склонностях рецензента. Накануне выхода «Роз» Г. Адамович писал: «Георгий Иванов, по-видимому, находится в полном расцвете своего дарования и пишет свои лучшие стихи»¹. Константин Мочульский после выхода «Роз» высказался: «...до “Роз” Г. Иванов был тонким мастером, писавшим “прелестные”, “очаровательные” стихи. В “Розах” он стал поэтом»². Наконец, уже в 1971 году Ю. Терапиано твердил все о том же: «...вспомним “Розы” – лучшую книгу во всей вообще русской поэзии тридцатых годов»³. О подобных отзывах можно найти мнение самого Георгия Иванова – в письмах. Например, в письме к Н. Берберовой (от конца декабря 1951 г.): «Хвалили меня множество раз, и все это сплошь, вплоть до – может быть, читали – Зинаиды Гиппиус, “не то” по существу: более умный или более глупый Мочульский»⁴.

Куда интересней – что думал *читатель*. Принято считать, что у парижских поэтов тридцатых годов такового не было. Ну разве что друг друга читали, да еще из Варшавы или Риги на не очень грамотном русском языке приходили письма-отзывы в редакции парижских газет. Нет, читатель был – хотя книга, вышедшая тиражом 500 экземпляров, распродалась целиком лишь в исключительных случаях (как произошло с «Розами»); читатель все-таки был – те немногие сотни молодых русских людей, увезенных из России почти детьми, не успевших и оглянуться на родной ли Петербург, на родную ли Пензу. О том, как воспринимала эта молодежь поэзию Георгия Иванова, рассказано на страницах мемуаров Валерия Перелешина, выросшего в Китае русского поэта, чьей третьей родиной стала Бразилия, воспоминания которого – «Два полустанка» – впервые вышли на русском языке в 1987 году в Амстердаме.

В Харбине, где в тридцатые годы жили десятки, если не сотни тысяч русских, существовало несколько литературных объединений (наподобие «Цеха поэтов» – одно из объединений так и называлось), главным среди них была «Чураевка» (получившая имя от Чураевых, героев одноименной эпопеи сибирского писателя Г. Гребенщикова), основанная молодым казачьим офицером, поэтом Алексеем Ачаиром. Входил в «Чураевку» и Перелешин. Вот что он пишет: «На Дальнем Востоке “парижская нота” часто вызывала восхищение. Стихи Георгия Иванова, Ходасевича, Ладинского, Цветаевой, Эйснера, Адамовича, Смоленского, Довида Кнута и других парижан воспринимались живо и радостно»⁵...

(Витковский Е. «Жизнь, которая мне снилась» // Иванов Г. В. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Стихотворения. М.: Согласие, 1993. С. 18–19)

(К статье Е. А. Пановой)

¹ Цит. по письму Г. Адамовича к автору данного предисловия.

² Современные записки. Париж, 1931. № 46. С. 502.

³ Терапиано Ю. Литературная жизнь русского Парижа за полвека. Париж: Третья волна, 1987. С. 148.

⁴ Берберова Н. Курсив мой: автобиография: в 2 т. Т. 2. 2-е изд. Нью-Йорк: Russica, 1983. С. 554.

⁵ Литературная учеба. 1989. № 6. С. 115.

Памятные даты 2025 года

Сергей Иванович Абакумов (1890–1949) – 135 лет со дня рождения
Вера Васильевна Бабайцева (1925–2016) – 100 лет со дня рождения
Шарль Балли (1865–1947) – 160 лет со дня рождения
Михаил Михайлович Бахтин (1895–1975) – 130 лет со дня рождения
Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ (1845–1929) – 180 лет со дня рождения
Виктор Иванович Борковский (1900–1982) – 125 лет со дня рождения
Рубен Александрович Будагов (1910–2001) – 115 лет со дня рождения
Жозеф Вандриес (1875–1960) – 150 лет со дня рождения
Виктор Владимирович Виноградов (1895–1969) – 130 лет со дня рождения
Василий Иванович Водовозов (1825–1886) – 200 лет со дня рождения
Отто Эсперсен (1860–1943) – 165 лет со дня рождения
Александр Иванович Кирпичников (1845–1903) – 180 лет со дня рождения
Ефим Иванович Кореневский (1895–1965) – 130 лет со дня рождения
Ежи Курилович (1895–1978) – 130 лет со дня рождения
Таиса Алексеевна Ладыженская (1925–2017) – 100 лет со дня рождения
Михаил Семенович Лапатухин (1905–1999) – 125 лет со дня рождения
Всеволод Антонович Малаховский (1890–1966) – 135 лет со дня рождения
Мориц Ильич Михельсон (1800–1903) – 225 лет со дня рождения
Сергей Иванович Ожегов (1900–1964) – 125 лет со дня рождения
Михаил Николаевич Петерсон (1885–1962) – 140 лет со дня рождения
Николай Сергеевич Поздняков (1875–1974) – 150 лет со дня рождения
Александр Афанасьевич Потебня (1835–1891) – 190 лет со дня рождения
Александр Александрович Реформатский (1900–1978) – 125 лет со дня рождения
Мария Александровна Рыбникова (1885–1942) – 140 лет со дня рождения
Александр Иванович Томсон (1860–1935) – 165 лет со дня рождения
Николай Сергеевич Трубецкой (1890–1938) – 135 лет со дня рождения
Всеволод Александрович Флёров (1860–1919) – 165 лет со дня рождения
Абрам Борисович Шапиро (1890–1966) – 135 лет со дня рождения
Павел Йозеф Шафарик (1795–1832) – 230 лет со дня рождения
Лев Владимирович Щерба (1880–1944) – 145 лет со дня рождения