

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Пермский государственный  
национальный исследовательский университет»

**Е. А. Баженова, В. И. Шенкман**

# **ПОНЯТИЕ *ШКОЛА* И ЕГО ДИСКУРСИВНЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

Монография



Пермь 2022

УДК 81.161.1'37:81'1  
ББК 81.05:81  
Б163

**Баженова Е. А.**

**Б163** Понятие *школа* и его дискурсивные реализации : монография / Е. А. Баженова, В. И. Шенкман ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 192 с.

ISBN 978-5-7944-3829-1

Монография посвящена лингвокогнитивному изучению репрезентации понятия *школа* в русском языке. Проведен анализ семантической структуры слова *школа* и выявлены его инвариантные и дискурсивно обусловленные значения, реализованные в песенных текстах о школе и комментариях пользователей рунета. С учетом представлений о школе, сформированных в русскоязычном социуме, установлены смысловые приращения понятия *школа*, не нашедшие отражения в лексикографических источниках.

Предназначено для студентов, аспирантов, преподавателей филологических факультетов вузов и специалистов в области педагогики, психологии и социологии.

**УДК 81.161.1'37:81'1**  
**ББК 81.05:81**

*Издается по решению кафедры русского языка и стилистики  
Пермского государственного национального исследовательского университета*

*Рецензенты:* зав. кафедрой общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. филол. наук, доцент **И. И. Бакланова**;

профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, д-р филол. наук, доцент **Т. В. Ицкович**

ISBN 978-5-7944-3829-1

© Баженова Е. А., Шенкман В. И., 2022  
© ПГНИУ, 2022

# Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	5
<b>Глава 1. Когнитивно-дискурсивная парадигма современной лингвистики .....</b>	<b>8</b>
<i>Выводы .....</i>	<i>31</i>
<b>Глава 2. История школы в России и номинации учебных заведений .....</b>	<b>33</b>
<i>Выводы .....</i>	<i>58</i>
<b>Глава 3. Семантика слова <i>школа</i> и его дериватов .....</b>	<b>61</b>
3.1. Этимология слова <i>школа</i> .....	61
3.2. Лексикографический анализ слова <i>школа</i> .....	63
3.3. Парадигматические связи слова <i>школа</i> .....	67
3.4. Деривационное поле слова <i>школа</i> .....	72
3.5. Функциональная семантика деривата <i>школьный</i> .....	74
3.6. Фразеологическое поле понятия <i>школа</i> .....	82
3.7. Функциональная семантика понятия <i>школа</i> в сравнительных конструкциях .....	84
<i>Выводы .....</i>	<i>92</i>
<b>Глава 4. Репрезентация понятия <i>школа</i> в дискурсе массовых песен .....</b>	<b>94</b>
4.1. Общая характеристика дискурса песен о школе .....	94
4.2. Содержание понятия <i>школа</i> в дискурсе массовых песен .....	99
<i>Выводы .....</i>	<i>148</i>

<b>Глава 5. Репрезентация понятия <i>школа</i></b>	
<b>в дискурсе рунета .....</b>	<b>150</b>
5.1. Общая характеристика дискурса	
интернет-комментариев .....	150
5.2. Содержание понятия <i>школа</i>	
в дискурсе интернет-комментариев .....	155
<i>Выводы</i> .....	172
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	 174
 БИБЛИОГРАФИЯ .....	 178
Научная литература .....	178
Справочная литература .....	186
Публикации в СМИ .....	191

## ВВЕДЕНИЕ

Монография посвящена комплексному описанию семантико-смыслового содержания понятия *школа* и его дискурсивных реализаций с учетом отражения стереотипных представлений носителей русского языка.

Школа является важнейшим социально-культурным институтом, выполняющим функцию социализации индивида. Образование в качестве составной части и одновременно продукта социализации осуществляется в школе благодаря педагогически организованной передаче новым поколениям накопленной культуры, в том числе концентрированного, специально отобранного знания. Развитие школы непосредственно связано с жизнью общества и запросами государства. Многовековая эволюция школы в России сопровождалась процессом формирования и развития соответствующего понятия в русском языке. Однако до настоящего времени представления о школе остаются малоисследованными, в то время как проблемы образования являются сегодня остро актуальными и дискуссионными. Этим обусловлена необходимость изучения института школы в разных аспектах, в том числе в лингвистическом, прежде всего – когнитивно-дискурсивном, поскольку понятие *школа* аккумулирует представления носителей русского языка о роли школы в жизни общества, отношении к ней различных категорий граждан, включает в себя многообразные смыслы, приписываемые школе как социально-культурному феномену.

**Актуальность** исследования определяется тем, что оно выполнено в русле активно развивающейся когнитивно-дискурсивной лингвистики, которая изучает язык в его отноше-

нии к мышлению и сознанию человека как представителя определенной социально-культурной общности.

Традиционные парадигмы языкознания не учитывают всех факторов, оказывающих закономерное влияние на функционирование языка (социальных, психологических, коммуникативных и др.), что вызывает необходимость поиска новых подходов к изучению языка и речи. Одним из таких подходов является когнитивно-дискурсивный анализ ключевых понятий, аккумулирующих в себе ментальные представления носителей русского языка о явлениях действительности.

**Обобщенный объект** исследования – понятие *школа* в русском языке и его дискурсивные реализации. **Обобщенный предмет** – содержание понятия *школа*. Каждый аспект исследования соотносится с собственным объектом и предметом. **Первый аспект** предполагает лексико-семантический и функционально-семантический анализ понятия *школа* в синхронии и диахронии. **Объектом** анализа служат словарные статьи лексемы *школа* и ее дериватов; **предмет** анализа – лексическая и функциональная семантика слова *школа* и его производных. **Второй аспект** связан с изучением репрезентации понятия *школа* в дискурсах массовых песен и интернет-комментариев. **Объект** анализа – выборки контекстов, эксплицирующих представления о референте; **предмет** анализа – дискурсивная семантика понятия *школа*.

Мы исходим из предположения, что понятие *школа* характеризуется динамической содержательно-смысловой структурой, включающей как инвариантные, так и дискурсивно обусловленные значения. **Инвариантные значения** соотносятся с лексикографическими значениями лексики *школа*. **Дискурсивно обусловленные значения** формируются в речевой практике посредством смысловых приращений, отражающих представления носителей русского языка о референте.

**Материалом** исследования послужили словарные дефиниции лексемы *школа* и ее дериватов, выборка из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), памятники письменности X–XVIII вв., нормативные документы XIX–XXI вв., тексты песен о школе второй половины XX – начала XXI в., тексты интернет-комментариев к новостным статьям о проблемах образования, размещенным на сайте KP.RU в 2021 г.

Изучение понятия *школа* с учетом его эволюции в русском языке и особенностей репрезентации в разных дискурсах вносит вклад в развитие семасиологии, когнитивной лингвистики и теории дискурса. Выявленные тенденции в изменении представлений о школе в массовом сознании могут стать предметом осмысления в философии, социологии, педагогике и социальной психологии.

В **первой главе** монографии представлен анализ российских и зарубежных исследований в области когнитивной лингвистики и теории дискурса. **Вторая глава** посвящена описанию истории школы в России и диахроническому анализу номинаций учебных заведений в русском языке. Предмет исследования в **третьей главе** – этимология и семантика слова *школа*, его парадигматические связи и деривационные отношения с производными словами. В этой главе также анализируются фразеологизмы, устойчивые сочетания и сравнительные конструкции с лексемой *школа* и ее дериватами. **Четвертая и пятая главы** содержат анализ дискурсивных репрезентаций понятия *школа* в массовых песнях второй половины XX – XXI в. и комментариев в сети интернет, размещенных в 2021 г.

## *Глава 1*

### **КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

В настоящее время решение актуальных проблем изучения языка связано со сменой парадигм лингвистического знания [Парадигмы... 2008]. В то же время выделение в языкознании научных парадигм «для характеристики той совокупности мнений и установок, которые присущи определенным сообществам ученых в определенный период времени» [Кубрякова 2008: 4], не является общепринятым. Рассмотрим позиции тех исследователей, которые считают целесообразным выделять в лингвистике ряд парадигм.

Так, В.А. Маслова считает, что в истории лингвистики представлены сравнительно-историческая, системно-структурная и антропоцентрическая парадигмы. XIX век «прошел под эгидой» сравнительно-исторической парадигмы – первой в лингвистике; при системно-структурной парадигме «внимание было ориентировано на предмет, вещь, имя, поэтому в центре внимания находилось слово»; в антропоцентрической парадигме интересы исследователя переключаются «с объектов познания на субъекта, т. е. анализируется человек в языке и язык в человеке» [Маслова 2001: 5–6].

М.Л. Макаров называет «как минимум» три парадигмы, выходившие на лидирующие позиции в тот или иной период за последние три века: генетическую (историческую, эволюционную), таксономическую (инвентарную, системно-структурную), коммуникативно-функциональную. «Переход от одной доминиру-



ющей парадигмы к другой, – считает автор, – не подразумевает ее буквальной замены или полного отрицания, а, скорее, выражается в изменении научных метафор, точек зрения на язык, новых приоритетах, методах и перспективах, в “снятой” форме содержащих идеи и достижения предшественников. Соответственно пересматривается статус самой науки о языке в ряду других сфер знания, иначе определяются ее предмет, цели и основные исследовательские постулаты, возникают новые междисциплинарные связи, а порой и новые “пограничные” дисциплины с характерными двойными названиями» [Макаров 2003: эл. ресурс].

По мнению Ю.Н. Караулова, история языкознания представлена исторической, психологической, системно-структурной и социальной парадигмами, в каждой из которых превалирует одно из четырех фундаментальных свойств языка, приобретающее статус парадигмообразующего: «исторически обусловленный характер развития, психическая природа, системно-структурные основы его устройства, социально обусловленный характер возникновения и употребления» [Караулов 2003: 14–15].

В связи с различной интерпретацией лингвистических парадигм следует определить содержание этого понятия. Е.С. Кубрякова справедливо отмечает, что парадигмы «получают разные названия, зависящие от того, какое из выделенных нами ее звеньев оказывается в фокусе внимания представителей данной парадигмы знания» [Кубрякова 2008: 10]. Исследователь называет следующие признаки парадигмы: 1) хронологические рамки; 2) условия, предпосылки и мотивы ее появления; 3) установки и цели; 4) предметные области; 5) используемые методики; 6) эвалютивный (оценочный) аспект [там же: 9]. На основе этих параметров объясняется возникновение в лингвистике 60-х гг. XX в. новаторской для своего времени когни-

тивной парадигмы, ключевыми понятиями которой стали *когниция* и *коммуникация (дискурс)* [там же: 13].

Важной стороной парадигм лингвистического знания Е.С. Кубрякова считает «их устремленность на новые сферы анализа: попытки описать язык как особое порождающее устройство <...> сменяются попытками представить язык как главное средство категоризации и концептуализации мира человеческим разумом в когнитивной парадигме знания, а в неофункциональных парадигмах настоящего времени эти попытки связываются со стремлением охарактеризовать язык как осуществляющий функции общения и познания мира (при разных акцентах на ту или иную из функций или, наконец, на их интеграцию)» [там же: 13–14].

Несмотря на полемику относительно состава парадигм в науке о языке, исследователи единодушны в том, что сегодня в центре внимания оказывается человек, т. е. доминирует идея антропоцентричности.

Эта идея высказывалась и ранее. Ю.Н. Караулов, анализируя труды К. Ажежа («Человек говорящий»), С. Петкова («Язык и личность»), М. Бирвиша («Очерки по психологии языка»), Э. Косериу («Человек и его язык»), Р.А. Будагова («Человек и его язык»), Э. Новака («Язык и индивидуальность»), отмечает, что названные работы объединяет общая мысль: «нельзя познать человека, не познав его языка». Однако логика развития научного знания заставляет по-иному сформулировать тезис о связи языка и человека. По мнению Ю.Н. Караулова, «тезис этот должен звучать так: нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку» [Караулов 2003: 4–7].

Кроме того, современная наука, в том числе лингвистика, характеризуется интердисциплинарностью. По мнению Т.Н. Хомутовой, усиление интегративных тенденций обусловлено философским принципом единства мира [Хомутова 2009:

147]. В частности, в гуманитарной сфере осуществляется синтез таких научных дисциплин, как лингвистика, когнитивистика, философия, психология, социология и др. Одной из парадигм лингвистического знания, характеризующейся антропоцентричностью и интегральностью, стала **когнитивно-дискурсивная парадигма**, впервые обоснованная Е.С. Кубряковой [Кубрякова 1994а, 1994б].

Основополагающий постулат этой парадигмы гласит, что язык одновременно выполняет когнитивную и коммуникативную функции. «Оба процесса – когниция и коммуникация (дискурс) – имеют дело со знаниями, мнениями, оценками людей, с обобщением их опыта, с верованиями и убеждениями и т. п., а также с объективацией всей этой информации в определенных языковых формах» [Лузина 2008: 43]. Поэтому в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы осуществляется разностороннее описание языкового явления с учетом ряда релевантных экстралингвистических факторов, имеющих когнитивную (познавательную) и дискурсивную (коммуникативную) природу: психологических, эмоционально-оценочных, социокультурных, исторических, этнических, прагматических и др.

Рассмотрим каждый из компонентов когнитивно-дискурсивной парадигмы более подробно.

Когнитивные науки изучают разум и мышление человека, их объектом является когниция. *Когниция* (от лат. *cognitio*) есть знание, познание; *когнитивный* – соответствующий когниции, связанный с познанием, сознанием, мышлением, функциями мозга, обеспечивающими получение, переработку, хранение, использование, передачу знаний, формирование понятий и т. д.

Термин *когнитивный*, традиционно используемый в гносеологии и эпистемологии, в середине XX в. получил новое осмысление в связи с формированием когнитивной науки (КН). Ее «днем рождения» принято считать 11 сентября 1956 г., когда на симпозиуме по проблемам переработки информации в Мас-

сачусетском технологическом институте были представлены доклады экспериментального психолога Дж. Миллера [Миллер 1964], лингвиста Н. Хомского [Хомский 1961] и специалистов по компьютерному моделированию А. Ньюэлла и Г. Саймона [Ньюэлл, Шоу, Саймон 1980]. В докладах этих ученых была обоснована когнитивистика как новая область междисциплинарных исследований. Научеведы называют три источника КН: «(1) изобретение компьютеров и попытки создания компьютерных программ, которые смогли бы решать задачи, решаемые людьми <...> именно мощный запрос со стороны компьютерных наук стал одной из движущих сил развития когнитивистики; (2) развитие экспериментальной психологии познания в рамках когнитивной психологии, взявшей на вооружение метафору познания как переработки информации: целью этого направления исходно было выявление внутренних информационных процессов, задействованных в восприятии, памяти, мышлении, речи и др.; (3) развитие теории порождающей грамматики и связанных с ней направлений лингвистики» [Фаликман 2014: 4].

Формирование и развитие КН, объединившей ряд дисциплин, связано с комплексным подходом, необходимым для постижения природы когнитивных процессов. Анализируя становление КН, Е.С. Кубрякова отмечает, что «человеческим интеллектом, закономерностями мышления, источниками знаний и процессами его достижения <...> издавна занимались такие науки, как философия и логика, психология и биология. В философии существовал даже специальный раздел, посвященный теории познания, в котором изучались гносеологические и эпистемологические проблемы, – проблемы возможностей познания, отношения знаний к реальности, вопросы истинности и ложности знаний и т. п. И все же в рамках КН все эти вопросы звучат по-иному и возникают в связи с появлением в современной науке новых парадигм научного знания» [Кубрякова 1994а: 36].

Будучи междисциплинарной областью, когнитивистика объединила соответствующие отрасли психологии, философии, антропологии, нейронауку, информатику и разработку искусственного интеллекта, а также новейшие дисциплины – когнитивную генетику, когнитивную экономику и нейроэкономику, когнитивную эстетику и нейроэстетику, когнитивную поэтику, нейромагию и др. С конца XX в. развивается когнитивная лингвистика (КЛ) как новое направление в изучении языка, связанное с выявлением закономерностей отражения в языке познавательных процессов. Е.С. Кубрякова отмечает, что тенденция сблизить исследование когнитивной деятельности с изучением языка не превращает «ни КН в науку только о языке, ни лингвистику в науку о знании»; «разрешение массы насущных проблем концептуального анализа видится в последовательном изучении языковых проявлений деятельности человеческого сознания и связывается главным образом с познанием той инфраструктуры мозга – когнитивной системы, которая обеспечивает всю эту деятельность. Язык же рассматривается как главная когнитивная составляющая указанной инфраструктуры» [Кубрякова 1994а: 37].

Большинство видов деятельности человека протекает при участии языка, при помощи которого объективируются замысел деятельности, ее установки, компоненты, результаты, позволяющие изучать «такие когнитивные феномены человеческого сознания, как память, правила логического вывода, умозаключений и т. п. На долю лингвиста выпадает поэтому строить предположения не только о том, какая система собственно лингвистических форм стоит за речемыслительной деятельностью, но и о том, как языковые выражения, категории, единицы связаны с восприятием мира и как они отражают его познание. Про эту ипостась языка и говорят, что он обеспечивает доступ к ненаблюдаемому когнитивному миру человека, структурам его сознания» [там же: 37].

Е.С. Кубрякова справедливо подчеркивает, что для когнитолога особый интерес представляют дискурсивные и текстовые данные. Они позволяют судить, во-первых, «о языке и его употреблении в особых целях, в определенных ситуациях»; во-вторых, «об обмене информацией, ее получении и осмыслении в актах коммуникации». Наконец, дискурсивные и текстовые данные могут рассматриваться «и как косвенные данные о мыслительной, интеллектуальной, ментальной деятельности человека, его сознании и мышлении» [там же: 37].

Важная роль принадлежит также изучению значений языковых форм и выражений, поскольку «само значение определяется как когнитивный феномен, а любые данные об этом феномене – как проливающие свет на структуры сознания, их “форматы” и внутреннее устройство. И хотя среди этих структур выделяют <...> имеющие и не имеющие аналогов в вербальных формах естественного языка, полагают, что наиболее существенные из представлений нашего мозга и имеющихся структур сознания – это те, которые уже сформировали значения языковых знаков, те, которые репрезентируют структуры сознания с помощью языковых знаков» [там же: 37].

Как самостоятельное направление КЛ сформировалась в 1970-е гг. и окончательно оформилась в 1990-е гг. К числу ее наиболее авторитетных зарубежных представителей относятся В. Чейф (обосновавший когнитивно-ориентированный подход к языку), Ч. Филлмор (автор понятия «фреймовая семантика»), Дж. Лакофф (теоретик метафоры и метонимии), Р. Лангакер (основоположник когнитивной грамматики), Л. Талми (разработчик системы лингвистического воспроизведения изображения), Ж. Фоконье (создатель теории ментальных пространств). В зарубежной КЛ разработаны новые теории: *теория концептуальной контаминации* (Ж. Фоконье, Л. Талми), согласно которой значение языкового знака больше, чем совокупность входящих в него частей; *теория концептуальной метафоры* (Дж. Лакофф,

М. Джонсон), ключевой идеей которой является представление о метафоре как механизме мышления; *теория простой метафоры* (Дж. Грейди), в которой утверждается связь метафор с концептами; *теория конструкционной грамматики* (Ч. Филлмор, П. Кей), в основе которой лежит тезис о том, что значение некоторых грамматических конструкций не выводимо из их частей; *теория ментальных пространств* (Ж. Фоконье), объясняющая конструирование временных структур из контекста и из долговременной памяти в процессе мышления и говорения; *теория лексической репрезентации и семантической композиции* (В. Эванс), в которой значение трактуется не как функция языка, а как результат использования языка. В целом, в зарубежной КЛ основное внимание уделяется когнитивным подходам к изучению семантики и грамматики (см. обзоры в [Попова 2013; Денисов, Карпова 2020 и др.]).

Российская КЛ начала активно развиваться в 1990-е гг., когда появились материалы, «знакомящие широкую общественность с теоретическими основами и историей становления этого научного направления, с его истоками, принципами, эвристиками, ведущими направлениями и научными школами» [Чудинов 2015: 117]. В 1996 г. был издан «Краткий словарь когнитивных терминов» [КСКТ 1996], который стал «своего рода генератором целого ряда дискуссий, в том числе дискуссии о статусе исследований по проблемам когнитивистики <...> о научных направлениях и научных школах, определяющих специфику российской когнитивной лингвистики» [Чудинов 2015: 117]. Активное развитие когнитивных исследований в российском языкознании объясняется тем, что они связаны с изучением проблем, «всегда волновавших отечественное языкознание: языка и мышления, главных функций языка, роли человека в языке и роли языка для человека» [Кубрякова 2012: 24].

Вместе с тем отечественные и зарубежные лингвокогнитивные исследования имеют существенные различия, отмеченные, в частности, А.П. Чудиновым:

1. Если в конце XX в. развитие когнитивистики в России «по существу представляло собой характеристику ведущих школ американской и (в значительно меньшей степени) западноевропейской науки», то в настоящее время «широкое признание получили исследования, выполненные в научных центрах других мегарегионов, в том числе в научных центрах России и смежных государств» [Чудинов 2015: 119].

2. В России сформировались новые направления КЛ, «по существу не имеющие полноценных аналогов в американской когнитивистике»: *лингвокультурология, лингвоконцептология, теория прецедентных феноменов и когнитивной ономастики, сопоставительная и историческая метафорология, когнитивная лингвоперсонология, когнитивная лингвосемиотика, когнитивная теория креолизованного текста* [там же: 119].

3. В России и на постсоветском пространстве сформировались самостоятельные научные школы, такие как *Московская школа когнитивной теории*, созданная Е.С. Кубряковой и В.З. Демьянковым; *Санкт-петербургская школа когнитивной нейролингвистики, психолингвистики и метафорологии* (В.Б. Касевич, Т.А. Клепикова, Т.Г. Скребцова, Т.В. Черниговская и др.); *Тамбовская школа когнитивной семантики* во главе с Н.Н. Болдыревым; *Воронежская научная школа семантико-когнитивной направленности* (А.П. Бабушкин, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.); *Волгоградская когнитивная школа* В.И. Карасика, в центре внимания которой находятся проблемы лингвокультурологии, лингвоаксиологии и лингвоконцептологии [там же: 119–120].

Представители всех вышеназванных научных коллективов исходят из понимания языка как средства организации мысли, получения, хранения, переработки и передачи знаний об окру-



жающей действительности, поскольку «знание функционирует как объективный феномен, как некое невербализованное “хранилище” смыслов, к которому обращается человеческое сознание всякий раз, когда возникает необходимость превратить отвлеченную или абстрактную идею в предметное, конкретное понятие. Любой индивид начинает новый познавательный процесс не с чистого листа, а с уже сформировавшихся в социуме общих мнений и стереотипов» [Шульженко, Авдышева 2015: 123–124]. Именно благодаря языку объективируется содержание сознания. «Человеческий язык и речевая деятельность представляют собой постоянно действующий и непосредственно наблюдаемый продукт невидимой когнитивной системы» [Кибрик 2014: 18].

Когнитологи считают язык когнитивной системой, непосредственно связанной с биологическими, психическими, социальными и другими особенностями человека. Именно поэтому в основе КЛ лежит постулат интегративности: лингвистический объект рассматривается с точки зрения того, «какие процессы приводят к его формированию и каким образом он выбирается и используется носителем языка в процессе коммуникации» [Беляевская 2008: 76].

В настоящее время КЛ активно развивается; исследования, выполненные в рамках различных подходов, вызывают живые научные дискуссии. По мнению И.А. Стернина и В.И. Карасика, «это нормальное положение для становления науки, которую не сразу приняли многие лингвисты традиционных направлений <...> в свое время такой же путь прошла психолингвистика, математическая лингвистика, прагматическая лингвистика и другие “пограничные” направления лингвистики, о которых сначала многие упорно говорили, что “это все не лингвистика”, но к настоящему времени эти направления заняли свое прочное место в науке о языке и значительно обогатили лингвистику и в области теории, и в области методологии, и в области новых научных результатов» [Стернин, Карасик 2007: 26].

В КЛ сформировалась своя система понятий: *когниция, когнитивное пространство, когнитивные структуры, концепт, концептуализация, фрейм, языковое сознание* и др.

Так, Н.Ф. Алефиренко указывает, что «понятие “когниция” шире ранее бытовавшего понятия “познание”, поскольку означает и сам познавательный акт (процесс приобретения знаний), и его результаты. Содержание данного понятия включает в себя процессы (1) сознательного и (2) обыденного мышления (не всегда осознанного постижения мира в рамках повседневного опыта), а также (3) “перевод” обыденного опыта (телесного, чувственно-наглядного, сенсорно-моторного) каждодневного взаимодействия человека с окружающим миром в сферу *языкового сознания*. Следовательно, это любой процесс (сознательный или неосознанный), связанный с (4) получением информации, знаний, (5) их интерпретацией, (6) преобразованием, (7) запоминанием, (8) извлечением из памяти и (9) использованием в речемыслительной деятельности человека. К ним добавим (10) восприятие мира, (11) наблюдение, (12) категоризацию, (13) мышление, (14) воображение и многие другие психические процессы как в их самодостаточности, так и в синергетическом сопряжении с языком и речью» [Алефиренко 2008: 76].

Называя триаду *язык – мышление – сознание* «ментально-лингвальным комплексом», В.В. Морковкин определяет его как «самоорганизующуюся трехипостасную информационную систему, которая обеспечивает восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации». *Мышление* ученый характеризует как «динамическую ипостась», *сознание* – «накопительно-оценочную ипостась», *язык* – «инструментальную, этнокогнитивную и коммуникативную ипостась» [Морковкин 2014: 63].

Одним из важнейших и в то же время весьма неоднозначных в КЛ является понятие *концепта* (от лат. *conceptus* – ‘понятие, зачатие’). «Расхождения в трактовке концепта обу-

словлены тем, что концепт является точкой пересечения двух очень интересных, дополняющих друг друга, направлений: лингвокогнитологии и лингвокультурологии. Различия между ними объясняются выбором цели исследования: концепт как объект лингвокогнитивного или лингвокультурного исследования. Общим для обоих подходов является трактовка концепта как ментального образования, структуры знания и сознания» [Гольдберг 2007: 11].

Лидеры Воронежской теоретико-лингвистической школы З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин 2007: 24].

По мнению Р.М. Фрумкиной, «термин *концепт* удобен тем, что, акцентируя те реалии, к которым нас отсылает слово, он позволяет отвлечься от принятого в логике термина *понятие*» [Фрумкина 2003: 45].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [ЛЭС 1990: эл. ресурс] концепт и понятие отождествляются, что, на наш взгляд, отражает особенности метаязыка предшествующей научной парадигмы. Однако в настоящее время данные понятия размежевались. Как замечает Ж.Б. Селиверстова, в условиях смены гуманитарных парадигм в конце XX – начале XXI в. внедрение новой терминологии «на постсоветском научном пространстве» было неизбежно: «ученые-гуманитарии стран СНГ, многие десятилетия скованные “нормативной” теорией и терминологией, оказались особенно восприимчивыми к новым

научным возможностям. Реакцией на прежние ограничения и стали (в начале 1990-х годов) быстрая, подчас лавинообразная смена гуманитарных парадигм и внедрение новой терминологии» [Селиверстова 2018: 367].

Концепты формируются в сознании человека в процессе познания мира как результат *концептуализации* – «одного из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающегося в осмыслении поступающей к нему информации и приводящего к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [КСКТФ 2014: 442]. Р.М. Фрумкина называет концептуализацию «процессом поиска смысла», «приписыванием смысла» [Фрумкина 2003: 63]. Концептуализация «формируется не в лаборатории, а в контексте социальной жизни, ибо создание смыслов определяется культурой, а не природой» [там же]. Этот процесс происходит в тесной связи с другим процессом познавательной деятельности – *категоризацией*, т. е. отнесением объекта познания к более общей категории.

Концептуализация в языке обусловлена двумя факторами: «конкретной культурой (опираясь на ее способность к созданию смысла), формирующейся в разных исторических и географических условиях», и «универсалиями человеческого общения, фундаментальными категориями (пространство, время) мировосприятия человека» [Костюшкина и др. 2006: 43].

Таким образом, в процессе функционирования понятие («мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений» [ЛЭС 1990: эл. ресурс]) способно концептуализироваться, т. е. приобретать определенные смыслы, обусловленные отношением носителей языка к тому или иному явлению действительности и отраженные в их сознании.

В результате концептуализации формируется *когнитивная картина мира*, под которой понимается «ментальный образ дей-

ствительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного отражения действительности в процессе мышления» [Попова, Стернин 2007: 37]. Когнитивную картину мира следует отличать от научной картины мира, в основе которой лежат понятия, и языковой (наивной) картины мира, отражающей представления народа, закрепленные в единицах языка.

Для нашего исследования, в фокусе внимания которого находится фрагмент когнитивной картины мира носителей русского языка, важное значение имеет понятие *национальной когнитивной картины мира*, представляющей собой «общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа» и обнаруживающейся «в единообразии поведения народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях народа о действительности, в высказываниях и “общих мнениях”, в суждениях о действительности, пословицах, поговорках и афоризмах» [там же].

Как видим, для когнитивной науки вообще и для когнитивной лингвистики в частности важное значение имеет реализация языка в разных речевых практиках. В связи с этим на передний план выдвигается связь когнитивистики с теорией дискурса.

Если до середины прошлого века проблематика языкознания была связана преимущественно с изучением системы языка, то со второй половины XX в. внимание лингвистов сосредоточивается на вопросах его функционирования. Поскольку язык является сложным социальным феноменом, для решения этой проблемы потребовалось обратиться к анализу не исследованных ранее экстралингвистических (социальных, культурных, психологических и др.) параметров коммуникации, значимость которых была осознана в рамках новых научных направлений: функциональной стилистики, лингвистической прагматики, психолингвистики, социолингвистики, дискурсологии и др.

М.Л. Макаров считает, что новая парадигма языкознания основывается на новой, дискурсивной *онтологии Выготского* (Р. Харрэ, Г. Жиллет), противопоставленной механистической онтологии Ньютона. В дискурсивной онтологии объекты исследования рассматриваются с принципиально иных позиций: не физические пространство и время, а сообщества людей, социальные миры; не предметы и события, а речевые акты, дискурс; не каузативный детерминизм, а вероятностные зависимости, правила и нормы диалога [Макаров 2003: эл. ресурс].

По мнению ученого, «развитие коммуникативной лингвистики означало выход науки о языке из кризиса и возвращение в круг ее проблем самого человека», однако до настоящего времени, в силу инерции мышления, язык продолжает рассматриваться как «некий предмет в пространстве и времени, которым говорящие *пользуются*», «практически игнорируется тот факт, что по мере ввода в лингвистику человеческого фактора меняется природа объекта и предмета самой науки <...> лингвист теперь имеет дело не с абстрактным овеществленным конструктом, не с инструментом, обслуживающим какую-либо постороннюю деятельность, а непосредственно с коммуникативной деятельностью человека, обладающего таким же, как и сам исследователь, сознанием. А это уже требует пересмотра методологических оснований всей дисциплины» [там же].

Хотя теория дискурса появляется в 60-е гг. XX в., ее предпосылки, связанные с рассмотрением языка как средства коммуникации, заложены в трудах В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Л. Витгенштейна, Л.В. Щербы, А.А. Потебни, Э. Бенвениста, Ш. Балли и др. К истокам теории дискурса можно также отнести исследования таких зарубежных и российских языковедов, как Ф. Боас (школа американской этнолингвистики), В. Матезиус (Пражская лингвистическая школа), Л.П. Якубинский (автор теории диалогической речи) и др. Становление непосредственно теории дискурс-анализа как особого направления в лингвисти-

ческой науке происходит в 60–70-е гг. XX в. и связано с именами З. Харриса, Т. ван Дейка, Р.-А. де Богранда, В. Дресслера, У. Лабова, У. Чейфа, Р. Лангакера, П. Серио и др.

Термин *дискурс* (франц. *discours* ‘речь’, от лат. *discursus* ‘бегание взад-вперед’; ‘движение, круговорот’; ‘беседа, разговор’) получил распространение в разных гуманитарных науках: лингвистике, литературоведении, философии, антропологии, логике, психологии, социологии, этнографии, политологии и др.

В понимании дискурса мы следуем за Н.Д. Арутюновой, которая определяет его как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)»; «речь, погруженную в жизнь» [ЛЭС 1990: эл. ресурс].

В зарубежной лингвистике сформировались различные школы исследования дискурса, характеризующиеся специфическими подходами к его пониманию и анализу. Напр., *французская школа* (П. Серио, М. Пеше, Г. Парре, Э. Бьюиссанс, Э. Бенвенист, А. Греймас, Ж. Курте и др.) рассматривает дискурс в первую очередь как «интенционально обусловленное гетерогенное единство, реализующееся либо в виде устной речи как результат процесса взаимодействия коммуникантов в некотором социально-культурном контексте, либо в виде письменного текста в разных его аспектах» [Рыжкова 2007: 166]. Понятия *дискурс* и *текст* во французской дискурсологии противопоставляются как процесс – продукт, диалогичное явление – статичное явление, актуальное явление – виртуальное явление.

*Немецко-австрийская школа* (Р. Водак, П. Вундерлих, З. Егер, У. Маас, Ю. Линк, П. Хартман и др.), развивающая идеи М. Фуко, отдает приоритет языковой стороне дискурсивного процесса. Одно из определений дискурса в рамках данной шко-

лы звучит следующим образом: «совокупность текстов, связанных тематически, семантически, хронологически, типологически, относящихся к определенной коммуникативной сфере и включенных в исторический, культурный, социальный, экономический, политический и другие контексты» (Busse, Teubert) (цит. по [Бажалкина 2016: 157]). В другом определении понятия *дискурс* и *текст* разводятся: *дискурс* – «совокупность речевых действий в социокультурном и историческом контексте, в которых производятся и воспроизводятся коллективное знание, мышление, чувства, устремления, обязательства социальных групп в гетерогенной языковой общности» (Hermanns) (цит. по: [Бажалкина 2016: 157–158]).

*Американская школа* (Дж. Браун, Т. ван Дейк, Н. Фэрклоу, Г. Закс, З. Харрис, Д. Шиффрин и др.) характеризуется социальной направленностью в исследовании дискурса. Дискурсивная практика, которая осуществляется «в рамках широкого социального контекста (социальной практики)», понимается как «производство и восприятие текстов» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 110–111]. Основное внимание здесь уделяется устной коммуникации, в первую очередь диалогу, интерактивному взаимодействию коммуникантов, вербальным и невербальным компонентам этого взаимодействия, что определяет основные характеристики дискурса в понимании американских исследователей, а именно: дискурс как единица языка, бóльшая, чем предложение (формальный аспект); дискурс как использование языка в социальном контексте (содержательный аспект); дискурс как интерактивное явление (структурный аспект) [Stubbs 1983: 1].

В отечественном языкознании второй половины XX в. проводились аналогичные исследования в области *лингвистики текста* (В.Г. Гак, И.Р. Гальперин, С.И. Гиндин, Т.М. Дридзе, И.И. Ковтунова О.И. Москальская, Т.М. Николаева, А.И. Новиков, Е.В. Падучева, Е.А. Реферовская, З.Я. Тураева и др.). В целом, вектор исследования текста можно охарактеризовать сле-



дующим образом: от обоснования статуса текста в системе «язык – речь», описания его структуры и категорий – к анализу процессов восприятия и понимания текста с учетом экстралингвистических факторов, к углублению коммуникативных (текст как акт общения) и когнитивных (текст как носитель знания) подходов к его изучению. В конце XX в. «текст окончательно стал рассматриваться российскими исследователями как форма коммуникации и интерпретироваться как составляющая дискурса, в то время как речь пониматься как социальное действие» [Бажалкина 2016: 159]. «Последние российские исследования в области лингвистики текста доказывают, что именно прагматика дискурса в настоящее время приобретает особую актуальность. Анализируется компьютерный, политический, медицинский, коммуникативный и философский дискурс, а также дискурс отдельных социальных групп, беженцев, заключенных и др.» [Галло, Алефиренко 2020].

Говоря о роли отечественной лингвистики второй половины XX в. в разработке проблем, аналогичных проблемам анализа дискурса в зарубежных исследованиях, необходимо также отметить достижения в области *функциональной стилистики*. Многие положения теории дискурса и дискурсивного анализа были сформулированы – и более того – успешно реализованы в функциональной стилистике, основные постулаты которой провозглашены М.Н. Кожиной в работах 60-х–70-х гг. XX в. Следует назвать и другие направления в российском языкознании, так или иначе связанные с изучением явлений дискурсивного характера, напр. *коллоквиалистику* (О.Б. Сиротинина). В целом, можно утверждать, что исследования российских лингвистов, опиравшихся на национальные традиции, осуществлялись в едином русле с общемировыми тенденциями, ознаменовавшими парадигмальный поворот в науке о языке.

В настоящее время дискурсивный анализ вышел на передний план лингвистических исследований. Он особенно актуален

в связи с усилением роли коммуникации в жизни общества, возрастанием объема создаваемой и транслируемой информации, изменением форм речевого общения благодаря новым информационным технологиям, в том числе интернету. Обращение к изучению дискурса вызвано «стремлением исследовать не абстрактный язык, не речь “как таковую”, а живую речь в условиях реального общения» [Дискурс... 2011: 7].

Говоря о достижениях отечественной дискурсологии, необходимо отметить фундаментальную монографию М.Л. Макарова «Основы теории дискурса», в которой автор, исчерпывающе описывая философские, лингвистические, психологические, социокультурные основания для формирования дискурсивной парадигмы, обосновывает методологические принципы дискурс-анализа [Макаров 2003: эл. ресурс].

Отмечая многочисленность исследований, в то же время нельзя не сказать, что одной из актуальных лингвистических проблем остается определение дискурса. Несмотря на общее его понимание как единства языковой практики и экстралингвистических факторов, продолжается уточнение дефиниции понятия *дискурс* (в том числе с целью отграничения дискурса от смежных понятий *речь*, *функциональный стиль*, *речевая деятельность*, *диалог*, *текст* и др.).

В настоящее время дискурс интерпретируется преимущественно в двух планах: 1) как коммуникативный *процесс*, речемыслительная *деятельность* в социокультурном контексте и 2) как *продукт* этой деятельности, определенная *структура* (текст или совокупность текстов). Однако в современной российской лингвистике термин *дискурс* обычно используется в значении «совокупность текстов», т. е. «дискурс – это тексты, объединенные по определенному параметру» [Клушина 2016: 82]. Такими параметрами являются *тема* (напр., *театральный дискурс*), *событие* (*крымский дискурс*), *жанр* (*новостной дискурс*), *возраст* (*студенческий дискурс*), *тональность* (*агрессив-*

ный дискурс), *персона* (дискурс Черномырдина) и т. п. *Стиль* также становится дискурсоформирующим параметром, который группирует тексты: *научный дискурс, публицистический дискурс, официально-деловой* и т. п.» [там же: 80].

Нельзя считать однозначно решенными также проблемы определения структурных характеристик дискурса и типологии дискурсов. Большой вклад в решение этого вопроса внес В.И. Карасик, выделивший институциональные (статусно-ориентированное общение) и личностные (личностно-ориентированное общение) типы дискурса. Ученый предлагает характеризовать дискурсы на основе «внешне- и внутритекстовых характеристик речи», дифференцируя следующие типы: «1) конститутивные, позволяющие отличить текст от нетекста (относительная оформленность, тематическое, стилистическое и структурное единство и относительная смысловая завершенность); 2) жанрово-стилистические, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи (стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность, степень амплификации / компрессии); 3) содержательные (семанτικο-прагматические), раскрывающие смысл текста (адресативность, образ автора, информативность, модальность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация); 4) формально-структурные, характеризующие способ организации текста (композиция, членимость, когезия). Каждая из названных характеристик является рубрикой для более частных категорий, напр., интерпретируемость, проявляющаяся как точность, ясность, глубина, экспликативность / имплекативность)» [Карасик 2006: эл. ресурс].

По мнению А.А. Кибрика, для дискурсивного анализа актуальны три круга проблем: 1) структура дискурса (определение элементарной дискурсивной единицы, локальной / глобальной структуры, линейной / иерархической структуры); 2) влияние дискурсивных факторов на языковые уровни (тональные акцен-

ты, референциальный выбор, финитность, порядок слов, дискурсивные маркеры и др.); 3) таксономия дискурса (классификация по модусу: устный / письменный, классификация по жанру, по функциональному стилю) [Кибрик 2011: 79–80].

Поскольку в дискурсе отражаются знания, мнения, представления человека о мире, дискурс не может изучаться без учета когнитивных факторов. Не случайно Е.С. Кубрякова приходит к выводу, что «по самой своей сути дискурс – явление когнитивное, т. е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний» [Кубрякова 2000: 23]. Близкие идеи высказывает О.Г. Ревзина, отмечая, что к когнитивной составляющей дискурса «относится знание, содержащееся в дискурсивном сообщении»; «назначение дискурса состоит в том, чтобы – в соответствии с общим определением когнитивистики – сделать возможными процессы приобретения, хранения, преобразования, порождения и применения человеком знаний» [Ревзина 2005: эл. ресурс].

Как видим, дискурсология закономерно интегрируется с когнитивной лингвистикой, поскольку коммуникативные и когнитивные стороны дискурса взаимосвязаны. Иначе говоря, дискурсивная деятельность представляет собой сложную коммуникативно-когнитивную деятельность, характеризующуюся информационными, аксиологическими, психологическими, социально-культурными и другими признаками. «Будучи когнитивным процессом, дискурс включает в себя особенности представления и подачи информации, а также особенности ее восприятия»; «для адекватного понимания сообщаемой информации необходимо совпадение так называемых когнитивных баз, или фоновых знаний, участников коммуникации, т. е. наличие определенных знаний и представлений, характерных для членов данного национального языкового сообщества» [Менджеричкая 2011: 77]. Цитируемый автор подчеркивает, что «когнитив-

ный подход является основой дискурсивного анализа и позволяет <...> объединить, интегрировать эти различные аспекты с целью рассмотрения текста во всей его полноте и целостности» [там же: 73–74].

Н.Ф. Алефиренко образно называет дискурс «когнитивным “котлом”, в котором происходит смыслообразование <...> Таким дискурс становится в силу его сложной коммуникативно-когнитивной природы: в его состав входят не только продукты линейной речевой деятельности (тексты), но и явления нелинейного характера (знание мира, мнения, ценностные установки), играющие важную роль для понимания и восприятия информации» [Алефиренко 2008: 77].

Выше отмечалась двуплановость дискурса (это и результат, и процесс). В.В. Красных считает важным различать эти аспекты. Первый план («собственно-лингвистический») «связан с языком, манифестирует себя в используемых языковых средствах и проявляется в совокупности порожденных текстов (дискурс как результат)». Второй план («лингво-когнитивный») «связан с языковым сознанием, обуславливает выбор языковых средств, влияет на порождение (и восприятие) текстов, проявляясь в контексте и пресуппозиции (дискурс как процесс)» [Красных 2003: 114]. В связи с этим возникает вопрос о понятии *языкового сознания*, которое также трактуется неоднозначно (см., напр., [Барина, Нестерова, Овчинникова 2010; Красных 2003: 7–39]. В.В. Красных допускает, что в ряде случаев оно может выступать синонимом понятия *сознание*; однако понятие *языковое сознание* подразумевает «тот аспект, который непосредственно связан с процессами порождения и восприятия речи, который не может миновать лингвист в своих исследованиях и через рассмотрение которого мы подходим к изучению национального ментально-лингвального комплекса, национальной концептосферы» [Красных 2003: 15].

Итак, интеграция когнитивного и дискурсивного подходов позволяет рассматривать языковые явления с внешней (дискурсивной) и внутренней (когнитивной) сторон. На наш взгляд, основной вопрос когнитивно-дискурсивной лингвистики точно сформулировала Л.Г. Лузина: «как служит языковая система со всеми ее составляющими и когниции, и коммуникации» [Лузина 2008: 42].

Формирование когнитивно-дискурсивной парадигмы связано с «осознанием того, что периоды рассмотрения главных единиц и категорий языка в изоляции от их реального употребления в известном смысле уже завершены. Проявившаяся тенденция к укрупнению лингвистических единиц, от минимальных до самых объемных – текста и дискурса, означала также, что выделение подобных единиц, их отождествление и классификация должны осуществляться в более широком контексте. В то же время изучение актуальных проблем функционирования языка, развитие коммуникативно-деятельностного и когнитивного подходов к их анализу поставили в фокус внимания ученых процессуальные аспекты речевой деятельности, сделав связную речь (дискурс) полноправным объектом лингвистического исследования» [там же: 41].

Основоположник когнитивно-дискурсивной парадигмы в российском языкознании Е.С. Кубрякова подчеркивает, что в реальном функционировании языка «функции когниции и коммуникации не могут быть жестко противопоставлены друг другу»: язык является либо «средством обеспечения когнитивной деятельности человека (во всем разнообразии и многообразии ее конкретных проявлений), протекающей в постоянных актах коммуникации», либо «средством осуществления дискурсивной деятельности, обязательно имеющей те или иные когнитивные основания» [Кубрякова 2012: 66].

С учетом вышесказанного предпринятое в настоящем исследовании когнитивно-дискурсивное изучение понятия *школа*

позволяет установить, как многообразная информация о школе перерабатывается в коллективном сознании носителей русского языка и объективируется в дискурсивных практиках. **Когнитивная** составляющая обеспечивает выявление в данном понятии смысловых приращений – как устойчивых, проявляющихся на протяжении длительного времени, так и меняющихся. Устойчивые смысловые приращения свидетельствуют о глубинных воззрениях носителей русского языка на институт школы и являются константами национального сознания. Меняющиеся приращения обусловлены новыми социокультурными явлениями жизни. Динамику представлений о школе начиная со второй половины XX в. по настоящее время отчетливо показывает дискурс массовых песен (см. главу 4).

**Дискурсивная** составляющая предпринятого подхода связана с анализом внелингвистических факторов, оказывающих влияние на появление смысловых приращений понятия *школа* в разных речевых практиках (*дискурсивно обусловленные* смысловые приращения). Обращение в данном исследовании к дискурсу массовых песен и дискурсу рунета связано с тем, что в этих дискурсах находит отражение именно массовое (не групповое и не индивидуальное) сознание русского языкового сообщества.

## **ВЫВОДЫ**

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы современной лингвистики, в отличие от предшествующих эволюционной и структурной парадигм, язык рассматривается в тесной связи с человеком – его творцом, носителем и пользователем. Интегративный характер этой парадигмы обуславливает понимание дискурса, с одной стороны, как речемыслительной деятельности, протекающей в определенном социокультурном контексте, который характеризуется разноплановыми экстралингвистическими параметрами коммуникации; с другой – как продукта ре-

чемыслительной деятельности, выраженной в тексте или совокупности текстов.

В основе когнитивно-дискурсивного подхода лежит постулат о единстве когнитивной и коммуникативной функций языка. Язык, наряду с сознанием и мышлением, представляет собой элемент информационной системы как продукта протекающих в мозге когнитивных процессов. Именно язык позволяет эксплицировать содержание сознания, особенности мыслительных процессов и представления языковой личности.

Познание мира и отдельным человеком, и социумом в целом – перманентный процесс. В связи с этим в ходе коммуникации в тех или иных социокультурных условиях, а также в связи с универсальными особенностями человеческого мышления происходит постоянное обновление представлений в отношении предметов и явлений действительности. Новые представления и смыслы объективируются в речи, отражающие их понятия концептуализируются в сознании отдельных носителей языка, групп людей, а также целого этноса, что позволяет выявить когнитивную картину мира на определенном этапе развития языкового сообщества.



## *Глава 2*

### **ИСТОРИЯ ШКОЛЫ В РОССИИ И НОМИНАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Как важнейший институт системы образования, школа выполняет множество функций, одна из которых – *социализация* индивида. Для ее достижения недостаточно «стихийной, естественной социализации», необходимо «сообщение и усвоение концентрированного, специально отобранного знания; нужны упражнения, чтобы овладеть сложными умениями». В школе как институции, «которая обеспечивает контакт, общение сравнительно небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) со многими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми)», осуществляется образование [ПЭС 2003: 319]. Образование – «составная часть и одновременно продукт социализации», «его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми *культуры*» [там же: 172]. Таким образом, школа является не просто социальным, но *социально-культурным* институтом.

В разных странах процесс становления и развития школы как социально-культурного института имел свои особенности.

Говоря об истории образования в целом, можно выделить два больших периода: донаучный (с момента появления сначала общины и затем семьи – до второй половины XVII в.) и научный (с последней четверти XVII в. и продолжается до сих пор), каждый из которых включает несколько этапов и стадий. Так, дона-

учный период состоит из 1) этапа общинно-семейной воспитательной практики (40 000 лет до н. э. – 8–7,5 тыс. лет до н. э.) и 2) этапа зарождения школьно-университетской образовательной практики (8–7,5 тыс. лет до н. э. – середина XVII в.); научный период составляют 1) этап знание-ориентированного образования (или рационалистический этап – со второй половины XVII в. до начала XX в.) и 2) этап перехода к личностно-ориентированному образованию (антропоцентрическому этапу – с начала XX в. по н. вр.) [Шарухин, Шарухина 2018: 230].

Первоначально школы были доступны немногим, преимущественно представителям высших сословий. В процессе исторического развития школы формировалось и эволюционировало представление о ее роли в обществе, менялись содержание и формы обучения, постепенно расширялся охват населения.

Совершив краткий экскурс в историю развития школы в России и рассмотрим ее номинации в русском языке. Исторический обзор основных этапов становления школы как социально-культурного института позволяет выявить экстралингвистический фон формирования, функционирования и концептуализации понятия *школа* в русском языковом сознании.

Слово *школа* в русском языке, восходящее, как и в большинстве европейских языков, к древнегреческому источнику (об этимологии слова см. раздел 3.1), становится широко употребительным и приобретает множество значений и смыслов относительно недавно.

Следует заметить, что в XX в. исследователи, изучающие историю и культуру Древней (Киевской) Руси (Б.Д. Греков, М.Н. Тихомиров, Л.В. Черепнин, А.В. Арциховский, В.Л. Янин и др.), «следуя общеевропейской традиции, ретроспективно распространили термин “школа” на учебные заведения Киевской Руси» [Антология педагогической мысли Древней Руси... 1985: 109]. Реконструируем процесс вхождения слова *школа* в русский

язык, его «победу» над конкурирующими лексемами и превращение в ключевое имя концепта.

Организация школ в Древней Руси происходила одновременно с распространением христианства при князе Владимире, что было обусловлено «стремлением феодальных верхов из идеологических соображений усилить влияние власти и новой религии на массы не только принуждением, но и педагогическими средствами, в силу чего школа со стороны князя Владимира получила активную поддержку» [там же]. «В Древней Руси школа не приобрела характера стабильного социального института», «важнейшим фактором социализации была семья», начальное образование, ограничивавшееся в основном обучением чтению, получали либо в семье, либо индивидуально у грамотного лица [ПЭС 2003: 277].

Рассмотрим примеры употребления эквивалентов слова *школа* в эпоху Древней Руси по письменным источникам.

В памятниках древнерусской письменности первоначально использовались глаголы и глагольные словосочетания (*учити грамоте; поучиться божественным книгам; учиться по книгам; обучать писанию, також ремеслам, пению, швеню и иным полезным знаниям*), отглагольные дериваты (*учение, учение книжное, обучение книжное, научение грамоты, божьих книг учение* и др.) либо слово *училище* со значением 'место, где учат' от русского глагола *учить*: *В лето 6496 [988] <...> Владимир <...> посылал <...> собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное; Отец ведь его [Ярослава Мудрого] Владимир землю вспахал и размягчил, а мы пожинаем, учение получая книжное* (Повесть временных лет о школе в Киеве); *Князь великий Володимер, собрав детей 300, вдал учити грамоте; В лето 6538 [1030] <...> Ярослав <...> прииде к Новугороду, и събрав от старост и от попов детей 300 учити книгам; попросил он [Феодосий Печерский] отдать его учителю поучиться божественным книгам; 6594 [1086]. [Дочь Всеволода*

Ярославича Анка (Янка), сестра Владимира Мономаха] *собравши же молодых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, пению, швеню и иным полезным им знаниям*; 6601 [1093]. <...> Сей благоверный Всеволод [сын Ярослава Мудрого] <...> *на училисча подаяния давал*; 6726 [1218]. [Юрий Всеволодович] *наипаче о них [детях своего умершего брата Константина] печалился и почасту посылал бояр надзирать в их учении* (источник примеров: [Антология педагогической мысли Древней Руси... 1985]).

Из приведенных примеров видно, что речь идет о специальных учреждениях, дающих систематическое образование, т. е. прообразах школы.

Комментируя выражение *учение книжное*, Б.Д. Греков отмечал, что это «не обучение грамоте, а школа, где преподавались науки, давалось серьезное по тому времени образование. Грамоте обучали не в этой школе. Простая грамота была известна на Руси задолго до Владимира» [Греков 1944: 15]. Постепенно для наименования таких «школ» стало использоваться слово *училище*, значение которого ‘начальная ступень образования’ сохраняется в русском языке вплоть до конца XIX в. В живой речи XIX в. использовались и другие дериваты глагола *учить*. В частности, В.И. Даль в гнезде слов с вершиной «учить» наряду со словом *училище* фиксирует слово *учельня* (тверское) [Даль: эл. ресурс]. Варианты *учельна, учельня* (‘училище, школа’, твер.) отражены также в: [Опыт 1852: 243]; в карпатских говорах до середины XIX в. употреблялось слово *учило* [Антология педагогической мысли... 1985: 109].

Как указывает П.Я. Черных, слово *школа* «в русском (великорусском) языке употребляется лишь с XVI–XVII вв. (в нем не было особой нужды при наличии слова *училище* и др.). В XVI в. оно встречается в сочинениях и письмах Курбского, но, вероятно, как дань его польско-литовским и западнорусским связям. Еще в рукописном (БАН) “Алфавите иностранных речей”

XVII в. оно числится как чужезычное (неосвоенное) слово, хотя в это время уже входит у нас в широкое употребление» [Черных 1999, т. 2: 416].

В словаре И.И. Срезневского приводится пример более раннего употребления слова *школа* в жалованной грамоте 1388 г.: «Школа – училище: *Тежъ, естли бы хто какъ на школу Жидовскую металъ, тотъ маеть старостѣ нашоу заплатити два фунты перцу. Жал. гр. 1388 г. А маеть присягати передъ школоу у двереи. т. ж.*» [Срезневский: эл. ресурс].

По другим источникам, слово *школа* в древнерусской письменности впервые встречается в 1382 г. [Антология педагогической мысли Древней Руси... 1985: 109].

Косвенным свидетельством того, что лексема *школа* не была актуальной в древний период истории России, является малое количество паремий, включающих в свой состав эту лексему или ее дериваты. В.И. Далем зафиксированы лишь единичные пословицы [Даль 1994: эл ресурс], в то время как сама идея обучения и народные педагогические воззрения в целом содержатся в большом количестве пословиц и поговорок (хотя время возникновения пословиц установить трудно). Так, в пословице *У Николы две школы: азбуки учат да кануны твердят* отражены особенности содержания и организации образовательного процесса: в период, когда она сложилась, дети занимались «с утра до вечера с перерывом на домашний обед, а после занятий отправлялись еще в церковь на вечернюю службу для исполнения канунов» [Антология педагогической мысли Древней Руси... 1985: 137]. «Такая практика представлялась в сознании народа как обучение в двух школах: в одной – изучали грамоту, во второй – овладевали искусством церковного хорового пения канунов» [там же]. В пословицах *Не выучит школа – выучит охота (нужда); Школа вымучит, охота выучит* подчеркивается ведущая роль мотивации в обучении. Пословица *Боишься школьник лозы – пуще грозы*, а также зафиксированная

В.И. Далем загадка *Разница между школьником и огнем? (Огонь высекут, да и разложат, а школьника сперва разложат, а там высекут)* содержат информацию о физическом наказании в школах. Наконец, пословица *Краденое яичко школьнику слаще* отрицательно характеризует натуру учеников.

**В XVII в.** в России формируется регулярное школьное обучение, «превышающее навыки чтения и письма», предполагающее «знание грамматики, риторики, пиитики, иностранных языков», что обусловлено политическими и религиозными причинами (развитие международных связей, просвещение духовенства во избежание искажения религиозных текстов) [Гетманская: эл. ресурс]. Во второй половине XVII в. «происходит системный переход от старой русской книжности, замкнутой в рамках византийского влияния, к новому периоду образования, характеризующемуся сближением с западной Европой» [там же].

«Процесс институционализации регулярной школы в России характеризовался одновременно уникальной национальной спецификой и присутствием европейской традиции. Как известно, школа пришла в Москву XVII века через братские школы юго-западной Руси и Киево-Могилянскую Академию; в это время в ней надолго упрочивается западноевропейская традиция обучения риторике и пиитике» [там же]. Так, в «Азбуковнике» XVII в. обнаружен трактат анонимного автора «Школьное благочиние», который, по всей вероятности, был знаком «составителям школьных уставов братских школ Украины» [Антология педагогической мысли Древней Руси... 1985: 305].

Одни из первых регулярных школ в XVII в. – Чудовская (организована при Чудовом монастыре в тридцатые годы в связи с приездом из Александрии старца Иосифа, впоследствии ее развивает Епифаний Славинецкий, выпускник Киевской коллегии) и Спасская (организована в 1665 г. Симеоном Полоцким, также выпускником Киевской коллегии, в Заиконоспасском монастыре; после смерти Симеона Полоцкого его дело продолжил

ученик и последователь Сильвестр Медведев) – основаны на греческой и латинской культуре [Гетманская: эл. ресурс].

Е.В. Гетманская отмечает, что, «поскольку именно в это время понятие “школа” только складывалось и основательно отличалось от сложившегося позднее, исследователям трудно идентифицировать учебные заведения XVII века как традиционный институт школы» [там же].

Рассмотрим примеры названий учебных заведений в XVII в.

Так, в документе «Запись в расходной книге патриарха Иоакима о выдаче жалованья иеромонаху Тимофею и греку Мануилу Григорьеву за обучение служилых чинов греческому языку» (4 сентября 1681 г.), касающемся типографской школы (1681–1687) при Московском печатном дворе, вместо слова *школа* либо его аналогов употребляется номинация места, где организовано обучение: *Святейший патриарх пожаловал в Крестовой палате иеромонаху Тимофею да греченину Мануилу Григорьеву, которые на Печатном дворе учат учеников патриарших и архиерейских подьяков и всяких чинов людей греческому языку и грамоте, по два рубли человеку, итого четыре рубли* (РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 105. Л. 241–241. Подлинник) [«Дела всякие делати и судити вправду»: эл. ресурс].

В «Записях в расходной книге Патриаршего казенного приказа о посещении патриархом Иоакимом школ при Богоявленском и Спасском монастырях» (3 сентября 1685 г., 3 июня 1686 г.) используются слово *школа* и его эквивалент *каменные полаты*: *Сентября в 3 день. Святейший патриарх ходил в Богоявленский монастырь, что за Ветошным рядом, для осмотра, где строить школу для учения учеников греческому книжному писанию; Июня в 3 день. Святейший патриарх ходил в Спасов монастырь, что в Китае за Иконным рядом, для досмотру места, где строить каменные полаты для учения учеником греческого книжного писания* (РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 118. Л. 153, 272–273. Подлинник) [там же]. В этих же документах для харак-

теристики учеников используются словосочетания *школьный ученик, ученик славенского учения*. См.: По указу святейшаго патриарха и по помете на челобитной казначея старца Паисия Сийского Суздальского уезду села Ивановского крестьянину Васке Иванову что у него куплено на гостин двор Печатного двора **школьным учеником** Васке Иванову с товарищи дватцати человеком на рубашки холста льняного двести аршин; И в том монастыре по указу святейшаго патриарха, **учеником славенского учения**, которыя учатся у монаха Селивестра, Ивану Семенову с товарищи дватцати трем человеком по шти денег, итого дватцать три алтына [там же].

В «Выписи из расходной книги Патриаршего приказа об устройстве школ при Николаевском и Спасском монастырях в Москве» (декабрь 1687 г.) также встречаются слова *школа* и *школьный* либо описательные конструкции: куплено в **новую каменную школу**, которая построена в Николаевском монастыре что за Иконным рядом на обивку места святейшаго патриарха, которое место поставлено в той **школе**, сукна вишневого мерою восемь аршин десять вершков, да на обивку амвона, на котором поставлено то место и на стулы, за которыми учаться ученики, к старому сукну в прибавку половинка сукна зеленого анбурского; куплено в **новую каменную школу**, которая построена в Спасском монастыре что за Иконным рядом, в которых учатся ученики греческому книжному писанию, икон шти листовых на красках, в дву деисусах по три иконы в деисус, да одиннадцать икон разных, а в том числе пять икон Спасовых, три образа Пресвятые Богородицы Иверския, образ Пресвятыя Богородицы Донския, образ Благовещенья Пресвятыя Богородицы, образ Трех Святителей Вселенских; куплено в Спасской монастырь **х каменному школьному делу** что в Китае городе ж в нижние три полаты три стола дубовых, дано двадцать пять алтын, в большую полату стол липовый на точеных ногах, дано дватцать три алтына: две деньги; в ту ж



*большую полату крачить связи сурику тринадцать фунтов, дано за фунт по осми деньги; масла оल्याного да олифы на шесть алтын на четыре деньги, от крашения дано десять алтын нанять плотники переделать стол, что привезен с **Печатного двора**, где учатся ученики русской грамоте, да у тех печей затворки, да вверху у учителей зделать ворот чем таскать вверх воду и дрова. Дано за работу дватцать шесть алтын печникам от починки от десяти печей, что починивали печи в **школе** дано рубль* (РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 127. Л. 334–335, 348–349. Подлинник) [там же].

Итак, в источниках XVII в. слово *школа* используется более активно, хотя и нерегулярно.

**В XVIII в.** для реализации реформ в экономике, армии, культуре и других сферах жизни российского общества потребность в образованных, квалифицированных кадрах существенно увеличилась, что обусловило необходимость государственного регулирования вопросов образования в стране. Петром I издано много указов об учреждении разного рода *училищ, школ, академий*, сформирована система светского образования. Первая светская школа – Школа математических и навигацких наук – была основана в Москве в 1701 г., позднее появились Медицинская школа (1707 г.), Инженерная и Артиллерийская школы (1712 г.) и др. [Гетманская: эл. ресурс].

К концу XVIII в. была создана «сеть государственных общеобразовательных и профессиональных школ разных типов, Академии наук, Российской академии для изучения русского языка, Петербургской учительской семинарии, на базе которой в начале XIX в. возник первый педагогический институт, светских учебных заведений для женщин, Комиссии об учреждении училищ, преемником которой стало впоследствии Министерство народного образования» [Антология педагогической мысли России... 1985: 6].

В письменных документах XVIII в. слово *школа* и его дериваты используются уже значительно чаще, чем ранее. См., напр., документы:

– «Указ Петра I, отправленный из Разряда, протектору Славяно-греко-латинской академии Стефану Яворскому об отчислении нерадивых учеников на службу» (Москва, сентябрь 1705 г.): *Велено отписать в Розряд к боярину Тихону Никитичю Стрешневу с товарищи для справки к службе московских чинов люди ис полковой службы и ис недорослей хто имяны в **школах** какой науки учаца и с которого году и месяца и числа. И хто в **школах** учаца леностию и от **школ** отбыли, и по тому его в[еликого] з[осударя] указу в Розряд сего сентября по 10 число не бывало, и в[еликий] з[осударь] указал по-прежнему и по сему своему в[еликого] з[осударя] указу о тех **школьниках** в Розряд к боярину, к тебе, все справки к службе отписать, чтоб всеконечно никто из них **школьным** учением от службы в избылых прогулках не был* (Ф. 210. Разрядные вязки. В. 35. Д. 123. Л. 2. Подлинник) [«Надлежит... ведать все уставы государственныя и важность их»: эл. ресурс];

– «Указ Петра I Сенату о посылке учеников математических школ во все губернии для ученья дворянских детей арифметике и геометрии» (Санкт-Петербург, 20 января 1714 г.): *Послать во все губернии по несколько человек из **школ математических**, чтоб учить дворянских детей, кроме однопорцов, приказнаго чина цыфири и геометрии, и положить штраф такой, что не вольно будет жениться пока сего выучится. И для того о том к архиереям о сем, дабы памятей венчальных не давали без соизволения тех, которым **школы** приказаны* (РГАДА. Ф. 1451. оп. 1. Д. 6. Л. 154. Автограф; ПСЗ, 1 собр. Т. 5. № 2762) [там же];

– «Дело по доношению проповедника Славяно-греко-латинской академии иехромонаха Порфирия о недостойном поведении ученика школы пиитики Ивана Кузьмина сына попова» (Москва, 15 июня 1737 г.): *Прошлого [1]736-го году определен*

был Московской Славено-греколатинской академии **школы** ученик попов сын Иван Козмин сын попов во Оренбургскую экспедицию во дьячка, а ныне оной Попов пьянствует и чинит всякия непотребства и как Спаского училищнаго монастыря с монахами, так и с протчими посторонними людьми ссоры и драки немалыя, и многократно чрез забор на **школьной двор** рано и поздно, когда монастырския ворота заперты, перелазил. И когда посылаемы были по него для сыску как сторожи так и ученики, тогда не являлся, и бежал, и жил неизвестно где по сие время, и до **школы** никогда от того времени как выписал не ходил, и впредь никакой доброй надежды как во учении, так и в добродетели в нем не имеется, чего для оной Попов за непотребныя свои поступки при сем доношении в Московскую Синодальную канцелярию представляется (РГАДА. Ф. 1183, 1737 г. Д. 187. Л. 1–3. Подлинник) [там же].

В «Словаре Академии Российской» (1794 г.) зафиксированы следующие слова: *школа* (греч. ‘училище’), *школьный* (‘принадлежащий, относящийся къ школѣ’), *школьникъ* (‘ученикъ, в школѣ учащійся’), *школю* (*вышколю*) (в простореч ‘учу, дѣлаю кого проворнымъ, разторопнымъ’), *школюсь* (*вышколюсь*) (‘научаюсь, привыкаю быть проворнымъ, разторопнымъ’), *школеніе* (‘дѣйствіе того, кто школить’), *вышколеніе* (‘дѣйствіе вышколившаго’), *вышколенный* (‘прил. имѣющее значеніе своего глагола’), *нашколить* (1) ‘научить кого быть проворнымъ, разторопнымъ’; 2) ‘настроить противу кого, наустить’), *нашколиться* (‘научиться быть разторопнымъ, проворнымъ’), *нашколеніе* (‘исполненное дѣйствіе нашколившаго’), *нашколенный* (‘прил. имѣющее знаменованіе своего глагола’), *прошколить* (‘проучить съ ущербомъ, наказать’) [Словарь 1794, ч. 6: колонки 893–894].

Как видим, во всех словах, за исключением относительного прилагательного *школьный*, корень *школ-* идентичен по смыслу корню *уч-* в синонимичных словах, используемых для толкова-

ния. Таким образом, лексикографические источники XVIII в. показывают, что слово *школа* в русском языке первоначально имело значение ‘место, где учат’; впоследствии у него сформировались другие значения.

**В начале XIX в.** в результате реформирования образовательной сферы складывается единая система общего образования, предусматривающая четыре ступени (высшая – *университеты*, средняя – *гимназии*, промежуточная – *уездные училища*, низшая – *приходские училища*). В то же время для детей дворян создаются особые образовательные учреждения: *лицеи*, *благородные пансионы*, *кадетские корпуса* и др. [Антология педагогической мысли... 1987: 8].

В дальнейшем, в связи с общественно-политическими событиями в России и за рубежом (восстание декабристов, польское восстание 1830–1831 гг., революции в Европе и др.), система образования развивалась крайне медленно и неэффективно. «К середине XIX века страна имела чрезвычайно низкий уровень народного образования, грамотные составляли лишь 6 % от всего 70-миллионного населения» [Яковкина: эл. ресурс]; «вплоть до 50-х годов XIX века в крепостных селениях школ почти не было» [Константинов и др. 1982: эл. ресурс].

Очередные кардинальные реформы, проведенные **в 60-х гг. XIX в.**, привели к демократизации системы образования. Если до этого времени «школьному образованию придавался прикладной характер, перед ним ставились задачи подготовки к гражданской или военной службе», то в преддверии реформ широко обсуждалась идея общечеловеческого образования [Антология педагогической мысли... 1987: 25].

В «Гимназическом уставе» (1864 г.) зафиксировано создание двух систем образования: классической («с предпочтением изучения гуманитарных дисциплин, латинского и греческого языков») и реальной («более глубоко изучались точные и есте-

ственные науки, а также немецкий и французский языки») [Ситаров 2019а: 207].

В связи с отменой крепостного права встал вопрос о создании народных школ, без которых «немыслимо было разумное пользование крестьянами дарованными им правами и исполнение возложенных на них новых обязанностей»; «в течение 1881–1894 гг. количество церковно-приходских школ увеличилось с 4 тыс. до 31,9 тыс.» [Брокгауз: эл. ресурс].

Обратим внимание, что в официальных документах вместо слова *школа* для обозначения учебных заведений начального уровня преимущественно используется слово *училище*. См., напр., «Положение о начальных народных училищах» (14 июля 1864 г.), в котором перечисляются следующие виды «начальных народных училищ»: **приходские училища** в городах, посадах и селах, содержимые на счет местных обществ и частью на счет казны и пожертвований частных лиц; **народные училища**, учреждаемые и содержимые частными лицами разного звания; **сельские училища** разных наименований, содержимые на счет общественных сумм; **церковноприходские училища**, открываемые православным духовенством в городах, посадах и селах, с пособием и без пособия казны, местных обществ и частных лиц; **воскресные школы**, учреждаемые как правительством, так и обществами городскими и сельскими и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословий обоего пола, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно [Законы о начальных и средних школах 1864 г.: эл. ресурс].

Вопрос о реформировании школьного образования стал особенно актуальным **на рубеже XIX–XX вв.**: «в ряду целевых устремлений правительства по отношению к народной школе все большее значение стали приобретать мотивы экономического характера, свидетельствовавшие о постепенном осознании правительством роли образования как фактора развития производительных сил страны» [Автухович: эл. ресурс].

Развитию системы образования способствовали столыпинские реформы, в рамках которых было значительно увеличено государственное финансирование, разработаны важные проекты, в частности проект «О введении всеобщего начального обучения в Российской империи» (внесен в III Государственную Думу 1 ноября 1907 г.), приняты меры в отношении подготовки и улучшения материального положения учительских кадров и др.

Что касается слов *школа*, *школьный*, то, напр., в вышеназванном документе они используются уже в современном значении: *Всем детям обоего пола должна быть предоставлена возможность, по достижении **школьного** возраста, пройти полный курс обучения в правильно организованной **школе**; Нормальная продолжительность обучения в **начальной школе** – 4 года; Нормальным районом, который должна обслуживать одна **школа**, признается местность с трехверстным радиусом; **Церковно-приходские школы**, вошедшие в **школьную сеть** <...> получают пособие от казны на равных основаниях со **школами**, состоящими в ведомстве Министерства народного просвещения. В ряде случаев в качестве синонима используется слово *училище*, напр.: *Забота об открытии достаточного числа **училищ**, соответственно числу детей школьного возраста, лежит на учреждениях местного самоуправления, при этом расчеты относительно числа необходимых **школ** делаются применительно к четырем возрастным группам: 8, 9, 10 и 11 лет; Получение пособия от Министерства народного просвещения не стесняет прав учредителей **училищ** в деле заведования **школами**. Местному самоуправлению предоставляется организация и ближайшее заведование **начальными школами** [О введении всеобщего начального обучения в Российской империи: эл. ресурс].**

Далее рассмотрим семантику слова *школа* и его дериватов по словарям XIX в.

В «Словаре Академии Российской» (1806–1822 гг.) приводятся те же слова, которые зафиксированы в: [Словарь 1794], но они расположены в алфавитном порядке. Без изменений даны слова: *вышколеніе*, *школа*, *школеніе*, *школить* (*вышколить*), *школиться* (*вышколиться*), *школьникъ*, *школьный*. В толковании других слов наблюдаются изменения в дефинициях, грамматических формах, стилистических пометах. Напр.: *вышколенный* (‘наученный проворству и разторопности’), *нашколенный* (простон. ‘сдѣланный разторопнымъ, проворнымъ’), *нашколивать* (простон. ‘доводить кого, чтобъ былъ быть разторопнымъ, проворнымъ’ [второе значение ‘настроить противу кого, наустить’ отсутствует]), *прошколивать* (‘проучивать кого съ нѣкоторымъ наказаніемъ, взысканіемъ или гневомъ’) [Словарь 1806, ч. 1: колонка 1021; Словарь 1814, ч. 3: колонки 1271–1272; Словарь 1822, ч. 5: колонка 690; Словарь 1822, ч. 6: колонка 1367].

В «Словаре церковно-славянскаго и русскаго языка» (1847 г.) приводятся следующие слова: *вышколеніе* (‘дѣйствіе вышколившаго’), *вышколенный* (прич. стр. гл. *вышколить*), *вышколить* (сов. гл. *школить*), *нашколеніе* (‘дѣйствіе нашколившаго’), *нашколенный* (прич. стр. гл. *нашколить*), *нашколиваніе* (‘дѣйствіе нашколивающаго’), *нашколивать* (‘дѣлать разторопнымъ, поворотливымъ, проворнымъ’), *нашколиваться* (‘становиться разторопнымъ, поворотливымъ, проворнымъ’), *нашколить* (сов. гл. *нашколивать*), *нашколиться* (сов. гл. *нашколиваться*), *прошколивать* (‘взыскивать со строгостію, проучивать’), *прошколиваться* (‘быть прошколиваему’), *прошколить* (сов. гл. *прошколивать*), *прошколиться* (сов. гл. *прошколиваться*), *школа* (1) ‘училище’; 2)\* ‘древесный разсадникъ, или земля, на которой воспитываются молодые деревца, для высадки въ другія мѣста’), *школеніе* (‘дѣйствіе школящаго’), *школить* (*вышколить*) (‘строгостію пріучать къ порядку и къ разторопности’), *школиться* (*вышколиться*) (‘быть школиму’), *школка* (ум. слова *школа*), *школьник* (‘учащійся въ школъ; ученикъ’),

*школьничек* (ум. *школьникъ*), *школьнический* ('принадлежащий, или свойственный школьникамъ'), *школьничество* ('поступки школьниковъ'), *школьный* ('относящийся къ школѣ') [Словарь 1847, т. 1: 242–243; Словарь 1847, т. 2: 423; Словарь 1847, т. 3: 570; Словарь 1847, т. 4: 458].

Обратим внимание на зафиксированное в словаре новое значение слова *школа* 'древесный рассадник', образованное на основе метафорического переноса (см.: «переносный смысл означать звездочкою» [Словарь 1847, т. 1: XIII]), а также на появление уменьшительных форм *школка*, *школьничек* и новых слов *школьнический* и *школьничество*.

В данном словаре показательно отсутствие информации о греческом происхождении слова *школа*. В предисловии составители указывают следующие «правила» относительно включения в словарь иностранных слов: «отвергать иностранные слова, не нуждою, а прихотью введенные, и не народом, а некоторыми только лицами употребляемые», «при словах иностранных, которым есть равносильные русские, делать только ссылки на последние, куда и относить определения и объяснения» [Словарь 1847, т. 1: XII]. Таким образом, к середине XIX в. слово *школа* окончательно русифицировалось и его использование диктовалось «нуждою», а не «прихотью».

Однако при этом в словаре по-прежнему отсутствуют слова типа *внешкольный*, *дошкольный*, *пришкольный* и т. п., показывающие тот или иной признак по отношению к школе; в дериватах корень *школ-* в основном синонимичен корню *уч-*.

Кроме того, в словарях XIX в. не отражены такие значения лексемы *школа*, как 'направление в области науки, искусства' или 'система определенных правил, способов, приемов изучения чего-л., освоения чего-л.' и др., хотя слово активно используется в этих значениях (см. ниже примеры из художественных произведений). Отсутствие этих ЛСВ, вероятнее всего, обусловлено недостаточным уровнем развития лексикографии.



В связи с тем что издания академических словарей конца XIX – начала XX в. (издание пятое под редакцией Я.К. Грота, издание шестое под редакцией А.А. Шахматова) не были завершены, других сведений о слове *школа* выявить не удалось.

Однако весьма интересную информацию содержит «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова (первое издание 1900 г.), в котором в качестве синонимов и «сходных по смыслу выражений» приводятся слова *училище, учебное заведение, питомник, рассадник* и даются отсылки к словам *здание, общество, разряд, стиль*, синонимами которых в свою очередь названы слова: *здание – постройка, строение, сооружение* и др., *общество – сообщество, ассоциация, группа, кружок, союз, команда* и др., *разряд – род, вид, партия* и др., *стиль – образ, манера, слог* и др. [Абрамов 2008]. Как видим, этот словарь, который «опередил свою эпоху и предвосхитил некоторые идеи, сложившиеся и воплощенные в мировой лексикографии лишь в самое последнее время» [Апресян 2008: 3], отражает разветвленную систему значений слова *школа* в русском языке на рубеже XIX–XX вв. и дополняет данные академических словарей.

В словаре В.И. Даля слово *школа* выступает как гипоним слова *училище* для обозначения в первую очередь учебных заведений начального уровня: «лат. немецк. училище, и бол. низшее»; слово *училище*, в свою очередь, – «всякое заведение, для обучения чему-либо: школа, гимназия и пр. Высшее училище, академия, университет. Приходское, народное училище. Училище земледельное, лесное» [Даль: эл. ресурс]. Кроме того, В.И. Даль приводит не только значение «Лесничее рассадник дерев, посевы и присадки разных возрастов, для разводки плодовых или лесных деревьев», зафиксированное в академическом словаре, но и «В верховой езде, манежная, берейторская выучка лошади, вся постепенность искусственной езды»; «Всякое по-

ложение человека, где он волей-неволей приобретает находчивость, опытность и знание» [там же].

В диалектных словарях зафиксированы однокоренные лексемы *школить* ('сечь, наказывать'. Смол.) [Опыт 1852: 266]; *школьник* (укор. сл. 'Так называют в школах учеников шаловливых и дурно ведущих себя'. Саратов. Пенз.), *школьничать* ('дурно делать, шалить'. Саратов. Пенз.), *школярничать* (то же, что школьничать. Саратов. Пенз.), *школяр* (то же, что школьник. Саратов. Пенз. Сибир.), *школьня* ('училище'. Ворон.) [Дополнение к Опыту 1858: 307]. В говорах дериваты развили отрицательно-оценочные значения. Буквально несколько слов создают живой образ *школьников*, которые *школьничают* и *школярничают*, т. е. шалят, нарушая установленные правила, за что их *школят*, т. е. не просто учат (воспитывают), а наказывают физически.

Итак, проведенный анализ показывает, что именно в XIX в. существительное *школа* утверждается в качестве основной номинации учреждения общего образования и закладывается основа для концептуализации понятия *школа* в русском языковом сознании.

Обогащение значения слова *школа*, а также изменения в его семантической структуре можно увидеть в художественных текстах XIX в. – эпохи интенсивного развития русского литературного языка (современная семантика слова *школа* рассматривается в разделе 3.2). Обратимся к примерам 1810–1900 гг., извлеченным из НКРЯ.

В употреблении лексики *школа* в прозе XIX в. можно выделить два периода, коррелирующих с развитием в России системы образования.

**В первой половине века** (до начала реформ 1860-х гг.) основное в современном русском языке значение репрезентировано лишь небольшим количеством фрагментов художественных произведений. В частности, в НКРЯ представлены единичные случаи употребления словосочетания *школа образования*, напр.:

Дом его был Париж для молодых людей, **школа образования и наилучшего тона** (И. Долгоруков, 1788–1822); сколько представляется изысканных манеров нынешней **школы образования** (Е. Расторгуев, 1846). В современном русском языке зависимый беспредложный родительный падеж, как правило, обозначает направление в науке / искусстве, отвлеченное понятие, специализацию обучения, профессию. Приведенные выше примеры, несмотря на их немногочисленность, позволяют предположить, что изначально лексема *школа* не имела в своей семантической структуре семы ‘образование’.

В ряде примеров представлено значение ‘**специальное учебное заведение, где даются профессиональные знания, квалификация**’. На специализацию указывает определение: *театральная, архитектуры, драматического пения и декламации, для ремесленников, для юных певиц и танцовщиц* и др. Это значение реализуется также в текстах второй половины века: *медицинская, рисовальная, фельдшерская, швейная, правоведения, практических лесоводов, соборных певчих* и др.

Соответствующим современной семантической структуре слова *школа* является также значение ‘**военное учебное заведение**’ (*школа военная, юнкерская, гвардейская, ротная* и др.). В отдельных случаях для номинации учебных заведений такого типа лексема используется без определения, что свидетельствует об узуальности этого значения, напр.: *я перехожу в школу, в кавалергарды* (И. Панаев, 1854–1857); *Выйдя очень молодым блестящим офицером из школы, он сразу попал в колею богатых петербургских военных* (Л.Н. Толстой, 1878).

Материалы первой половины XIX в. показывают, что лексема *школа* в значении ‘**учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание молодого поколения**’ часто употребляется для наименования иностранных учебных заведений, напр.: *спроси только немецкую школу – всякий мальчик тебе укажет* (И. Лажечников, 1833); *Мой приятель <...>*

родом из города **Швейнфурта**. Готлиб ходил еще в школу, когда умер его отец (М. Загоскин, 1842–1850).

Интересно, что в данном значении слово *школа* более активно используется русскоязычными авторами, родившимися на территории современных Украины или Польши и / или изображающими местный народный быт, напр.: *полк наш идет с большою армией в Московию; ты помнишь, еще в школе учитель географии сказывал нам, что там-то золотые горы, особливо в Сибири* (О. Сомов, 1827); *Почти все школы уже в наших руках, и для уничтожения вредного влияния Краковской академии <...> заведена такая же академия в Вильне* (Ф. Булгарин, 1830); *был у него сынок, но то, что еще, можно сказать, дитына, да и то не на глазах росло, а было где-то в школах* (Т. Шевченко, 1853). Вероятно, это объясняется тем, что слово *школа* пришло в русский язык с Запада, через посредничество польского языка. Кроме того, в юго-западных и белорусских губерниях Российской империи система образования развивалась успешнее, чем в центральных губерниях. Как отмечает Н.И. Яковкина, «к 1816 году только в Подольской и Волынской губерниях было учреждено 126 школ» (в сибирских губерниях к этому времени открыто 18 начальных училищ) [Яковкина: эл. ресурс]. До середины 1850-х гг. рассматриваемый лексико-семантический вариант (ЛСВ) применительно к учебным заведениям в Великороссии употребляется значительно реже: *Школьники с сумками на плечах печально отправляются в школы* (А. Башуцкий, 1834).

Обращает на себя внимание, что во многих случаях контекстное окружение слова *школа* указывает на создание школ, в первую очередь сельских: *он начал учреждать сельские школы* (Ф. Булгарин, 1829); *Правду говорит Штольц, что надо завести школу в деревне!* (И. Гончаров, 1859). Таким образом, из художественной прозы первой половины XIX в. становится ясно, что в этот период процесс организации массовых общеобразовательных школ в России только начинается.

В большинстве случаев речь идет об образовательных учреждениях низшей ступени, т. е. у слова *школа* формируется ЛСВ ‘**учебное заведение, дающее начальное образование**’ (в настоящее время устаревший) [ССРЛЯ 1965: 1447]. В терминологии рассматриваемого периода такого рода школы назывались *училищами*, см.: *я точно таков же, каким был в училище и путешествовал по азбуке* (П. Яковлев, 1828); *кажется, его дети в училище не ходили* (С. Аксаков, 1858). Слова *школа* и *училище* употреблялись в качестве синонимов: *Отцы сами везли детей в школу <...> число учеников увеличивалось и наконец доросло до того, что не помещалось в училище* (Н. Помяловский, 1862); *Поглядите вы на него в школе <...> и потом послушайте его через год по выходе из училища* (В. Слепцов, 1863). О синонимии свидетельствует также большое количество контекстов с дериватами слова *школа*: *Из уездного и духовного училища высыпают школьники* (А. Писемский, 1858); *Так школьник мечтает о том, что его исключат из училища* (Н. Помяловский, 1861). (Примечательно, что слово *училище* могло использоваться вместо слова *школа* при переводе на русский язык. Так, внедряя в России западноевропейскую ланкастерскую систему, декабристы организовали «Вольное общество учреждения *училищ* взаимного обучения».)

**Начиная с 60-х гг.** употребление лексемы *школа* в качестве названия образовательного учреждения растет крещендо, а к концу 1860-х гг. становится доминирующим.

Художественная литература второй половины XIX в. характеризуется публицистической заостренностью вопросов школьного образования, напр.: *Ведь вас интересует женский вопрос? И школы тоже?* (И. Тургенев, 1862); *губернаторы, чтоб отличаться, требуют школ, а мужики в том выгод не находят и не строят школ* (Н. Лесков, 1868); *Слышали, Евлампий Григорьевич, – спросил Палтусов, – завещание-то Лещова? Двести тысяч на школы!.. Благородно!* (П. Боборыкин, 1882).

Одновременно увеличивается количество контекстов, в которых *школа* обозначает **здание** для обучения, см.: *Из **отворенных окон одного дома** обдало его сотней звонких голосов, которые повторяли азы и делали совершенно лишнюю надпись на **дверях**: «Школа»* (И. Гончаров, 1869); *Было уже видно Вязовье – и **школу с зеленой крышей*** (А. Чехов, 1897). До массового внедрения начального образования специальных зданий для школ, скорее всего, не было, см.: *по соседству тут за сто рублей в год просторную **квартиру** уступают, вот бы и нанять ее под школу-то* (В. Крестовский, 1869); *Школа помещалась в просторном **флигеле**, который при крепостном праве занимал управляющий имением* (М. Салтыков-Щедрин, 1886–1887); *Один этаж прямо просится под школу* (П. Боборыкин, 1892).

В текстах **конца XIX в.** появляются ЛСВ ‘**система образования**’ (напр.: *чтобы отвечать от лица **школы** целой страны, надо, чтобы дело имело надлежащую санкцию.* – Н. Лесков, 1890) и ‘**коллектив школы**’ (напр.: *Он, выслушиваемый целой **школой**, рассказывал...* – Н. Каронин-Петропавловский, 1880).

Представим **другие значения** лексемы *школа*, которые сохраняются на протяжении всего XIX в., но количество репрезентирующих их контекстов пропорционально уменьшается.

В первой половине века наблюдается частотность значения ‘**направление в области науки, искусства**’, когда слово *школа* сопровождается определениями с семантикой 1) ‘направление науки / искусства’ (*драматическая, дюреровская; литературы, философов, Карачча, Тредьяковского и др.*); 2) ‘этническая принадлежность’ (*афинская, жидовская, итальянская, немецкая, фламандская, французская и др.*); 3) ‘этап развития’ (*новая, новейшая, современная, старая и др.*). Напр.: *к **какой школе** принадлежит этот господчик? к **горной** или к **озерной**?* (А. Бестужев-Марлинский, 1835–1836); *Антон Антонович фон Нейгоф <...> последователь **мистической школы Сведенборга***

(М. Загоскин, 1838). Во второй половине века это значение сохраняется, но отходит на периферию.

Аналогичная тенденция зафиксирована в отношении значения **‘воспитание, обучение в духе каких-либо правил, принципов’**. В качестве определений чаще всего используются отвлеченные существительные (школа *нравственности, мошенничества, надувательства, несчастья* и др.) или оценочные прилагательные (школа *великая, мудреная, тяжелая* и др.). Напр.: *На ней лежал отпечаток той школы, в которой она довершила светское воспитание* (И. Гончаров, 1839); *надобно ему пройти великую школу разврата духовного* (А. Герцен, 1840). Названное значение представлено и во второй половине века, но также с меньшей частотностью.

В некоторых текстовых фрагментах слово *школа* употреблено в значении **‘приобретение опыта, выучки’**: *хоть вы кончили курс, а школа ваша только что начинается* (И. Гончаров, 1847); *Пройти столько, сколько прошел бродяга, видеть столько людей, сколько он видел, — это своего рода школа* (В. Короленко, 1886).

В ряде случаев представлено значение **‘система определенных правил, способов, приемов изучения чего-л., освоения чего-л.’**. В первую очередь это касается искусства, напр.: *выйдешь победителем из этой школы механики* (И. Лажечников, 1838); *но она неть еще не умеет, настоящей школы нет* (И. Тургенев, 1882); *теперь ты созрел и уже понимаешь, что такое рисунок и школа* (А. Куприн, 1895).

После Октябрьской революции 1917 г. начинается новый этап реформирования системы образования: школа отделяется от церкви, провозглашается равенство прав на получение образования, национализируются все типы учебных заведений и др.

На протяжении всего советского периода росло количество школ (за исключением военных лет), в том числе для взрослых, повышался уровень обязательного образования (к концу

1930-х гг. была решена задача обязательного начального обучения; к середине 1970-х гг. завершился переход к всеобщему среднему образованию, сложилась школьная система с тремя преемственными ступенями).

В начале 1980-х гг. вновь возникает необходимость реформирования советской системы образования, о чем было заявлено на XXVI съезде КПСС (1981 г.). Кризисная ситуация в образовании отражала общий идеологический кризис, приведший к распаду СССР, поэтому реформа 1984 г. не завершилась успехом. «История разработки и начала реализации последней советской школьной реформы наглядно показывает, что, несмотря на очевидные застойные явления в области образования, оно постоянно находилось в поле зрения государственных и партийных органов, которые стремились выработать в тех конкретно-исторических условиях оптимальную стратегию развития этой отрасли» [Овчинников 2014: 194].

В советское время слово *школа* вошло в управленческий дискурс и стало использоваться в нормативных документах («О реформе средней школы», 1917 г.; «Основные принципы Единой трудовой школы», 1918 г.; «О структуре начальной и средней школы в СССР», 1934 г.; «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», 1958 г.; «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», 1984 г. и др.). Функционирование слова *школа* в советских массовых песнях рассматривается далее (см. главу 4).

**В постсоветский период** в системе российского образования вновь произошли «серьезные трансформации, направленные на вхождение в единое европейское образовательное пространство с присущими ему идеями гуманизма, открытости, качества, стандартизации» [Ситаров 2019б: 213]. В частности, был принят Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), заложивший нормативно-правовую базу, затем Федеральный закон «Об образовании в



Российской Федерации» (2012 г.); разработаны государственные образовательные стандарты (2004 г. – стандарт первого поколения, 2009–2012 гг. – второго поколения, 2021 г. – третьего поколения).

В последние десятилетия реализуются национальные проекты и государственные программы, направленные на развитие образования в России: Приоритетный национальный проект «Образование» (2005–2010 гг.), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010–2015 гг.), государственная программа «Развитие образования» (2018–2025 гг.), Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.). Ключевыми целями последнего проекта, включающего десять федеральных проектов («Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого»), названы «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования», «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [Паспорт национального проекта «Образование»: эл. ресурс].

Параллельно с отмеченными процессами в официальных документах постсоветского времени наблюдается смена номинаций: *учебное заведение* (23.02.1991 г.) → *учреждение (организация) системы образования* (31.08.1991 г.) → *общеобразовательное учреждение* (1994 г.) → *образовательная организация; организация, осуществляющая обучение* (2012 г.).

По всей видимости, использование понятия *организация* как более широкого по содержанию обусловлено юридическими

причинами: в соответствии со статьей 123.21 Гражданского кодекса РФ «учреждением признается унитарная некоммерческая организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера» [ГК РФ: эл. ресурс]). Как видим, на языке закона школа является *образовательным учреждением*.

В тексте Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) лексема *школа* зафиксирована только в номенклатурных наименованиях *детская школа искусств* и *кадетская школа*, дериваты – в сочетаниях *школьные спортивные клубы*, *школьно-письменные принадлежности*, *дошкольный возраст*, *дошкольное образование*, *дошкольная образовательная организация*, *олимпиады школьников*. Таким образом, под влиянием сильного экстралингвистического фактора – государственного регулирования образовательной сферы – номинация *школа* вытесняется из управленческого дискурса. Сказанное позволяет сделать вывод, что современная образовательная политика характеризуется частичной деконцептуализацией понятия *школа*. В то же время в других дискурсах это понятие, наоборот, концептуализируется, что будет показано в следующих главах монографии.

## **ВЫВОДЫ**

История развития образования в России (и в мире в целом) показывает, что оно постоянно изменялось, реформировалось, совершенствовалось, отвечая духовным, социальным, экономическим, политическим, идеологическим запросам в тот или иной исторический период. Как правило, обновление системы образования инициируется сверху (князьями, царями, министрами, правящей партией, государством), т. е. реформирование школы прежде всего нацелено на решение тех задач, которые определяет власть.

Школа характеризуется двойственной природой. С одной стороны, это важный социальный институт, имеющий долгую, многовековую историю; с другой – весьма подвижный и изменчивый феномен, постоянно адаптируемый к социально-историческим обстоятельствам. Двойственностью природы школы объясняется устойчивость одних, противоречивость других, изменчивость третьих видов представлений о ней в языковом сознании носителей языка.

Понятие *школа* за свою долгую историю претерпело существенные изменения. Первоначально оно не имело однословной номинации в русском языке. Затем (приблизительно с XI в.) в качестве наименования учебных заведений начинают использоваться существительные со значением места, образованные от глагола *учить*, самым распространенным из которых является слово *училище*. Впоследствии общеупотребительной становится заимствованная из западноевропейских языков через польский язык лексема *школа*.

Динамику семантической структуры слова *школа* наглядно отражает русская художественная проза XIX в. В первой половине века это слово преимущественно употребляется для обозначения направления в науке и искусстве. Кроме того, распространение получают ЛСВ ‘воспитание, обучение в духе каких-либо правил, принципов’ и ‘приобретение опыта, выучки’. Типично употребление слова *школа* и для наименования специализированных учебных заведений, в том числе военных. Применительно же к общеобразовательным учреждениям данная лексема используется нерегулярно, уступая по частотности более употребительному синониму *училище*.

Во второй половине XIX в. зафиксированы два взаимосвязанных процесса: во-первых, значительное увеличение частотности употребления ЛСВ, обозначающего учебное заведение, которое осуществляет общее образование; во-вторых, формирование значения ‘учебное заведение, дающее начальное образо-

вание'. Наряду с этим постепенно растет употребительность ЛСВ 'здание школы', 'система образования', 'коллектив школы'.

В целом, на протяжении всего XIX в. в русской художественной литературе наблюдается вытеснение словом *школа* синонимичного ему слова *училище*.

В советский период развитию школьного образования уделялось большое внимание и слово *школа* использовалось весьма широко, в том числе в официальных документах. Однако попытка кардинального реформирования образования в начале 1980-х гг. не увенчалась успехом в связи с общим кризисом советской государственной системы, приведшим к распаду СССР.

Российское образование постсоветского периода подвергается существенным трансформациям, нацеленным на интеграцию в глобальную образовательную систему. Вместе с тем наблюдается тенденция к бюрократизации школы, вследствие чего соответствующее понятие в официально-деловой речи подвергается деконцептуализации. Это проявляется, в частности, в вытеснении лексемы *школа* канцелярскими номинациями *общеобразовательное учреждение* и *образовательная организация*. В то же время в других речевых практиках понятие *школа* остается весьма востребованным и его семантика обогащается новыми дискурсивными приращениями (см. главы 4 и 5).

## *Глава 3* **СЕМАНТИКА СЛОВА *ШКОЛА* И ЕГО ДЕРИВАТОВ**

### **3.1. ЭТИМОЛОГИЯ СЛОВА *ШКОЛА***

Прежде всего обратимся к этимологическому анализу, поскольку «никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию», «суждение этимологии должно интересовать, и оно так или иначе интересует, специалиста по современной лингвистической семантике, в противном случае проигрывает лингвистическая семантика» [Трубачев 1976: 148].

Как отмечалось выше, слово *школа* проникает в русский язык через посредство польского *szkola* из латинского *schola*, заимствовавшего его из греческого. В русском языке, как и в других славянских языках, а также в некоторых языках германской группы (немецком, голландском), вместо начального *sk* развилось *šk* [Шанский, Боброва 2001: 375].

Первоисточником слова *школа* является греческое *σχολή* (*scholē*) ‘досуг, отдых’, производное от *scholazō* ‘отдыхать от труда’. Однако уже в латинском языке оно использовалось в значении ‘школа’ [Крылов: эл. ресурс].

Возникновению школы в Древнем мире предшествовало связанное с разделением труда специализированное обучение в первобытном обществе [ПЭС 2003: 197]. «Педагогическая

мысль и система воспитательных институтов впервые достигли зрелых форм в Греции к 4 в. до н. э. после длительной эволюции полиса (города-государства), в Риме – к концу 1 в. до н. э., когда рабовладельческую республику сменила империя» [там же: 18].

Развитие семантики в языке-источнике выглядит следующим образом: ‘отдых, досуг’ > ‘занятия в свободное от труда время’ > ‘посещение бесед философов’ > ‘учебное занятие, умственный труд’ > ‘место, где занимаются учебой’ [Шанский, Боброва 2001: 375]; ‘досуг’, ‘свободное время’, ‘праздность’, ‘медлительность’, позднее ‘ученая беседа’, ‘диспут’ [Черных 1999, т. 2: 416]. Как видим, первичная семантика слова (‘отдых’, ‘досуг’) отражала сознание древних греков, для которых в оппозиции *труд* – *отдых* ключевым был первый компонент (ср. в русском языке развитие значения слов *досуг* от *досязати* ‘досягать’, ‘достигать’: ‘достижение’ > ‘успех’ > ‘возможность располагать временем по окончании труда’ > ‘свободное время’, ‘отдых’ [Черных 1999, т. I: 265]; *отдых* < *отдыхаться*; *праздность* < *праздный* ‘порожний’, т. е. ‘пустой’, ‘свободный’, ‘ничем не занятый’). Посредством метонимии у слова *школа* сформировалось значение ‘занятие на досуге, в свободное время’ и далее – путем сужения значения – ‘ученая беседа’, ‘диспут’. В результате семантической деривации лексема приобретает значения ‘учение’, ‘направление в области науки, искусства’, а также ‘место, где проходят ученые беседы’.

Этимологически родственным слову *школа* является слово *схоластика*, заимствованное из латинского (‘средневековая религиозно-идеалистическая (так называемая «школьная») философия, основанная на церковных догматах и обслуживающая богословие»; позднее также ‘бесплодное умствование, формальное знание, оторванное от жизни и практики, начетничество’) [СИС: 493]. Латинское *scholasticos* ‘школьный, учебный’ – производное от *schola* (схоластику как средневековую философию изучали в университетах и школах).

Попутно коснемся версии этимологического анализа, предложенной Ш.А. Амонашвили: «Содержание понятия Школа связывается нами с изначальным семантическим значением этого слова. Школа (лат. *скале*) означает скалистую лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Понятие это имеет религиозно-духовное происхождение, и в нем мыслится процесс становления, совершенствования, восхождения души и духовности человека: Школа (*скале*) есть скалистые, трудные, требующие силы воли, усердия, преданности, ступеньки лестницы восхождения, возвышения души» [Амонашвили: эл. ресурс]. Трудно согласиться с подобной интерпретацией, поскольку латинское слово *scala* ‘лестница’ является производным от слова *scandere* ‘подниматься’ [Шанский, Боброва 2001: 374] (ср. слова с тем же корнем *шкала*, *эскалатор*, *эскалация*).

### 3.2. ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВА *ШКОЛА*

Анализ словарей русского языка [Ушаков 1940; ССРЛЯ 1965; СССРЯ 1983; СРЯ 1984; Лопатин, Лопатина 1990; Ожегов, Шведова 1999; Ефремова 2000; СТСРЯ 2001] показал 19 лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слова *школа*, включая устаревшие, разговорные и специальные.

Хотя количество ЛСВ у разных лексикографов не совпадает, во всех словарях в качестве основного значения (ЛСВ-1) указано **‘учебное заведение / образовательное учреждение, осуществляющее общее образование’**. Подчеркнем, что главное значение слова «в наименьшей степени обусловлено контекстом», «является семантически наиболее простым по своему содержанию» и обладает «самой широкой и свободной сочетаемостью с другими лексическими единицами» [Новиков 2003: 456]. Именно ЛСВ-1 составляет ядро семантической структуры лексемы *школа* и смысловой структуры соответствующего понятия.

В словарях номинации ЛСВ-1 преимущественно представлены устойчивыми выражениями *учебное заведение* и *образовательное учреждение*. Хотя в настоящее время в нормативно-правовых текстах используется понятие *образовательная организация*, оно пока не нашло отражения в толковых словарях.

Словосочетание *учебное заведение* в современном русском языке имеет значение ‘учреждение, занимающееся обучением и воспитанием, дающее образование’ [Ожегов, Шведова 1999]. Слово *заведение* в значении ‘учреждение’ является устаревшим [там же]. В словаре Т.Ф. Ефремовой оно толкуется как ‘учреждение, по преимуществу учебное и воспитательное’; значения ‘торговое или промышленное предприятие (кустарная мастерская, магазин, трактир и т. п.)’ и ‘обычай, обыкновение’ даются как устаревшие.

Определим денотативно-сигнификативный макрокомпонент в структуре ЛСВ-1. В качестве архисемы (интегральной семы) будем использовать понятие *учреждение*. Дифференциальными (видовыми) выступают семы ‘обучение / образование’ и ‘общее’. Сему для обозначения категории лиц, для которых предназначена школа как общеобразовательное учреждение (преимущественно это дети, молодое поколение), будем считать условно периферийной, поскольку функцию общего образования выполняют и вечерние (сменные) школы, не имеющие ограничения по предельному возрасту учащихся. Коннотативный макрокомпонент в ЛСВ-1 отсутствует.

**ЛСВ-2 ‘здание учебного заведения, учреждения’** и **ЛСВ-3 ‘коллектив одного учебного заведения, учреждения’** (разг.), отмечаемые не во всех словарях, связаны с ЛСВ-1 метонимически: учреждение → помещение, где оно находится; учреждение → люди, которые связаны с этим учреждением.

**ЛСВ-4 ‘учебное заведение, дающее среднее образование’** и **ЛСВ-5 ‘учебное заведение, дающее начальное образование’** (устар.), отмечаемые лишь в [ССРЛЯ 1965], обозначают виды



общеобразовательных учреждений и являются гипонимами по отношению к ЛСВ-1. Тип переноса значения – метонимия (синекдоха): учреждение → вид учреждения.

**ЛСВ-6 ‘система общего образования, совокупность соответствующих учебных заведений, учреждений’** относится к ЛСВ-1 как общее к частному, т. е. номинация одного учреждения используется для всех аналогичных учреждений. В данном значении слово *школа* употребляется весьма часто. Примечательно, что в аналогичном (собирательном) значении не используются слова, обозначающие другие виды учреждений (*музей, поликлиника* и др.). Тип переноса – метонимия (синекдоха): учреждение → совокупность учреждений.

В некоторых случаях точное значение лексемы *школа* установить довольно трудно. Во-первых, различия семем могут быть минимальными (происходит «скольжение» смысла слова [Гак 2003: 214]). Во-вторых, «существуют многочисленные контексты (соответствующие примеры обычно не включаются в словарные статьи), в которых наблюдается как бы совмещение отдельных значений слова» [Шмелев 1977: 124]. Однако «неоднозначность слова никак не препятствует вполне однозначному пониманию высказывания, не производит впечатления не только какой-либо двусмысленности, но и нарочитости»; «говорящие обычно и не замечают подобной неоднозначности» [там же]. Так, вопрос *Какой должна быть школа будущего?* можно понять как реализацию и ЛСВ-1 (каким должно быть общеобразовательное учреждение), и ЛСВ-6 (какой должна быть система образования).

**ЛСВ-7 ‘название учебных заведений, имеющих обучающую направленность’ / ‘специализированное учебное заведение’** связан с ЛСВ-1 на основе функционального переноса (обучение чему-либо).

**ЛСВ-8 ‘специальное учебное заведение, где даются профессиональные знания, квалификация’** является семантическим производным от ЛСВ-7, а **ЛСВ-9 ‘военное учебное заве-**

дение, где готовится офицерский и младший командный состав’, в свою очередь, от ЛСВ-8 (тип переноса в обоих случаях – сужение значения). Как видим, происходит всё большая конкретизация лексического значения.

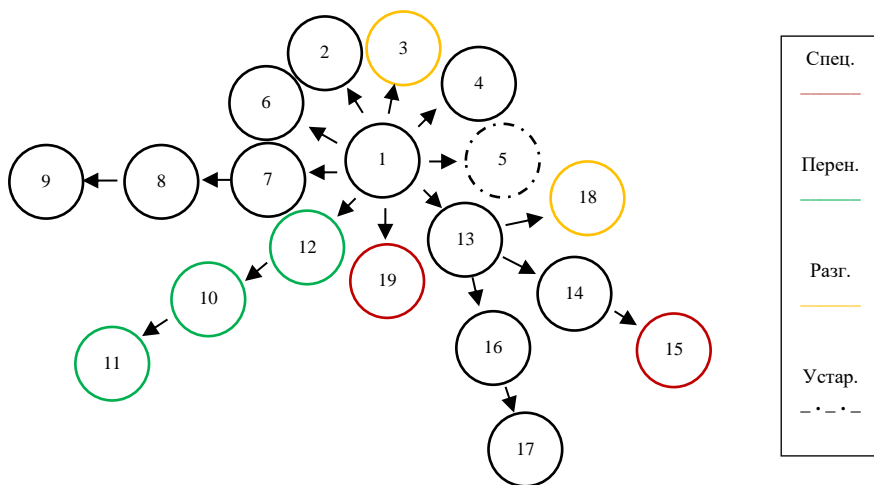
ЛСВ-10 ‘приобретение опыта, выучки’, ЛСВ-11 ‘приобретенный опыт, выучка’ и ЛСВ-12 ‘то, что дает опыт, такую выучку’, имеющие переносное значение, составляют цепочку: ЛСВ-1 → ЛСВ-12 (метафора: *школа жизни* – жизнь учит, как школа; *армия – школа для настоящих мужчин*) → ЛСВ-10 (метонимия: процесс) → ЛСВ-11 (метонимия: результат). Данные ЛСВ входят в узус, так как они зафиксированы во всех словарях.

ЛСВ-13 ‘система определенных правил, способов, приемов изучения чего-л., освоения чего-л.’ образован от ЛСВ-1 на основе метафоры; ЛСВ-14 ‘воспитание, обучение в духе каких-л. правил, принципов’ – от ЛСВ-13 путем метонимии (процесс); ЛСВ-15 ‘искусство дрессировки коня, связанное с манежной выездкой, выполнением различных упражнений, темпов езды и т. п.’ (спец.) – от ЛСВ-14 (сужение значения).

Можно предполагать, что ЛСВ-16 ‘направление в области науки, искусства и т. п.’ образован также от ЛСВ-13 посредством метонимии, поскольку *направление* характеризуется определенной, относительно устойчивой системой принципов и правил. От ЛСВ-16 метонимически образуется ЛСВ-17 ‘группа учеников, единомышленников, последователей’.

ЛСВ-18 ‘система обязательных упражнений (в фигурном катании)’ (разг.) сужает значение ЛСВ-13 (в [СТСРЯ 2001] данное значение, судя по примеру *откатать школу*, рассматривается как ЛСВ-13); ЛСВ-19 ‘питомник, где выращиваются растения (сеянцы или саженцы) до посадки на постоянное место’ (спец.) связан метафорической производностью с ЛСВ-1.

Таким образом, слово *школа* в современном русском языке имеет сложную радиально-цепочечную семантическую структуру (см. рис. 1), которая формируется вокруг основного значения.



**Рис. 1.** Семантическая структура полисеманта *школа*

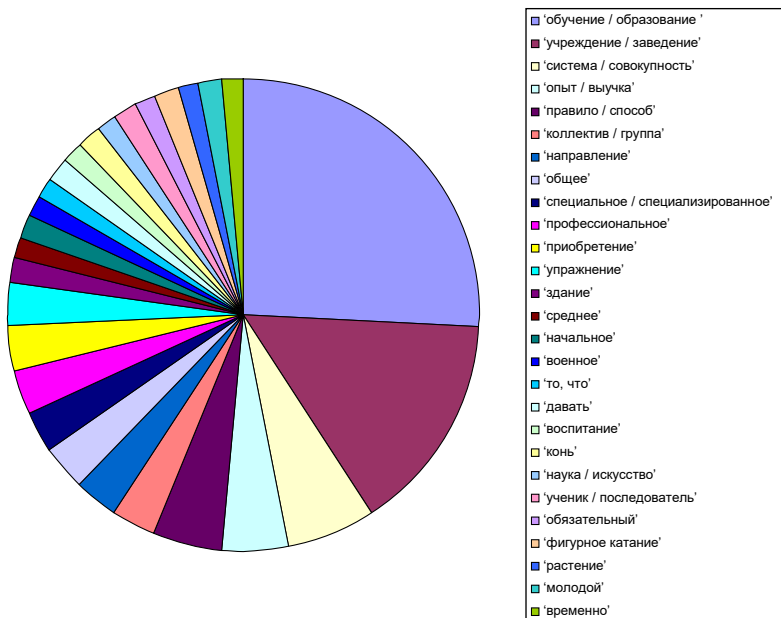
На рис. 2 представлено количественное распределение сем в составе лексико-семантических вариантов слова *школа*.

### 3.3. ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ СЛОВА *ШКОЛА*

В речи понятие *школа*, помимо прямой номинации, может быть представлено другими языковыми средствами.

В качестве **синонимичного** для ЛСВ-1 используется словосочетание *общеобразовательное учреждение*; для ЛСВ-4 – *средняя школа*; для ЛСВ-5 – *начальная школа*.

**Симилярами** (наиболее близкими по значению) ЛСВ-16 являются слова *метод, течение, стиль*.



**Рис. 2.** Количественное распределение сем в составе лексико-семантических вариантов слова *школа*

Приведем **гиперонимы** понятия:

ЛСВ-1: *учебное заведение, образовательное учреждение, учреждение, образовательная организация, организация;*

ЛСВ-2: *здание, строение, постройка, сооружение, дом, корпус, новостройка, коробка, помещение;*

ЛСВ-3: *коллектив, группа, сообщество, команда;*

ЛСВ-4: как у ЛСВ-1;

ЛСВ-5: как у ЛСВ-1;

ЛСВ-6: *система образования, образовательная система;*

ЛСВ-7: как у ЛСВ-1;

ЛСВ-8: как у ЛСВ-1, а также *профессиональное учебное заведение, в некоторых случаях высшее учебное заведение (вуз), учебное заведение дополнительного образования;*

ЛСВ-9: как у ЛСВ-1, а также *высшее учебное заведение (вуз), военное учебное заведение, военное училище*;

ЛСВ-10: *учение, обучение, научение, подготовка, просвещение, натаскивание, испытание, приобретение опыта, освоение навыков*;

ЛСВ-11: *опыт, выучка, подготовка, практика, умение, навык, компетентность, опытность, искушенность, подготовленность, подкованность*;

ЛСВ-12: *явление действительности, процесс*;

ЛСВ-13: *система, порядок изучения*;

ЛСВ-14: *воспитание, обучение*;

ЛСВ-15: *обучение, дрессировка*;

ЛСВ-16: *направление, течение, тенденция, разновидность, общность, совокупность каких-л. особенностей*;

ЛСВ-17: как у ЛСВ-3;

ЛСВ-18: как у ЛСВ-13;

ЛСВ-19: *учреждение, организация, хозяйство, питомник, рассадник*.

**Гипонимами** ЛСВ-1 выступают слова *гимназия, лицей, центр образования*, обозначающие школы нового типа в современной России, а также разговорные наименования *восьмилетка, девятилетка, десятилетка, одиннадцатилетка*.

Для номинации отдельных видов школ используется, как правило, лексема *школа* с различными определениями-конкретизаторами: *общеобразовательная, математическая, гуманитарная, коррекционная, начальная, малокомплектная, средняя, старшая, высшая, вечерняя, традиционная, специализированная, инновационная, авторская, историко-культурная, Вальдорфская, государственная, частная, кадетская, еврейская, православная, мусульманская, воскресная, железнодорожная; школа Монтеessori, школа развивающего обучения, школа диалога культур, школа милиции; школа-сад, школа-пансион, школа-интернат, школа-экстернат* и др., в том числе номинации

школ, не существующих в России в настоящее время: *церковно-приходская школа, кантонистская школа, школа рабочей молодежи* и мн. др.

Гипонимы ЛСВ-8: *академия, институт, колледж, курсы, студия, техникум, университет, училище.*

Гипонимы ЛСВ-16: *медицинская школа, философская школа* и т. п.; *классическая школа уголовного права, Ленинградская грамматическая школа, Московско-тартуская семиотическая школа, Флорентийская школа живописи, Харьковская психологическая школа, натуральная школа* (в литературе), *Нововенская школа* (в музыке), *школа Рубенса* (в живописи), *школа Станиславского* (в театральном искусстве) и мн. др.

Понятие *школа* (общеобразовательная, но чаще высшая) может быть представлено **перифразами** *храм знаний, храм науки* (лит.) [Новиков 2007: 270], напр.: *Они говорят, что это совсем не наука, а кляуза, и что самый университет – совсем не храм наук... грустно!* (М. Салтыков-Щедрин, 1863–1864); *Разве вы педагоги, учителя? Вы чинодралы, у вас не храм науки, а управа благочиния* (А. Чехов, 1898); *Создавая высший вечерний храм знания, рабочая власть открывает доступ к Солнцу Науки для тех, чьи сутки делятся на три равные части: труда, отдыха и сна* [В. Хлебников, 1918]; *Университет был открыт – тому доказательство кучка безусых студентов, еще не вкусивших храма науки* (М. Осоргин, 1942); *некоторые известные, заслуженные ученые оказывались бесцветными рассказчиками... Выйдя из храма науки, жрецы становились скучноватыми обывателями* (Д. Гранин, 1987); *Реконструкция школы началась в мае... И дети войдут в свой настоящий Храм знаний!* («Приазовский край», 2004) и др.

Слово *храм* в этом переносном значении может использоваться самостоятельно, см.: *Школа была для нее как бы храмом, и она неустанно служила в нем* (М. Горький, 1899); *Школа перестала играть роль светлого храма и роль двери в прекрасное*

*будущее общество всеобщего благополучия* (А. Зиновьев, 1988–1998); *А начинал Васютин строить эту свою третью школу, свой дом, который нынче иначе как **Храмом** не называют, с нуля* («Линия», 2005).

В исследованном материале зафиксирован индивидуально-авторский вариант перифразы – *жилище наук*: *Москва, оказывается, украшена (в соответствии со своими масштабами) зданиями-монуменами: Храм Закона (Сенат), **Жилище Наук** (Университет), алтари Счастья (казаковские ротонды), Форум Благонавия (Дворянский клуб)* (С.А. Еремеева, 2000).

Для наименования школы (чаще всего высшей) используется также заимствованное выражение *альма-матер* (лат. *alma mater*, буквально – *кормящая мать*) – старинное студенческое название университета (дающего «духовную пищу») [БСЭ: эл. ресурс]; (*книжн.*) университет, институт, в котором учился [Ожегов, Шведова 1999]; старинное название университета (обычно в речи его выпускников) [Ефремова 2000]. Напр.: *И в каждой школе частыми гостями станут профессора, преподаватели, аспиранты, студенты-старшекурсники различных вузов, которые будут рассказывать школьникам о своей любимой альма-матер* (И. Бестужев-Лада, 1985). Это выражение может использоваться и для обозначения общеобразовательного учебного заведения, напр.: *А когда мы вернулись в Москву из Норильска, он уже стал директором и пригласил меня в нашу школу, в альма-матер, преподавать* (М. Вишневецкая, 1997).

Таким образом, номинативное поле понятия *школа* отражает парадигматические связи ключевой лексемы с широким кругом языковых единиц.

### 3.4. ДЕРИВАЦИОННОЕ ПОЛЕ СЛОВА *ШКОЛА*

Весьма обширное деривационное поле лексемы *школа* включает около ста производных слов. Рассмотрим дериваты, особенно актуальные для русского языкового сообщества.

Так, широко представлены сложные и сложносоставные слова, объединенные семантикой **‘виды школ’**: *авиашкола*, *автомотошкола*, *автошкола*, *агрошкола*, *артишкола* [артиллерийская], *аудиошкола*, *бизнес-школа*, *видеошкола*, *ДЮСШ* [детско-юношеская спортивная школа], *загранишкола*, *кавишкола* [кавалерийская], *киношкола*, *мотошкола*, *музшкола*, *партишкола*, *политшкола*, *профтехшкола*, *профшкола*, *радиошкола*, *разведшко-ла*, *совпартишкола*, *спецшкола*, *танцшкола*, *телешкола*, *трудшкола*, *физматшкола*, *школа-десятилетка*, *школа-интернат*, *школа-лицей*, *школа-семилетка*, *школа-студия* и др.

В современном русском языке продуктивно образование прилагательных, обозначающих **‘признак кого-либо / чего-либо по отношению к школе’**: *школьный*, *внешкольный*, *внутришкольный*, *межшкольный*, *дошкольный*, *постшкольный*, *пришкольный*, *общешкольный*, *школьно-письменный* и др.

Большую группу составляют дериваты со значением **‘лицо, каким-либо образом связанное со школой’**: *внешкольник*, *внешкольница*, *дошкольник*, *дошкольница*, *дошколенок*, *одношкольник*, *школовед*, *школота* (жарг. собир. ‘школьники, учащиеся школы’), *школьник*, *школьница*, *школяр* (устар. и разг. ‘школьник’), *школярка* (женск. к *школяр*), *шкраб* (устар. название школьного учителя в первые годы советской власти, сокр. от *школьный работник*).

Дериваты с эмоционально-оценочной коннотацией представлены, напр., глаголами, обозначающими **‘приобретение опыта, выучки; строгое воспитание’**: *школить* (разг. ‘строго учить, воспитывать, внушать кому-либо строгие правила пове-



дения; муштровать'), *вышколить, вышколиться, нашколить* (*устар.*), *школиться* (*устар.*).

Значение '**легкомысленность, несерьезность, озорство**' объединяет группу производных слов разных частей речи: *школьничать* (*разг.* 'вести себя шаловливо, как школьник, ребячиться'), *школьнический* ('свойственный школьнику, его возрасту, несерьезный, недостойный взрослого человека'), *школьничество* ('школьническое поведение, поступок; озорство, шалость'), *школьничий* (*разг.* то же, что *школьнический*), *школярить* (Даль: 'забавляться школьничьими шалостями, повесничать'), *школярничать* (Даль: то же, что и *школярить*). См. также наречия: *пошкольнически, по-школярски, школьнически*.

Еще одна группа дериватов объединяется значением '**ограниченность, примитивность, неопытность, несамостоятельность**': *школа* (*жарг.* 'неумелые, начинающие, неопытные, глупые'), *школьный* (*перен.* 'не отличающийся самостоятельностью, ученический'), *школяр* (*уничиж.* о человеке с крайне ограниченными школьными знаниями), *школярный* (*устар.* и *разг.* то же, то *школярский*), *школярски* (от *школярский*), *школярский* (*разг. уничиж., неодобр.* 'несамостоятельный, ученический, начетнический'), *школярство* (*уничиж.* 'несамостоятельный, ученический подход к чему-либо; следование примитивным, схоластическим и т. п. нормам, образцам').

Частотность дериватов в речи значительно варьируется. По данным «Нового частотного словаря русской лексики», в который включены самые употребительные слова второй половины XX – начала XXI в., наиболее высокий IPM (instances per million words – число употреблений на миллион слов корпуса) имеет лексема *школа* (316.0); далее следуют *школьный* (55.8), *школьник* (27.6), *дошкольный* (13.2), *дошкольник* (5.4), *школьница* (4.1), *школа-студия* (2.2), *спецшкола* (1.5), *школяр* (1.0), *вышколенный* (0.9), *автошкола* (0.8), *школа-интернат* (0.8), *внешкольный* (0.5), *вышколить* (0.5), *разведшкола* (0.5), *киношкола* (0.4) [Ляшевская,

Шаров 2009: эл. ресурс]. Частотный ранг (порядковый номер в списке) лексемы *школа* – 91 из 1002 существительных, 315 – из 20004 наиболее употребительных слов корпуса [там же].

Итак, слово *школа* и ряд его дериватов, в первую очередь относительное прилагательное *школьный*, относятся к наиболее употребительным словам современного русского языка, т. е. входят в активный словарь как «часть словарного состава языка, которая включает относительно ограниченное число лексических единиц, особенно часто используемых в речи, причем в связи с наиболее существенными для данного общества реалиями, понятиями и ситуациями» [ЛЭС 1990: эл. ресурс]. В речевой практике такие слова обогащаются дополнительными смыслами, отражающими представления носителей языка о социально значимом референте. Показательным в этом плане является прилагательное *школьный*.

### 3.5. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ДЕРИВАТА *ШКОЛЬНЫЙ*

Материалом анализа послужили 8883 высказывания, извлеченные из НКРЯ.

Семантические особенности относительных прилагательных отмечаются многими исследователями. По мнению Е.А. Земской, такие прилагательные «вне контекста обозначают лишь общую идею атрибутивно выраженного отношения к предмету» [Земская 1967: 92]. М.В. Сандакова обоснованно подчеркивает, что, «имея адъективный грамматический облик, они семантически продолжают оставаться тождественными мотивирующему слову» [Сандакова 2010: 204]. Данные особенности обуславливают более широкую сочетаемость относительных прилагательных по сравнению с качественными. В частности, нами зафиксировано 1270 нарицательных существительных, с которыми сочетается прилагательное *школьный*, напр.: *Поло-*

*вина всех школьных бед* начинается с невообразимой чепухи (С. Соловейчик); В такой дом нельзя было даже позвать *школьных товарищей* (Э. Герштейн).

Чаще всего определяемыми словами являются существительные *учитель* (3,85 %), *год* (3,73 %), *возраст* (3,68 %), *скамья* (2,88 %), *программа* (2,79 %), *товарищ* (2,50 %), *учебник* (2,43 %), *двор* (2,22 %), *жизнь* (1,68 %), *образование* (1,60 %), *форма* (1,55 %), *друг* (1,44 %), *дело* (1,33 %), *обучение* (1,27 %), *тетрадь* (1,06 %), *курс* (1,02 %), *занятие* (0,98 %), *вечер* (0,97 %), *здание* (0,91 %), *каникулы* (0,91 %), *подруга* (0,91 %), *психолог* (0,90 %), *работник* (0,86 %), *тетрадка* (0,78 %), *библиотека* (0,74 %), *класс* (0,74 %), *урок* (0,71 %), *учительница* (0,71 %), *коридор* (0,69 %), *работа* (0,66 %), *приятель* (0,57 %), *парта* (0,54 %), *совет* (0,53 %), *сочинение* (0,53 %), *стол* (0,52 %). Частотность остальных существительных составляет менее 0,5 %. Наиболее частотными оказались 35 существительных из 1270: на их долю приходится 4364 употребления, т. е. 49,13 %. Приведенные показатели дают представление о том, какие предметы, лица, явления действительности наиболее актуализированы в языковом сознании носителей русского языка в связи с понятием *школа*.

Далее установим лексико-семантические группы (ЛСГ) слов, с которыми чаще всего сочетается дериват *школьный*.

Наибольшая группа – существительные со значением **лица** (143 слова, 1342 словоупотребления): *учитель* – 342, *товарищ* – 222, *друг* – 128, *подруга* – 81, *психолог* – 80, *работник* – 76, *учительница* – 63, *приятель* – 51, *врач* – 21, *подружка* – 15, *преподаватель* – 15, *инспектор* – 14, *педагог* – 13, *сторож* – 10, *уборщица* – 9, *мастер* – 7, *консультант*, *сторожсеха*, *училка* – по 5, *девочка*, *дружок*, *завхоз*, *педант*, *поэт*, *староста* – по 4, *библиотекарь*, *красавица*, *медалист*, *медсестра*, *нянечка*, *ребенок* (*дети*), *специалист*, *ученый*, *физик*, *философ* – по 3, *активист*, *богослов*, *выпускник*, *дворник*, *девушка*, *директор*, *дирек-*

триса, заводила, затейник, знакомый, кореш, наставник, одноклассник, приятельница, работница, ученик, хулиган, экономист – по 2, агроном, активистка, англичанка, Ахилл (перен.), беглец, библиотечарша, властелин, военрук, возжак (комсомольский возжак), возлюбленная, воспитательница, враль, врачаха, выпускница, дива, ди-джей, доктор, докторша, донжуан, друган, завуч, заговорщик, знаменитость, зубрила, историк, квартирьер, киномеханик, комиссар, конькобежец, королевна, критик, лаборант, магистр, мальчик, математичка, медроботник, мужик, надзирательница, начетчик, недоучка, обидчик, обувщик, однокашник, остряк, отличник, охранник, палач, папа, пассия, патриарх, первоклассник, питомец, подлиза, попечитель, почитатель, премьер, противница, ревизор, репетитор, реформатор, ритор, родитель, рэкетир, сверстник, символист, славянофил, следопыт, служитель, смотритель, сотоварищ, соученик, соученица, спонсор, теоретик, учителяшка, фанфарон, фельдшер, физкультурник, физрук, француз [учитель французского], футболист, фюрер (комсомольский фюрер), Цезарь (перен.), цензор, чемпион, шалун, шеф, шут, эконо, электрик – по 1. Некоторые существительные называют группу лиц: совет, кружок, коллектив, команда, начальство, хор, молодежь и др. (всего 83 номинации, 493 словоупотребления).

Обширный перечень существительных со значением лица или группы лиц (за исключением лишь нескольких слов) показывает, что для русского языкового сознания важно восприятие школы как коллектива. Очевидно, что в этом случае актуализируется значение понятия *школа* ‘коллектив одного учебного заведения, учреждения’.

К данной группе примыкает ЛСГ ‘внешний вид человека, одежда’ (51 слово, 138 словоупотреблений). В когнитивном аспекте значимо, что многие слова этой группы являются диминутивами (*портфельчик, платьице, пальтишко, воротничок, косичка, костюмчик, пиджачок, курточка, юбочка, кепочка,*

одежда и др.), подчеркивающими непритязательность внешнего вида как школьника, так и учителя.

Большую группу составляют существительные, указывающие на **временной интервал**: *год(-ы)* и *возраст*, а также *каникулы*, *время*, *день*, *период*, *пора* и др. Эти лексемы репрезентируют важный для понятия *школа* смысл, который соотносится со значением ‘образовательное учреждение, осуществляющее общее [т. е. в первую очередь ориентированное на детей] образование’, хотя школами в русском языке называются и специальные учебные заведения для взрослых. Примечательно, что во многих контекстах прилагательное *школьный* поддерживается лексемами с темпоральной семантикой, посредством которых в понятии *школа* актуализируется значение ‘детство, юность’, напр.: *Что к спорту он равнодушен, было мне известно еще со школьных времен* (Е. Рубин); *У меня еще со школьных лет было с ним вечное идеологическое противостояние* (А. Козлов) и мн. др.

Широко представлены и другие ЛСГ, репрезентирующие наиболее значимые аспекты описываемого понятия: ‘предметы и явления, связанные с процессом обучения’; ‘здание, элементы здания, внутренние помещения’; ‘предметы, связанные со школьным бытом (мебель, вещи, др.)’; ‘пространство около школы’; ‘события, мероприятия, случаи из школьной жизни’.

Хотя в большинстве контекстов прилагательное *школьный*, как и другие относительные прилагательные, употребляется в неконкретизированном значении ‘относящийся к школе, связанный со школой’, в ряде случаев «на значение отношения наслаивается качественный оттенок» [Земская 1967: 99].

Значения деривата *школьный* детализированы в словаре Т.Ф. Ефремовой: 1. Соотносящийся по знач. с сущ. *школа* (1–3)<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> 1) а) Учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание; б) здание, в котором помещается такое заведение; в) *разг.* коллектив одного такого учебного заведения, его ученики и учителя. 2) Система

связанный с ним. 2. Свойственный школе (1), характерный для нее. 3. Принадлежащий школе (1). // Предназначенный для школы. // Работающий в школе, обслуживающий школу. 4. Связанный с пребыванием и обучением в школе (1). 5. *перен. разг.* Не отличающийся самостоятельностью, не подкрепленный жизненным опытом; ученический [Ефремова 2000, 2: 1019]. Как видим, помимо прямых относительных значений, в словаре зафиксировано переносное качественное значение, характерное для разговорной речи. Однако потенциально у этого прилагательного могут быть и другие качественные значения (оказиональные, контекстные, индивидуальные), представляющие интерес с точки зрения когнитивного анализа, поскольку именно в них реализуются дополнительные смыслы понятия *школа*.

Потенциальные компоненты значения слова «являются наименее осознаваемыми носителями языка и наименее изученными», их экспликация «требует дополнительной металингвистической рефлексии носителя языка (и в том числе исследователя-лингвиста) вследствие их латентности, но функционирование единицы в конкретном речевом акте предопределяется их наличием и качеством» [Мишанкина: эл. ресурс]. Потенциальные семы, имеющие, безусловно, когнитивный характер вследствие отражения в них знаний об определенном фрагменте мире, не могут быть полно отражены в толковом словаре, поэтому одним из способов их выявления служит контекстный анализ. По утверждению Г.В. Колшанского, контекст является «сущностной характеристикой языка и его внутренним качеством, благодаря которому реализуется адекватность познания» [Колшанский 1980: 12].

Когнитивный потенциал прилагательного *школьный* реализуется благодаря **контекстным синонимам** (чаще) и **антони-**

---

образования, совокупность учреждений для его получения. 3) Название учебных заведений, имеющих обучающую направленность [Ефремова 2000, 2: 1018].

мам. Приведем примеры с контекстными синонимами: *в обычной, «школьной», геометрии* (В. Успенский); *долгий, громкий, резкий звонок, наподобие школьного* (Е. Рубин); *школьные, гордые, пророческие слова о «птице-тройке»* (А. Смелянский); *обыкновенными крупными буквами, даже немножко школьными* (М. Дяченко, С. Дяченко); *зенки школьные, непорочные* (В. Астафьев); *школьными, совсем ручными законами* (М. Анчаров); *школьные, неприятные ассоциации* (В. Конецкий); *стеклянно звонким, школьным голосом* (Ю. Бондарев); *школьный, отвлеченный ум* (П. Флоренский); *скромный учитель, школьный* (З. Гиппиус); *отнюдь не старый, школьный, академический канон* (С. Маковский); *школьный, теоретический способ мышления* (Л. Шестов); *старая дружба, сердечная дружба, школьная* (И. Потапенко); *Это дрянное слово, пошлое. – Это... школьное слово. – Ну да, школьное слово!* (Ф. Достоевский). Пример с контекстными антонимами: *преимущества и недостатки двух взглядов на жизнь – школьного и практического* (В. Майков).

Оттенки качественного значения слово *школьный* приобретает и в составе ряда неоднородных определений: *даже на самый простой школьный вопрос* (Д. Рашупкина); *какое-то тяжелое школьное воспоминание* (Г. Померанц); *на свете есть что-то еще, кроме тяжелого школьного воздуха* (П. Мейлахс); *вспоминали наши шальные школьные годы* (Д. Карапетян); *поражали мое убогое школьное воображение* (А. Городницкий); *школьному вялотекущему времени* (В. Березин); *благополучный школьный аппетит* (Б. Окуджава); *наивных школьных вопросов* (Э. Радзинский); *жидкие школьные винограды* (Ю. Визбор); *школьный, пионерский ободряющий жест* (Ю. Трифонов); *милое, беспечное школьное время* (Ю. Бондарев); *школьным суховатым и спокойным голосом* (Ю. Герман); *одинаковы только в глупой школьной арифметике* (А. Мариенгоф); *серые школьные будни* (Г. Белых,

Л. Пантелеев); *завопил с жидовскою школьною вибрацією* (Н. Лесков).

Дополнительные коннотации возникают при использовании прилагательного *школьный* с оценочными существительными: *обычная школьная болтовня* (А. Слаповский); *детей загоняют в школьный концлагерь* (А. Битов); *эхо школьной трепотни* (Ю. Буйда); *вся эта школьная бодяга* (Т. Устинова); *ругая себя за <...> невесть откуда взявшуюся школьную стыдливость* (Т. Устинова); *школьное, учительское брюзжание* (К. Сурикова); *исчезла школьная вялость* (Е. Чижова); *тривиальный набор школьных трюизмов* (Г. Ревзин); *не слишком отвлекаясь на школьную дребедень* (Н. Крышук); *забыв о школьной суете* (Н. Васильева); *освободил <...> от школьной унижительной каторги* (Г. Щербакова); *сущность школьного лицемерия <...> в скрытности души* (Г. Щербакова); *какое-нибудь из школьных идиотств* (А. Найман); *началось его [Маяковского] медленное школьное сжевывание* (Д. Самойлов); *всё лучше, чем школьная тупость и ложь* (Ю. Нагибин); *отрочество, омраченное надоедливими школьными зубрежками* (А. Мариенгоф); *войны и потрясения станут школьной невнятицей* (М. Цветаева); *Какая скучища эта школьная волынка!* (Г. Эфрон); *с казенной школьной муштровкой* (А. Макаренко); *из школьной пошлятины* (О. Фрейденберг); *терпело школьную пытку* (П. Бажов); *из школьного застенка* (П. Бажов); *самый отвратительный вид школьного невежества* (О. Мандельштам); *особый вид школьного рабства* (Д. Мамин-Сибиряк); *привыкли с его именем соединять школьную строгость* (И. Потапенко); *тают и напускная бодрость, и школьный гонор* (М. Салтыков-Щедрин); *школьной рутины* (Н. Костомаров); *всей этой школьной дрянью* (А. Герцен); *томительной школьной скуки* (К. Ушинский); *оплакивая свою школьную дурь* (В. Соллогуб); *в тумане школьного молодчества*



(В. Соллогуб); *скупен с своею **школьною добродетелью*** (Ф. Булгарин).

Семантические сдвиги отчетливо видны при употреблении прилагательного в синтаксической функции **сказуемого** (в примерах выделены контекстные синонимы): *возраст мой далеко не **школьный*** [‘юный’] (Т. Григорьева); *время было **летнее**, не **школьное*** [‘учебное’] (А. Слаповский); *Она [полька Рахманинова] довольно **известная**, такая **школьная**, **младшеклассная**, **заигранная** на всех утренниках <...> Она была слишком **примитивной**, **неяркой*** (Н. Бестемьянова и др.); *мысли <...> казались мне **плоскими*** <...> его мыслям не хватало иерархии <...> я называла его суждения **школьными** [‘неглубокими’, ‘поверхностными’, ‘примитивными’]. Мне же <...> требовались **университетские** (Е. Чижова); *Работа была **школьная*** [‘ученическая’], но настолько интересная, что ее поместила «Долговская правда» (В. Войнович); *вопросы, сформулированные в моей статье, как я полагал, являются **школьными*** [‘традиционными’, ‘общеизвестными’], **хрестоматийными** для российской политической традиции (А. Ципко); *Запыхавшаяся пигалица в бесформенном старомодном пальто, рот разинут, косы еще **школьные*** [‘детские’] (М. Харитонов); *Ласки Тани всегда были какие-то **школьные*** [‘неумелые’, ‘скромные’] (Ю. Трифонов); *Голицын жил в двух разных географиях. Одна **школьная*** [‘отвлеченная’, ‘теоретическая’], усвоенная еще в гимназии по контурным картам и рассказам великих (Д. Гранин); *Ее суждения о поэзии были **ребяческие**, **школьные*** [‘детские’, ‘несамостоятельные’, ‘поверхностные’, ‘неглубокие’, ‘примитивные’] (В. Панова).

Таким образом, синтагматическое окружение относительно прилагательного *школьный* обуславливает сдвиги в его семантике. В частности, при употреблении в предикативной и атрибутивной функциях создаются условия для развития у него качественных значений.

Семантические приращения показывают, какая дополнительная информация о школе является значимой для носителей русского языка. В частности, актуализируются отрицательные оценки: 1) обыденность, пошлость, серость, скука, рутина; 2) теоретизированность, схоластичность, пустословие, занудство; 3) убогость, глупость, невежество, поверхностность, шаблонность; 4) тривиальность, банальность; 5) строгость, несвобода; 6) лицемерие, ложь; 7) гонор. Значительно реже представления о школе сопровождаются нейтральной оценкой (детскость, неопытность, наивность, непорочность, беспечность, простота, скромность) и позитивной оценкой (бодрость, сила, молодечество, доброта, сердечность, гордость).

### 3.6. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ *ШКОЛА*

Прежде всего отметим, что фразеологическое поле понятия *школа* является неразвернутым.

В [ФСРЯ 1968] собственно фразеологизмов со словом *школа* или его дериватами не зафиксировано. В [ССРЛЯ 1965] приводятся следующие устойчивые сочетания: *школа для взрослых* (учебное заведение, дающее начальное или среднее общее образование взрослым, занимающимся обычно в вечернее время, без отрыва от производства), *средняя школа*, *школа сельской (крестьянской) молодежи*, *школа рабочей молодежи*, *начальная школа*, *земская школа* (начальная школа в дореволюционной России, находившаяся в ведении земства), *приходская*, *церковно-приходская школа* (начальная школа в дореволюционной России, находившаяся в ведении церкви и приходского духовенства), *высшая школа* (общее название для высших учебных заведений), *школа жизни* (приобретенный жизненный опыт).

Для деривата *школьный* отмечены устойчивые сочетания *школьный возраст* (возраст от 7 лет до совершеннолетия), *школьная тетрадь* (тетрадь определенного формата в линейку

или в клетку, предназначенная для письменных занятий в школе), *школьная гигиена* (раздел гигиены, посвященный изучению вопросов здоровья детей школьного возраста); для дериватов *школьник, школьница, школяр* – устойчивые сравнительные обороты как *школьник, как школьница, как школяр*.

В качестве собственно фразеологизмов в этом словаре отмечены сочетания *на школьной скамье (скамейке)* (быть, сидеть и т. п.) – ‘учась в школе, во время учебы в школе’, *со школьной скамьи (скамейки)* – ‘сразу по окончании школы’, *школьный шаг* (спец. элемент высшей школы верховой езды).

В интернет-источнике [Викисловарь: эл. ресурс] приведены следующие фразеологизмы и устойчивые сочетания: *авторская школа, бросить школу, вечерняя школа, воскресная школа, высшая школа, закончить школу, лётная школа, летняя школа, малокомплектная школа, начальная школа, общеобразовательная школа, пойти в школу, средняя школа, старшая школа, церковно-приходская школа, частная школа, школа жизни, школа рабочей молодежи, школа танцев*.

В [ФСРЛЯ 1995] приводится выражение *школа жизни* – приобретенный жизненный опыт.

В «Большом словаре русских поговорок» [Мокиенко, Никитина 2007: эл. ресурс] зафиксированы следующие устойчивые сочетания: *школа злословия* (книжн. «сборище сплетников»); от заглавия комедии Р.Б. Шеридана), *школа коммунизма* (публ. устар. 1. О профсоюзах. 2. О колхозах. От высказывания В.И. Ленина о профсоюзах); *школьная газета* (жарг. шк. шутл. «парта»), *школьное вече* (жарг. шк. шутл. «педсовет»), *школьный бульвар* (жарг. шк. шутл. «школьный коридор»), *школьный омон* (жарг. шк. презр. «педагогический коллектив школы»).

Отметим также фразеологизм, зафиксированный В.И. Далем: *Они одной школы* (одной выучки, одной шерсти, масти, один черт) [Даль 1994: эл ресурс], в котором эксплицирована оценка (скорее негативная) кого-либо.

Немногочисленность фразеологизмов, особенно с яркой образностью, обусловлена, вероятно, тем, что слово *школа* вошло в активный лексикон относительно недавно, приблизительно с XIX в. При этом фразеологизация сопровождается концептуализацией того или иного смысла понятия. Напр.: *на школьной скамье* (*скамейке*) – концептуализируется темпоральная семантика понятия; *церковно-приходская школа* (*ЦПШ*) – низкий уровень образования (в настоящее время это выражение обычно используется как отрицательно-оценочное, см., напр., интернет-комментарий к статье о школе: *Зачем до 11-то детей учить, если 4 класса ЦПШ достаточно, по мнению наших чинуш*); *школа жизни* – жизненный опыт; *школьный омон* (*жарг. шк. презр.*) – педагогический коллектив как орган, обеспечивающий порядок в особо сложных условиях, и др.

Таким образом, фразеологизированные единицы передают не только языковую, но и когнитивную семантику, которая отражает представления носителей языка о внеязыковой действительности, что позволяет говорить о формировании концепта *школа* (в понимании концепта мы придерживаемся подхода З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые считают, что, если лексема, номинирующая концепт, входит в состав фразеологизма, «анализ значения фразеологизма позволяет установить определенные признаки соответствующего концепта» [Попова, Стернин 2007: 129]).

### **3.7. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ПОНЯТИЯ *ШКОЛА* В СРАВНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ**

Сравнение – «один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей» [Кондаков 1975: 567] – важная когнитивная операция, устанавливающая сходство и различие сравниваемых объектов. Кроме того, сравне-

ние — это «стилистический прием, заключающийся в сопоставлении одного предмета, явления (субъекта сравнения) с другим предметом, явлением (объектом сравнения) на основании каких-либо признаков (основа сравнения) с целью более точного и одновременно образного описания первого» [ЭСС 2005: 306].

Очевидно, что сравнение позволяет выявить тождество либо сходство сравниваемых субстанций. Различие понятий тождества и сходства отмечает Н.Д. Арутюнова: «тождество независимо от человека, сходство же зависит от субъективного восприятия»; «Возможности отождествления ограничены количеством субъектов и ситуациями, в которых они участвуют. Возможности уподобления безграничны и предопределены особенностями изменчивого восприятия действительности разными субъектами, с одной стороны, и неисчерпаемостью признаков воспринимаемых объектов — с другой» [Арутюнова 1999: 295].

В.М. Огольцев отмечает, что сравнение-уподобление «представляет собой не способ познания предметов и явлений действительности, реализуемый в материальных формах языка, а средство языкового выражения и закрепления особой категории мышления — представления» [Огольцев 1978: 38–39]. Результатом выражаемых сравнением представлений является образ, который может быть рассмотрен с точки зрения как субъекта, так и объекта сравнения. Признак, который актуализируется при образном сравнении, является для объекта сравнения «если не существенным, то явным отличительным или видовым признаком» [там же: 28], поскольку автор речевого высказывания переносит на субъект сравнения какое-либо знание об объекте сравнения, в котором необходимый признак выражен наиболее ярко и полно, как некий эталон. Поэтому анализ сравнений позволяет реконструировать образ того или иного объекта в когнитивной картине мира.

В данном разделе в качестве объекта сравнения выступает *школа* как общеобразовательное учреждение (лица, предметы,

явления школьной жизни и др.). Речевой материал представлен 746 контекстами, извлеченными методом направленной выборки из НКРЯ. Цель анализа – установить, какие смыслы понятия *школа*, получая выражение в компаративных конструкциях, составляют его образный компонент. В связи с этим мы не рассматриваем сравнения логического характера (напр.: *Дошкольные учреждения, как и школы, стали переводиться на местный, еще не окрепший бюджет*), поскольку образ формируется лишь при сопоставлении разнородных элементов. В то же время сравнение школы с другими образовательными учреждениями также может выявить ее характерные особенности, в частности больший, чем в вузе, контроль, см.: *Ну, назову «+» учебы в универе: Ты свободен, никто тебя не контролирует так, как в школе* (Школа или универ: где легче? 2006).

Образный компонент понятия может воплощаться в перцептивном и когнитивном (метафорическом) образах, первый из которых формируется в сознании носителя языка в результате отражения окружающей действительности при помощи органов чувств (зрительные, тактильные, вкусовые, звуковые, обонятельные образы), второй – образными признаками, формируемыми метафорическим осмыслением соответствующего предмета или явления [Попова, Стернин 2007: 76]. Если чувственный образ у группы носителей языка совпадает, его можно рассматривать как факт концептосферы *народа*, как относительно стандартизованный образ, обработанный и «признанный» национальным сознанием [там же].

Типичные конструкции, в которых объектом сравнения является школа, представлены в основном структурами со сравнительными союзами, напр.: *Дабы «учинить сатисфакцию» светлейшему, царевича выгнали из дома и поставили на караул у дверей, как ставят в угол школьника* (Д. Мережковский, 1905); *Мой седой, ссутулившийся брат вжал голову в плечи, как провинившийся школьник* (В. Маканин, 1996). Встречаются также

развернутые сравнения, напр.: *Сняв рыбу и чуть не плача от волнения (надо же запутаться именно тогда, когда пошла хорошая рыба!), он стал распутывать ставку, <...> уже заранее зная, что не распутает, и все-таки упорствуя, как в школе, когда, запутавшись в контрольной работе, уже после звонка пытался что-то сделать, но сам знал, что уже ничего сделать не сможет, и тупо продолжал думать, а учительница уже ходила между рядами и отбирала последние тетради* (Ф. Искандер, 1977).

В качестве основания для сравнения выступают: а) субъекты учебного процесса (ученик, ученица, учитель, учительница, школьник, школяр, двоечник, отличник, первоклассник и др.); б) локус (в данном случае лексема *школа* используется в форме препозитива с предлогом *в*, выражающим пространственные отношения: *как в школе*); в) отдельные артефакты школьной жизни (глобус, дневник, доска, карта, линейка, пенал, тетрадь, фотография). Для объективации смысла понятия *школа* наибольшее значение имеют первая и вторая группы.

Анализ речевого материала показывает, что в сравнениях представлен своеобразный визуальный и психологический портрет **школьника** как основного субъекта школы.

Чаще всего школьник оказывается провинившимся. В этом случае обычно конкретизируются зрительные представления: внешний вид (*смущенный, озадаченный, покрасневший, растерянный, испуганный, понурившийся, ссутулившийся, затравленный, с опущенной головой, с покрасневшими щеками, с опущенными глазами, со слезами, с дурацкой улыбкой и т. п.*); типичные действия (*вскакивает с места при появлении учителя, стоит неподвижно, идет медленно, забивается в угол, молчит, мямлит, заикается, пытается оправдаться и т. п.*), напр.: [Катя] *уже сидела на краю дивана и, опустив глаза, смирененькая, как провинившаяся школьница, старалась нашарить ногами босоножки* (Ю. Трифонов, 1959); «Процесс века» над двумя бывши-

ми президентами страны – Чон Ду Хваном и Ро Дэ У, **понуро, как провинившиеся школьники**, стоявшими в зале сеульского суда, стал сенсацией («Итоги», 1996).

Судя по материалу, вину, смущение, волнение, страх школьник испытывает из-за своих проказ, шалостей, глупостей, напр.: *Канонница, как пойманный в шалостях школьник, не знала, куда руки девать* (П. Мельников-Печерский, 1871); *И вдруг <...> представитель великой морской державы опрокинулся на спину и задрывал ногами, хохоча, как резвый школьник во время бесшабашной проделки* (Б. Лавренев, 1925). Во многих сравнениях шалости конкретизируются: школьники *катаются по перилам, кривляются за спиной учителя, крадут яблоки из чужого сада, срывают шапки* и др., напр.: *Поданные для угощения сласти и сахар офицеры расхватили как школьники, пользуясь тем, что начальник, разговаривая с Пржевальским, их не видит* (М. Лялина, 1891); *Тогда она вышла на лестничную площадку <...> и заглянула в лестничный пролет. Наверное, предположила, что кто-то позвонил, а потом побежал вниз, как школьник* (В. Токарева, 1964–1994).

Поскольку за проступки школьника стыдят и наказывают, он шалит, когда его не видят взрослые; прячется, заведя учителя; радуется, если ему удастся скрыть свой проступок или получить за него прощение, напр.: *Он прятался, как школьник, лишь только заведет Ольгу* (И. Гончаров, 1859); *Он сердился и бесился как школьник, который, напроказив, сознается внутренне в своей вине, но не может примириться с заслуженным наказанием* (Е. Салиас, 1885); *Примерно так же Виталик разговаривал об этом коньяке с Ивашниковым. Как школьник, разбивший стекло и не желающий сознаваться* (О. Некрасова, 2000); *Продолжая улыбаться как школьник, которого простил за шалость классный руководитель, Тетерин поднялся с дивана* (А. Геласимов, 2009).



Наказывают школьника следующими способами: *грозят пальцем, отчитывают, ставят в угол, выгоняют из класса*, а в дореволюционных источниках *трясут за шиворот, теребят за ухо, бьют линейкой, порют, оставляют без обеда*. Напр.: *Молодцы партизаны, спасибо им! Бежит от нас теперь пресловутый победитель, как школьник от березовой каши* [розог] (Г. Данилевский, 1885); *Прерванный на полуслове, он молчал, как незадачливый школьник, выставленный у доски на позорище* (Г. Николаева, 1959); *Кобрисовский следовательно позволяет себе лишь орать на подследственного да, как школьника, ставить на колени в угол* (И. Сухих, 2003).

Помимо чувства вины и страха, для школьника типично внешнее проявление подобострастного отношения к учителю, послушания, повиновения, примерного поведения, напр.: *Как это было глупо вчера с вашей стороны, – начал князь, – прислать вдруг горничную сказать нам, как школьникам, чтобы не шумели и тише разговаривали!..* (А. Писемский, 1871); *Он говорит суетливо и искаательно, как с учителем* (В. Катаев, 1931); *Я убедился, что за границей я могу жить <...> не отдавая никому ни в чем никаких отчетов, не спрашивая, как ученик приготовительного класса, можно ли выйти или нельзя* (Ф. Шаляпин, 1932); *Та послушно, как школьница, кивнула* (М. Гиголашвили, 2007).

В сравнениях раскрываются и другие характерные черты школьника: он ленив, учится без интереса, не проявляет рвения к учению, откладывает работу на потом, всё принимает на веру, пользуется подсказками и шпаргалками, вследствие чего плохо знает материал и экзамен становится для него мучением. Вот как это выглядит в текстах: *Далее... – тянул, как школьник, свой ответ Аггей Никитич* (А. Писемский, 1880); *Он чувствовал себя, как ученик на экзамене за решением письменной задачи: сейчас войдет преподаватель и спросит работу, а она у него еще и не начата* (П. Романов, 1925); *Все затихли в ожи-*

дании моего рассказа, а я, **как ученик, проваливающийся на экзамене**, не мог найти ни одного слова, чтобы начать рассказ (К. Станиславский, 1925); **Лейтенант останавливается. Пыжится, как школьник, которого вдруг посреди игры в морской бой попросили перечислить сибирские реки, и, подумав, говорит...** (В. Панюшкин, 1997).

Типичный школьник с нетерпением ждет окончания урока, с которого он не прочь сбежать, а также перемены и каникул, когда он чувствует себя свободным, напр.: **Белинский для своего кружка был нравственной уздой, так что после его смерти все, как школьники, освободясь от надзора своего наставника, почувствовали свободу** (А. Панаева, 1889); **Клервилль радовался всему этому, как школьник на каникулах** (М. Алданов, 1932); **Молодые люди вырвались из выходной камеры подлодки, словно расшалившиеся школьники на перемену после скучного урока** (Г. Адамов, 1939); **Не ждать же лифта; я сбежал по лестнице, как веселый школьник, только что отпущенный с уроков** (П. Мейлахс, 2002); **Проехав одну станцию, мы вышли, довольные и веселые, будто школьницы, сбежавшие с уроков** (А. Слаповский, 2009).

Кроме приведенных выше (самых частотных), в сравнительных конструкциях зафиксированы следующие характеристики школьника: он **веселый, жизнерадостный, беспечный; бойкий, шумный, недисциплинированный; маленький, слабосильный, неуклюжий, рассеянный, наивный, неумелый**; школьники **поднимают руку, складывают руки на парте или на коленях; сидят и ходят парами; слушают объяснения учителя; не любят зубрил, настороженно относятся к новичкам и др.**

Частотность выражений, в которых в качестве объекта сравнения выступает школьник, подтверждается их фиксацией в словарях: **вести себя как школьник** [‘легкомысленно’, ‘несерьезно’], **краснеть / покраснеть как (провинившийся) школьник** [‘густо’], **стоять (смотреть) как (провинившийся)**

*школьник* [‘виновато’, ‘приниженно’, ‘беспомощно’], *учиться как школьник* [‘прилежно’], *фыркать / фыркнуть как школьник* [‘легко, по пустякам рассмеяться’], *чувствовать себя как (провинившийся, напроказничавший) школьник* [‘приниженно’, ‘оскорбленно’, ‘беспомощно’], *наказывать / наказать как (провинившегося, напроказничавшего) школьника* [‘строого’], *обращаться как со школьником* [‘поучительно’, ‘менторски’, ‘снисходительно-небрежно’] [Мокиенко, Никитина 2008]; *застенчивый как школьник, резвый как школьник; резвиться как школьники, робеть как школьник, шуметь как школьники на перемене* [Горбачевич 2004].

Образ **учителя** в сравнительных конструкциях используется реже. Назовем его типичные признаки (по мере убывания частотности): *строгий*; имеет *специфическую манеру речи*; *спокойно и педантично объясняет ученикам предмет*, *испытывает раздражение по отношению к непонятливым ученикам*; *особому смотрит на учеников*; *исправляет ошибки, поправляет*. Для учителя характерны *специфические жесты, позы, движения* (чаще всего – *размахивает указкой*); он имеет *специфический внешний вид*; он *скучный, лишенный фантазии*.

Таким образом, в компаративных конструкциях концептуализируются представления о школе как месте, где школьники, вопреки своему желанию резвиться и озорничать, вынуждены учиться и отвечать за свои проступки перед доминирующими взрослыми. Перцептивный образ школы в зеркале сравнения создается в основном зрительными, реже звуковыми (*в школе шумно*) представлениями. Метафорически школа осмысливается как исправительное учреждение, лишаящее ребенка свободы, в том числе свободы самовыражения; в ряде примеров данная метафора усиливается контекстом, напр.: *только бегая взад и вперед по палубе, как школьник, вырвавшийся из школы* (Т. Шевченко, 1857); *Она не отвечала. Сидела смирно, как уче-*

*ница. Или как подсудимая. Руки на коленях, глаза за очками широко открыты, но смотрят куда-то вдаль* (И. Ефимов, 2001).

Проведенный анализ дает возможность реконструировать образ школы в когнитивной картине мира, которая формируется на основе стереотипов сознания. Высокая частотность перцептивных и метафорических смыслов понятия *школа*, реализованных в компаративных конструкциях, позволяет рассматривать эти смыслы как когнитивные признаки концепта, сформированного в русской национальной картине мира.

## **ВЫВОДЫ**

Этимологический анализ греческого по происхождению слова *школа* показывает, что изначально в нем заключалась идея свободного времени, которое можно использовать для личностного развития. Вместе с тем уже в эпоху античности данное слово стало обозначать место, где осуществляется процесс обучения. Именно в этом значении слово *школа* было заимствовано латинским языком и затем другими европейскими языками, в том числе русским.

По данным лексикографии, в синхронном срезе нами выявлено 19 значений лексемы *школа*. В качестве ядерного семантического компонента во всех словарях зафиксировано значение ‘учебное заведение / образовательное учреждение, осуществляющее общее образование’ и отмечено переносное значение слова *школа*, связанное с выучкой и приобретением опыта.

В современном русском языке понятие *школа* репрезентируется не только одноименной лексемой, но и рядом других лексических единиц. Хотя точных синонимов не выявлено, установлено большое количество гиперонимов и гипонимов, выраженных в том числе словосочетаниями. Содержание данного понятия может передаваться также посредством перифраз.

Деривационное поле лексемы *школа* включает около ста слов, в том числе не зафиксированных в словарях (напр., *однош-кольник*). Самым частотным является вершина словообразовательного гнезда – слово *школа*, занимающее 91-е место в списке наиболее употребительных существительных и 315-е место в списке всех наиболее употребительных слов НКРЯ. Эти данные свидетельствуют о вхождении слова *школа* в активный словарь, отражающий представления о важнейших для языкового сообщества реалиях.

О концептуализации понятия *школа* свидетельствует когнитивный потенциал относительного прилагательного *школьный*, которое в речевой практике приобретает семантические приращения, репрезентирующие значимую для носителей языка информацию о референте (чаще отрицательную). Наиболее заметные семантические сдвиги установлены при употреблении прилагательного *школьный* в предикативной и атрибутивной синтаксических позициях.

Хотя лексикографами зафиксировано лишь небольшое количество фразеологизмов и устойчивых выражений со словом *школа* и его дериватами, наличие таких единиц также свидетельствует о концептуализации рассматриваемого понятия.

Анализ компаративных конструкций, в которых объектом сравнения является школа как общеобразовательное учреждение, учителя, ученики, события школьной жизни и др., позволил выявить ряд смыслов, отражающих стереотипные представления носителей русского языка о референте понятия *школа*.

## *Глава 4* **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ *ШКОЛА* В ДИСКУРСЕ МАССОВЫХ ПЕСЕН**

### **4.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСА ПЕСЕН О ШКОЛЕ**

Аргументируя идею о концептуализации понятия *школа* в речевой практике, рассмотрим его смысловые наращения, которые формируются в разных дискурсах. Весьма показательным в этом плане является дискурс массовых песен о школе.

Жанр песни относится к сфере интенсивно развивающейся в настоящее время массовой культуры. Это связано как с социальными (формирование постиндустриального общества), так и с техническими факторами (многообразие способов трансляции продуктов массовой культуры посредством интернета, различных форм звукозаписи, радиовещания, телевидения).

По утверждению А.В. Захарова, понятие *массовая культура* «не должно рассматриваться как оценочная, эстетическая категория. Это – не просто упрощенное или ухудшенное издание так называемой высокой культуры, а явление совершенно другого порядка» [Массовая культура... 2003: 86]. В условиях индустриального общества массовая культура «создает собственный знаковый код, символическую надстройку над структурами реальной повседневной жизни, которая многими миллионами людей воспринимается как полноценный эквивалент самой реальности» [там же: 87]. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что массовая культура неоднородна: в своих лучших проявлениях

она может приближаться к элитарной, так же как элитарная – к массовой [Крюков 2005: 50].

В связи с усилением влияния средств массовой информации и интернета для формирования массового сознания уже не обязательны личные контакты индивидов. По мнению Д. Ольшанского, *массовое сознание* – это «особый, специфический вид общественного сознания, свойственный значительным неструктурированным множествам людей (“массам”)», для зарождения и функционирования которого «совершенно не обязательна совместная деятельность членов общности (“массы”), что традиционно принято считать обязательным для появления группового сознания» [Ольшанский 2002: эл. ресурс]. Иллюстрацией сказанного может служить, напр., песня «Школа», написанная в 2006 г. автором и исполнителем Li`Raw (Ю. Авраменко), которая «очень быстро облетела соцсети и стала народным хитом для многих выпускников и школьников» [Li`Raw: эл. ресурс].

Песня – наиболее распространенный жанр синтетического словесно-музыкального искусства. Такого рода тексты, соединяющие вербальный и невербальный компоненты, относятся к категории *креолизованных текстов* (КТ). По происхождению выделяют естественные и искусственные КТ. «Для естественных КТ креолизация является неотъемлемым свойством. Так, напр., тембр голоса, громкость, интонация неизбежно входят в состав устного высказывания. Искусственные КТ создаются человеком специально, с какой-то целью (напр., иллюстрирование вербального текста, создание песни – музыки к тексту)» [Креолизованный текст... 2020: 24]. Компоненты искусственных КТ «могут существовать сами по себе, но исключение одного компонента полностью разрушает КТ и оставляет два / несколько отдельных компонентов–“текстов”: музыку без танца, слова без музыки, рисунок без текста и т. п. При этом объект меняет свою

сущность: из песни становится стихотворением, из рекламы картинкой и т. п.» [там же: 33].

Вербальный компонент песни как КТ неразрывно связан с мелодическим, вследствие чего текст, взятый вне музыкального сопровождения, зачастую теряет свою выразительность и даже вызывает трудности в понимании. В качестве примера приведем фрагмент песни «Школьный хип-хоп» (сл. В. Ватагина, пунктуация автора): *Друзья. Подруги. / Зевают от скуки. / Муки науки. / Ньютоны. Левенгуки. / Пушкины. Гоголи. / Учиться нам не много ли?* При восприятии письменного текста «рубленный стиль» кажется нецелесообразным, однако в музыкальной аранжировке песни звучит зажигательно и задорно.

В рамках настоящего исследования песни о школе рассматриваются как отдельная дискурсивная формация. В связи с актуализацией лингвокогнитивных и лингвокультурологических исследований интерес к песенному дискурсу заметно активизируется (см., напр.: [Дербенева 2014; Дуняшева 2012; Дюкин 2019; Коморяшкина 2018; Лассан 2009, 2014; Малетин 2018; Мищенко, Сегал 2017; Поздеева 2012; Самохин 2010 и др.]). Так, Л.Г. Дуняшева определяет песенный дискурс как «текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определенном историко-культурном контексте» [Дуняшева 2012: 10]. Исследователь считает песенный дискурс «мощным и влиятельным ресурсом (вос)производства ключевых ценностей и концептов культуры», изучение которого «позволяет глубже раскрыть различные аспекты взаимодействия языка и общества» [там же: 3].

Э. Лассан отмечает, что «значимость песенного дискурса как социального явления стала осознаваться довольно поздно»; «понадобился пристальный анализ лирической песни – ее риторики и идеологии, чтобы понять место этого дискурса в выяснении “общих мест” эпохи, выражающих ее дух» [Лассан 2009: 16].



Анализируя роль массовой песни в разных типах общества, Э. Лассан приходит к выводу, что «песня как вид идеологического дискурса наделяется функцией внедрения определенных моделей поведения в обществах, сознательно исповедующих определенную идеологию как совокупность норм, ориентирующих общества относительно того, “что такое хорошо, что такое плохо”. В обществах деидеологизированных песня, скорее, выражает бессознательную идеологию, или психологию, определенной социальной группы и способна декларировать определенные модели поведения, которые могут стать авторитетными, если песня становится “хитом”» [там же: 27].

Материалом настоящего исследования послужили 465 песен второй половины XX – начала XXI в., относящихся к разным музыкальным стилям и жанрам (детские, лирические, советские эстрадные, авторские, поп, рок, рэп, шансон и др.), объединенных макротемой «ШКОЛА». Несмотря на то что песни о школе созданы в разные периоды российской истории (советском и постсоветском), хронология их появления не является для нас существенной, поскольку песни, написанные в разное время, сосуществуют в синхронном срезе массового сознания. Иными словами, «старые песни» о школе усваиваются последующими поколениями и продолжают воспроизводиться наряду с новыми песнями. Кроме того, в содержательно-смысловом плане песни отражают преимущественно стереотипные представления о школе, хотя речевая репрезентация этих представлений может быть различной.

В целом, материал показал, что в постсоветский период в текстах песен о школе наблюдаются следующие изменения: исчезает пафосность советской идеологии, предмет изображения становятся негативные явления, связанные со школой, снижается культурно-речевой уровень текстов. Причины этого мы связываем с влиянием на речь сильных экстралингвистических (по существу дискурсивных) факторов, к числу которых следует

отнести отмену цензуры, демократизацию общественной жизни, маргинализацию культуры, использование эпатажа как средства привлечения внимания и достижения успеха и др.

Песни о школе создаются многочисленными авторами: от широко известных профессиональных поэтов до анонимных сетевых поэтов или юных рэперов, сочинивших песню, напр., к выпускному вечеру (см.: *Я понимаю, рэпчик сидит у многих в печени, / Но у рэперов традиция – читать на выпускном вечере* [Выпускной, исп. Маша Німа]). Как известно, в настоящее время песни непрофессиональных авторов широко распространяются в блогах, социальных сетях и мессенджерах, находя своих слушателей. В силу специфики функционирования массовой песни, информация об авторе для слушателя часто неактуальна, поскольку песня атрибутируется, как правило, не по автору, а по исполнителю.

Необходимо отметить и такие специфические дискурсивные факторы, как невозможность в ряде случаев установления времени создания песни, «забвение» ее автора, варьирование названия одной и той же песни, замена слов. Как видим, песням о школе присущи признаки интернет-фольклора. В качестве примера приведем песню «Живи и здравствуй, наша школа!» (сл. В. Михайловской и Г. Рахметова), которая бытует в интернете без указания авторов и обычно исполняется школьными хорами с вариантами строки *родная школа пятьсот сорок / родная школа, наша школа*.

С точки зрения содержания песни о школе адресованы двум категориям слушателей: 1) школьникам разных возрастных групп и 2) слушателям «постшкольного» возраста. В то же время адресатом песен потенциально является любой человек, владеющий русским языком.

## 4.2. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ *ШКОЛА* В ДИСКУРСЕ МАССОВЫХ ПЕСЕН

С опорой на ЛСВ лексемы *школа*, описанные в предыдущей главе (см. раздел 3.2), обратимся к интерпретации дискурсивных представлений о школе, объективированных в массовых песнях.

В песенных текстах репрезентированы следующие ЛСВ: ‘образовательное учреждение, осуществляющее общее образование’, ‘здание образовательного учреждения’, ‘коллектив образовательного учреждения’. В рамках концепции данного исследования будем считать их **инвариантными значениями** понятия *школа*, реализованными в песенном дискурсе. К инвариантным отнесем также значение ‘приобретение опыта’, которое выражается посредством контекстных единиц.

Когнитивно-дискурсивный подход к изучению семантико-смыслового содержания понятия *школа* позволяет установить и другие – **дискурсивно обусловленные** – значения, репрезентирующие представления носителей русского языка о референте этого понятия. Такие значения соотносятся со стереотипными ценностями и переживаниями, сформированными в русской лингвокультуре. Наличие инвариантных и дискурсивно обусловленных значений свидетельствует о двойственной природе интенционала понятия (К. Льюис). Содержание понятия *школа* в разных дискурсах модифицируется посредством формирования в каждом из них специфических **комплексов** инвариантных и дискурсивно обусловленных значений.

В текстах массовых песен формируются следующие дискурсивно обусловленные смысловые приращения понятия *школа*: ‘пора детства’, ‘пора первой любви’, ‘место для детей’, ‘место обретения друзей’, ‘родной дом’, ‘особый мир’ (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Комплекс значений понятия *школа* в дискурсе массовых песен

Перейдем к рассмотрению речевой реализации значений, выявленных в дискурсе массовых песен.

**1. Значение *школа* как образовательное учреждение** является одним из наиболее распространенных, напр.: *Мы в счастливый, светлый день поступили в школу* (Песня о школе, сл. В. Викторова); *Люби свою школу, как любишь самого себя* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»); *Я помню, как проснулся*

утром / И начал песню сочинять, / Как я пошел в другую **школу**  
(Школьная жизнь, исп. «Go-UP»).

В структуре рассматриваемого значения целесообразно выделить два семантических компонента: 'источник знаний' и 'место воспитания человека'. Каждый из них характеризует школу в качестве важнейшего социального института.

Представления о школе как **источнике знаний** репрезентируются соответствующим ЛСВ лексемы *школа*, а также словами *знание, познание, наука* (в том числе в составе метафорических коллокаций *планета знаний, океан знаний, страна знаний, мир знаний, мир познаний, лесенка знаний, дорога знаний, дорога познания, море познаний, свет знаний, знания – крылья, азы наук* и др.); *умный; учить, учиться, развиваться* и др. Приведем примеры: *С понедельника и до субботы / Будешь знания ты добывать* (Первоклашка, сл. Ю. Энтина); *Пролетает время, мы становимся умнее. / Книги, поэзия, развиваемся быстрее. / Красочные стены, кабинет с доской. / Знания давали в школе* (Школа, исп. Li`Raw); *Знания – сила, а незнание – слабость. / Школа ждет, там учеба в радость. / Там открыты, там азы наук* (Наука, сл. Е. Щепотьевой); *Я люблю учиться и к наукам стремлюсь, / Многого добиться в жизни я тороплюсь. / С жадностью глотаю новых знаний букет. / Оттого ботаником зовусь с детских лет* (Ботаник, сл. А. Петряшевой).

Во многих песнях представления о школьных знаниях конкретизируются посредством номинаций широкого круга реалий обучения: *астрономия, биология, ботаника, география, геометрия, математика, матендра* [математика], *русский* (язык), *физра* [физкультура], *буквари, учебники, книжки, конспекты, задачки, задачи, теоремы, уравнения, тангенсы, формулы, графики, карты, счетные палочки, галочки, буквы, палочки с крючком, суффиксы, падежи, частицы, правила, упражнения, диктанты, изложения, сочинения, домашние задания, контрольные работы, зачеты, экзамены, баллы, отметки, двойки,*

тройки, четверки, пятерки и др. Напр.: *На уроках сочинения было так писать заманчиво / Про Печорина и Чацкого, про «Полтаву» и Петра* (Одноклассники, сл. М. Пляцковского); *Нам учитель задает с иксами задачи* (Песенка первоклассника, сл. И. Шаферана); *А я, наоборот, утра не дождусь, / Когда опять чему-то научусь. / Лепесточки, цветочки, не удивлюсь. / А ботанику я знаю наизусть* (В школу!, исп. «Папины дети»); *Опять экзаменом нас пугают / И страшным словом ЕГЭ! / Всё видит глаз школьного журнала. / Не надо нас измерять по баллам. / Кричат мальчишки, кричат девчонки: / «Хотим оценки, хотим пятёрки!»* (ЕГЭ, исп. Н. Тарасова).

Высокочастотным в песнях о школе является слово *урок*.

Урок как ‘учебное занятие’ оценивается позитивно или нейтрально, напр.: *Первый школьный звонок / Вновь зовет на урок – / Значит, кончилось шумное лето. / В первый день сентября, / Детям радость дая, / Каждый раз повторяется это* (Первый школьный звонок, сл. М. Пляцковского); *На уроки к вам [учителю] бежим как на праздники. / И вас, и русский мы любим одинаково* (Песня учителю, сл. А. Коряшкина); *С каждым звонком на урок мир становится шире* (Первая учительница, сл. О. Николаич).

Уроки в значении ‘домашние задания’ обычно показаны как тяжелая работа, которую ученик выполняет с неохотой, под страхом получить двойку, напр.: *Вовсе не болела, я в кино ходила, / За уроки села, только поздно было. / Так и не решила трудную задачу. / Оттого и двойка, оттого и плачу!* (Чижик-Пыжик и Зойка, сл. Т. Волгиной); *«Учи, учи уроки!» – мне пишет папа строгий. / «Учи, учи уроки!» – мне мама говорит! / «Учи, учи уроки! А то получишь двойки!» – / И поугай мой Кеша об этом же твердит!* (Учи уроки, сл. Т. Градусовой).

Изображение школьного обучения, как правило, эмоционально окрашено. Так, песенные персонажи испытывают затруднения при выполнении заданий, скучают на уроках, не слу-

шают объяснения учителя, сбегают с уроков, получают плохие оценки и т. п. Приведем примеры: *По русскому урок, еще далек звонок, / Частицы «не» и «ни» нам объясняют. / А Чижиков давно уставился в окно, / А Чижиков за окнами витает* (Петя Чижиков летает, сл. А. Вратарева); *В школу идти неохота, / Рано вставать, / Снова делать уроки* (Школа, исп. «Турбомода»); *Панически, помню, боялись математички, / Пичкали карманы шпорами...* (Выпускной, исп. Маша Нима).

В то же время среди подобных песен много шуточных, см.: *В голове смешались цифры и слова. / От полезных правил кругом голова. / Пролетают мимо лучшие года. / Знание – это сила. А жить-то когда?! (Ох уж эта школа, исп. «Киндер-сюрприз»); Прохожие с сочувствием посмотрят, / Скажут, у ребенка явно стресс, / До истощения детей доводит / Образовательный процесс* (Двойка, исп. Л. Гузева); *Мне Даша говорила, что школа просто класс! / Особенно когда не спрашивают нас! / С уроками морока, но в этом весь приколы! / Ведь если нет уроков, то и не будет школ!* (Зачем мы ходим в школу, сл. Е. Челноковой). Юмористическая тональность связана с тем, что в песнях значимость обучения всерьез не отрицается. Оценка школьных знаний как ненужных для дальнейшей жизни зафиксирована в единичных случаях: *И мы не знали, что жизнь промчится / И эта алгебра не пригодится* (Одноклассница, исп. О. Митяев); *Скоро позабудут теоремы, аксиомы и правила* (Одноклассники, исп. «Штурман Жорж»).

Нельзя не отметить, что в песнях начала XXI в. негативное отношение к школе и обязанности учиться выражено более открыто за счет использования просторечной и жаргонной лексики, напр.: *Школа, школа, школа, десять лет помола, / Десять лет помола пацанов, девчат* (Школа, исп. К. Ку克林); *Училка заболела! / Ребя, класс! / Контрольной не будет!* (Училка заболела, исп. «Ном»). Песня «Всем школьницам посвящается» исполнителя Marry me, Bellamy (Д. Харламов) в социальной сети

«ВКонтакте» сопровождается следующим «дисclaimerом»: «данная песня не является призывом к насилию и создана лишь в юмористическом контексте, не преследуя цели кого-либо оскорбить». Приведем образчики такого «юмора»: *Школа словно ад и мгла. / Лучшие школы лишь игла. / На мучения она / Нас, бедных школьников, обрекла. / Лучшие б каждый день спала, / Не ходила б я туда, / Но тупые родаки / Заставляют, вот беда... / Школа – параша, / Школа – г\*\*\*\*. / Выкинь классуху [классную руководительницу] / Просто в окно.*

В крайних случаях негативное отношение к школе выражается обценной лексикой. Принцип объективности вынуждает нас привести и эти примеры: *Ах не е\*\*\*\* мне мозги вашей арифметикой. / Ставь мне двойку, отъе\*\*\*\* и не читай нотации* (Школа, школа, я хочу, чтоб ты мой х\*\* сосала, исп. T1One feat. Buhoi); *На\*\*\* всю учебу, тут большая перемена* (Большая перемена, исп. Coldcloud).

На наш взгляд, подобные песни являются социально опасными, поскольку они формируют в сознании целевой аудитории крайне негативные представления не только о школе, но и о мире в целом. Востребованность процитированных песен в определенных социальных группах (см., напр., комментариев в YouTube к песне рэперов T1One и Buhoi: «Осталось 3 месяца до окончания школы, кайфую под эту песню»), с одной стороны, маркирует эти группы, разграничивая «своих» и «чужих», с другой – служит показателем изменения общественного мнения о школе в сторону резко отрицательных оценок.

Согласимся с музыкальным критиком А. Мажаевым, который, анализируя песни рэпера А. Андреева, известного у молодежи под псевдонимом Coldcloud (его называют «"Руки вверх" для поколения "ВКонтакте"»), отмечает: «"Руки вверх" для своего времени тоже были довольно диким явлением <...> Так вот, на фоне поколения "ВКонтакте" простые хиты "Рук" уже не кажутся столь ужасающими. И не только ностальгия по 90-м тому



причиной; дело в том, что условная музыка поколения “ВКонтакте” чаще всего решительно отсекает все лишнее и идет самым прямым путем <...> исполнителя сопровождает недолгий хайп. Это и понятно: самые очевидные решения (напр., выругаться матом вместо того, чтобы найти более изящный и остроумный аналог) предсказуемы и быстро надоедают» [Мажаев 2018: эл. ресурс]. Оценку критика можно распространить и на других исполнителей «поколения “ВКонтакте”», которые ради «хайпа» и популярности выражают свои маргинальные идеи, нарушая допустимые этические и культурно-речевые границы.

В дополнение к вышесказанному отметим, что школьные знания нередко изображаются метафорически в песнях о любви. Обычно романтические отношения передаются посредством «языка математики» или имен героев литературных произведений, напр.: *Я на переменке взял кусочек мела / И, глаза представив строгие твои, / На доске украдкой написал несмело / Школьную, смешную **формулу любви**. / Что же вдруг наделал этот знак **сложенья**? / Видно, он не даром выдуман людьми. / Я сложил всего лишь два местоименья, / А в итоге вышла **формула любви** (Я + Ты, сл. М. Пляцковского); И ты запомнишь навсегда / Последний **бал** своей **Наташи** (Десятый класс, сл. Ю. Рыбчинского); *Говорит учитель вновь о **Ромео и Джульетте**, / Ну а я свою любовь до сих пор еще не встретил* (Календарные листки, сл. В. Степанова).*

Регулярную репрезентацию в массовых песнях получают представления о школе как **месте воспитания и облагораживания человека**. Приведем примеры, в которых идея воспитания выражена в самом общем виде: *Если б не было школ, / До чего человек бы дошел! / До того б человек докатился: / **В дикаря бы опять превратился*** (Если б не было школ, сл. Ю. Энтина); *Войдя первоклассником в школу, / **Выходит уже человек*** (Школа, исп. Тушкан); *Школа – дом мой, **воспитала** меня* (Школа, исп. Li`Raw) и др.

Конкретизация этого значения, как правило, сопровождается выражением ряда ценностных установок, лежащих в основе школьной системы воспитания: *бороться за себя, быть собой, верить в дружбу, спорить с бедами, книжки добрые любить, любить прекрасное, ценить свою честь, хранить традиции отцов, любить свою страну* и др. Приведем пример: *Научили нас жить и ценить свою честь. / Мы не забудем об этом и пронесем через всю жизнь / Вашу философию и главную мысль: / Сделай добро, и оно обязательно вернется, / Даже если что-нибудь тебе не удастся. / На жизненном пути своем не теряй лица, / На перекрестке с разумом доверься зову сердца...* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»).

В песенном дискурсе выражены положительные стороны школьного воспитания, что резко контрастирует с дискурсом СМИ, в котором нередко транслируется мнение, что школа убивает в ребенке личность, развивает комплекс неполноценности, учит лицемерить и подчиняться (см., напр.: [Зитцер: эл. ресурс]). Примечательно, что даже в современных песнях, в том числе в стиле рэп, отличающемся максимальной свободой самовыражения, не зафиксированы утверждения о негативном влиянии школы на развитие личности.

Весьма часто в песнях звучит тема перемен и каникул, которые вызывают у школьников большую радость. Особенно привлекательны для авторов песен перемены. Их ждут как *праздника*, с ними связана возможность не только пообщаться с друзьями (*рассказать другу страшную новость*), но и *побегать по школе, побеситься и повизжать*, причем перемены порой не хватает, чтобы успеть всё (*перемены минуты так коротки*). Приведем примеры: *переменок школьных маленькие праздники* (Учителя, вы в нашем сердце остаетесь навсегда, сл. М. Пляцковского); *Долгий звонок соловьем пропоет в тишине, / всем школярам перемену в судьбе обещая* (Большая перемена, исп. Б. Окуджава); *Большая перемена бывает непременно / И по*

звонку всегда начнется в срок. / И обожают дети (все десять лет, заметьте!) / Ее гораздо больше, чем урок! (Большая перемена, сл. В. Черняевой).

Предвкушение (начало) каникул всегда окрашено радостью, в то время как их окончание может вызывать у героя песни либо грусть, либо, напротив, радость от предстоящей встречи со школой и друзьями. См. примеры: *Пришли каникулы – / Чудесная пора, / И не надо просыпаться / В семь утра* (Каникулы, сл. А. Усачева); *Пролетели каникулы летние, / Беспощадно оставив нас. / По тротуару осеннему / Я шагаю в последний класс* (Первое сентября, исп. Н. Зайцева); *Школа, школа, школа, а мы скучали, / Рады очень снова встрече с друзьями... / Согласны снова грызть науки, / Согласны формулы зубрить, / До перемены эти, эти муки / С терпением переносить* (А мы скучали, сл. Э. Калашниковой). Судя по нашему материалу, полноценное время отдыха от занятий воспринимается школьниками как возможность проявить свою истинную натуру, реализовать личные интересы и устремления, получить новый опыт и мн. др.

Реализация значения *школа* – ‘образовательное учреждение’ формирует в дискурсе песен собирательный образ школы. Однако иногда (в целях образной конкретизации или ритмической организации текста) указывается номер школы, см.: *Ах, объявление, черным по белому, / Мимо него не пройти: / «Средняя **школа пятьсот двадцать первая**, / В пятницу, после пяти...*» (Вечер школьных друзей, сл. М. Рябилина); *Но не забывайте никогда, / Что учились вы в **девятой школе*** (Пролетели дни, исп. «Байт Навигатор») и др.; см. также широко известную песню группы «Hi-Fi» «Средняя школа № 7» («А мы любили»).

Речевая реализация рассмотренного значения отражает стереотипные представления о школе как важнейшем социальном институте. Однако в песнях последнего времени намного чаще, чем в советских песнях, встречается отрицательная оценка разных сторон школьного обучения.

2. Значение *школа* как здание образовательного учреждения также представлено в большом количестве песенных текстов, напр.: *Белокаменная школа / Среди елок и осин* (Белокаменная школа, сл. В. Приходько); *Листья кружатся над школой* (Нам сегодня в класс пора, сл. Л. Жуковой); *На прощание на школу я бросил свой взгляд* (Выпускной, исп. Didi).

Для номинации школьного здания могут использоваться описательные обороты, в том числе метафорические, напр.: *Милое школьное здание* (Школьная песня, сл. С. Гребенникова и Н. Добронравова); *Покинув летом школьную обитель, / Мы любим над рекой встречать восход* (Про нашего учителя, сл. Л. Куксо); *Вот и осень пришла, / Собираться пора / В дом огромный, что школой зовется* (Теперь мы первоклашки, сл. В. Борисова). Это значение также получает метонимическое выражение через номинации отдельных помещений школы, деталей интерьера и т. п. Приведем пример наиболее детализированного описания школьного здания: *Я не могу поверить в то, что не увижу этих стен, / Не опоздаю на урок и не найду кабинет. / Вчера я всё это мог, а сегодня – нет. / И в этот день я обязательно приду, / И сяду за четвертую парту первого ряда, / И снова увижу с зеленым циферблатом часы. / Прошу тебя, пожалуйста, позволь мне зайти! / Я пройду по коридорам, зайду в какой-нибудь класс, / Чтобы погрустить с тобой в последний раз. / Возьму мелок и напишу на доске: / «Прощай, школа, мы уходим уже»* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»).

Самое частотное слово в данной ЛСГ – *класс*. Именно с классом у многих персонажей связаны представления о важнейших событиях школьной жизни. Запоминающимися деталями школьного интерьера являются *парта* и *доска*, реже – *мел*, *карта*, *портрет*, *указка*, *часы* и др. Нередко именно *парта* и *доска* формируют в песнях пространство происходящих событий и создают образ места, обладающего притягательной силой.

В качестве элементов школьного здания особенно часто упоминаются *дверь(-и), стены, окна, порог*, реже – *этаж(-и), лестница* и др., напр.: *Нам сегодня школа вновь открыла **дверь*** (Здравствуй, школа, сл. Н. Тананко); *Но этих **стен** не позабыть, / Что верной были нам подмогой* (Выпускной бал, сл. Б. Благодатного); *Сидишь за партой у **окна*** (Девятый класс, сл. Ю. Рыбчинского); *Тянет нас от школьного **порога** / К новым стройкам, к звездным кораблям* (Некогда стареть учителям, сл. М. Пляцковского). Некоторые из этих элементов приобретают символический смысл, связанный с представлениями о школе как особом мире. Так, *школьные двери* открываются, чтобы ученики вошли в этот мир, и всегда остаются открытыми для выпускников. *Порог* символизирует некий рубеж между миром школы и остальным миром; *стены* ограничивают и «охраняют» школьный мир; *окна* служат для контакта с внешним миром. В школьном мире, как правило, светло, и снаружи его можно увидеть как раз через окно. См.: *Школа грустно вслед глядит всегда, / В окнах свет прощальный зажигая* (Дом, где наше детство остается, сл. М. Пляцковского); *Окна знакомые ласково светятся, / Взрослых встречая детей* (Вечер школьных друзей, сл. М. Рябининой); *Ласковый свет школьного окна греет сердца сквозь года* (Посвящение учителям, сл. О. Роя, Т. Маликовой).

В образной системе песни передается и «взгляд изнутри», из школьного окна, на окружающий мир, который символизируют *облака, солнышко, тополя, белый клин журавлей* и др., напр.: *Помню, мы затихли средь урока: / Плыл в окошке **белый клин** вдали* (Журавлиная песня, сл. Г. Полонского); *А за окном стоит **весна*** (Девятый класс, сл. Ю. Рыбчинского); *В окнах **солнышко** искрится, / день как никогда. / За партой просто не сидится, / кругом голова* (Школьница, исп. С. Сальков).

Пространство снаружи здания чаще всего представлено *школьным двором*, а также *садом, роцей, качелями, воротами, дорожками* и др. См. примеры: ***Школьный двор** словно луг. /*

*Для букетов мало рук* (Нам в первый класс, сл. Я. Серпина); *Это тропка от школьной калитки*, / *Каждый день я шагаю по ней* (Школьная тропинка, сл. М. Лисянского); *Пусть будет так, иначе нам / Незачем осень тревожить звонком, / Встречать у ворот детвору* (Гимн учителя, сл. Н. Власенко).

С нашей точки зрения, детализированное внимание к изображению школьного здания в дискурсе песен отнюдь не случайно. Благодаря обилию материальных деталей в образной системе песни создается зримый образ дома, в котором протекает особая жизнь. В этом доме ученики проводят много времени, и он становится для них важным местом, «вторым домом».

3. Лексикографическое значение **школа как коллектив образовательного учреждения** реализуется в песнях исключительно редко и в контексте маркируется определительным местоимением *весь*: *Сумел любимый наш учитель / Всю школу по-иском увлечь* (Наша школа, сл. М. Лаписовой); *Об этом знала вся школа, / Не исключая младших классов* (Вечная молодость, исп. Чиж и Ко); *Успехам каждого из нас / Вся школа рада* (Живи и здравствуй, наша школа!, сл. В. Михайловской и Г. Рахметова); *Вся наша школа сошла с ума от этой новенькой* (Выпускной (Медлячок), исп. Баста). В то же время представления о коллективе школы регулярно объективируются другими языковыми средствами.

Рассматривая школу как коллектив, необходимо иметь в виду, что он состоит из «двух взаимосвязанных, относительно самостоятельных коллективов – воспитанников (учащихся) и воспитателей (педагогический коллектив)» [ПЭС 2003: 122]. Как отмечает доктор педагогических наук Т.Ф. Лошакова, педагогический коллектив имеет свои специфические особенности: «учителя являются членами как взрослого, так и детского ученического коллектива. При этом, выступая равными друг другу в своем профессиональном коллективе, в среде учащихся они являются руководителями, направляющими совместную дея-

тельность учащихся» [Лошакова: эл. ресурс]. Такое понимание школьного коллектива представлено, напр., в следующем фрагменте: *Вот девчонки, вот мальчишки, встанем парами сейчас. / Эта тетя – наш учитель, **мы все вместе** – первый класс* (Первый раз в первый класс, сл. С. Ярушина).

В исследованных текстах зафиксированы также два примера художественной дефиниции школы как коллектива: *Что же все-таки такое школа? <...> Это я, это мы с тобой. / Мир прекрасных знаний, добрый круг друзей / и любимых, дорогих учителей* (Здравствуй, школа наша!, информация об авторе противоречивая); *Школа – это коллектив / Мальчишек и девчонок* (Школа, сл. М. Гребенщикова, А. Алеко). В первом случае акцентируется объединение учеников и учителей, во втором школьный коллектив ограничивается учащимися.

**Коллектив учащихся**, который обычно находится в центре внимания автора песни, конкретизируется посредством образа *класса*, в котором учится или учился лирический герой, напр.: *Кто в учебе отличился, / Кем гордится класс, – / Тот умеет веселиться / Лучшие в десять раз* (Школьная полька, сл. Л. Ошанина); *Выпускной у класса – это будет классно* (Выпускной, исп. «Руки вверх»); *Мы теперь не просто мальчики и девочки. / Мы собрались в первый раз / И теперь зовемся класс!* (Марш первоклассников, сл. М. Фроловой). Именно в рамках классного коллектива учащиеся проводят большую часть времени, приобретая знания и участвуя во внеклассных мероприятиях.

Несмотря на то что класс является целостной единицей школьной структуры, в реальной жизни в любом классе стихийно возникают неформальные группы, отражающие межличностные отношения между учащимися («звезды», «отверженные», «ботаники», «мажоры» и др.). Однако в песенном дискурсе классный коллектив почти всегда предстает как единое целое, хотя разные типы межличностных отношений (дружба, любовь, споры, драки и др.) получают регулярное выражение. Так, нами

зафиксирован лишь один пример, в котором упоминаются неформальные группы учеников одного класса: *И куда-то делись понты / Тех, кто с ними был с пеленок. / Даже хулиганы сейчас / Вдруг притихли почему-то* (Последний звонок, исп. «Тутси»).

Для характеристики школьного класса в песнях используются языковые средства с позитивно-оценочной семантикой, среди них имена прилагательные *веселый, (самый, очень) дружный, любимый, родной, самый лучший* и др., а также притяжательные местоимения *мой, наш, свой*. На уроках класс может нарушать дисциплину, не слушаться учителя, однако такое поведение учеников провоцируется «естественными» причинами, а не дурной природой коллектива. Напр.: *А класс расшумелся: дело к весне* (Формула счастья, исп. Т. Войтович); *Может, когда-то мы в классах шумели, / Но как же без этого школьникам быть* (До свиданья, школа, сл. И. Стученко). Даже если песенный классный коллектив является «трудным», ученики на самом деле любят учителя, а учитель, в свою очередь, любит и прощает их. См. примеры: *Мы ведь самый любимый, / Самый трудный Ваш класс* (Учительница, сл. К. Ибряева); *Мы ленились и не успевали, / Трудным классом мы были порой. / Нас простите, мы Вас обожаем* (Нас простите, учитель, исп. Б. Бугинас); *Бывали мы несносны иногда, / Как будто бес вселялся в наши души. / Учитель тихо скажет: «Не беда», / Ведь мой учитель самый-самый лучший* (Мой учитель, исп. «Улыбка»).

Вероятнее всего, идеализированное представление о классе обусловлено тем, что авторы песен, уже, как правило, взрослые люди, оценивают события прошлого ретроспективно, поэтому негативные события школьной жизни вызывают у них особый эмоциональный отклик, пробуждают ностальгию об ушедшем детстве. В результате подсознательной когнитивной проекции в изображении класса совмещаются два временных пласта – прошлое и настоящее.



Для наименования членов классного коллектива широко используются слова *одноклассники*, *одноклассницы*, а также *однокашники*, контекстное значение которых обычно включает следующие семантические компоненты: ‘верные друзья’, ‘близкие люди’, ‘единомышленники’. Напр.: **Одноклассники, однокашники**, / *И ровесники, и друзья. / Мушкетерскому братству нашему / По-мужски буду верен я* (Одноклассники, однокашники, сл. К. Ибряева); **Одноклассники с детства мы были с тобой**, / *Нас друзьями тогда называли* (Одноклассники, исп. «Сенатор»); *Спасибо, школа, стали мы мудрее с тобой. / С одноклассниками банда, за друг друга горой* (Коронавыпускной, исп. VeLirA). Кроме того, одноклассники нередко влюбляются друг в друга: – *Я первой любовью своей назову / Девчонку из нашего класса. / – Я первой любовью своей назову / Мальчишку из нашего класса* (Ребята из нашего класса, сл. Е. Горбанской); **Одноклассница, одноклассница**, / *Я влюблен и страдаю по ней!* (Одноклассница, исп. Н. Мотков).

Бывшие одноклассники помнят друг друга всю жизнь и мечтают о встрече. См. примеры: *Двадцать пять лет, как кончил школу. / Вот бы взять и собрать одноклассников вместе, / Посидеть за душевным столом, / Покутить, поорать наши школьные песни* (Посвящение одноклассникам, исп. Трофим); *Одноклассники с тобой мы, одноклассники, / Мы встречаемся, и встречи наши – праздники* (Одноклассники, исп. Т. Лунева); *Мы такие разные, у всех свои печали и праздники. / Но у нас по жизни на всех печать одна – одноклассники! <...> Нас немного меньше, чем на фото, мы похожи и разные. / Видимся всё реже мы, но всё же это мы – одноклассники* (Одноклассники, исп. «Штурман Жорж»).

В постсоветских песнях о школе представлена тема *параллельных классов*, причем в специфическом «любовном» ракурсе: обычно речь идет о девушке, которая нравится всем юношам из параллели. Поскольку объект любви учится в другом классе, ге-

рой или героиня песни испытывает не только досаду, но и враждебность по отношению ко всему параллельному классу. Приведем примеры: *Ты с девчонкой дружил с параллельного, / Не заметив меня тогда* (Первое сентября, исп. Н. Зайцева); *Я уверен, что подкатит к тебе кто-то из параллели* (Выпускной, исп. «Rise»); *Ты в параллельном «А» классе, и это облом <...> Ты в параллельном, а значит, тебе я чужак <...> Твой параллельный дебильный десятый «А» класс* (Снова в школу, сл. И. Матвиенко, К. Арсенева).

Для наименования **учительского коллектива** как целого в нашем материале зафиксирована лишь номинация *педсовет*: *Но ты спроси у педсовета* (Девятый класс, сл. Ю. Рыбчинского). Единичными являются также номинации управленческих должностей типа *директор*, *директриса*, *завуч*, напр.: *Останутся в памяти вечно / любимый учитель и класс, / И школьная дружба, и детства беспечность, / и строгий директора глас* (Песня выпускников, исп. С. Мосеев); *И эти вечные звонки директрисы маме* (Прощай, школа, исп. М. Булавина feat. М. Мару); *И в микрофон обратится ко всем завуч школы* (Школьный вальс, автор неизв.).

Не удивительно, что самым распространенным наименованием лица по профессии в дискурсе песен о школе является слово *учитель*, реже – *учительница*; в единичных случаях употребляются книжные лексемы *наставник* и *педагог*, сленговые слова *училка* и *препод*, а также наименования учителей по выполняемой функции (классный руководитель) и предметной специализации. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Форма числа, в которой имя существительное *учитель* употреблено в той или иной песне, не играет существенной роли для выражения ее смыслового содержания. Так, словоформа ед. ч. может обозначать конкретного учителя либо иметь обобщенно-собирательное значение. В подтверждение сказанного приведем историю создания песни «Посвящение учителям»,

написанной в 2019 г. к Дню учителя: «Песня адресована всем преподавателям страны, но есть конкретный педагог, который вдохновил на ее создание. Это 85-летняя Сталина Филипповна Гагина, заслуженный учитель Республики Мордовия. Один из ее учеников Виктор Бирюков выступил с идеей создать гимн учителям в знак благодарности к их важному и нелегкому труду» [Дуэт эстрадных звезд...: эл. ресурс].

Приведем стереотипные представления об учителях, содержащиеся в песенном дискурсе и отражающие массовое сознание:

– учителя с улыбкой и радостью встречают учеников в школе, напр.: *Здравствуй, новый учебный год! / И у школьных дверей / Рады видеть друзей / И улыбки учителей* (Здравствуй, школа!, сл. Л. Мельниковой); *Снова в школу войдем, класс любимый найдем, / И учитель нас встретит любя* (Первое сентября, сл. Н. Моткова); *У дверей стоит учитель, строгий и большой. / Улыбнулся всем ребятам – сразу стал родной* (Малыши-малышки, сл. В. Аверковича);

– учителя дают знания и воспитывают, напр.: *Мы с ними заново открыли / И звездный мир, и даль Земли. / Они мечтой нас окрылили, / Сердца отвагою зажгли* (Наши учителя, сл. К. Ибряева); *И, покуда вертится земля, / Самое заветное и важное / Открывают нам учителя* (Песня о школе, сл. В. Борисова); *Ждут рано утром девочки, / Ждут постоянно мальчики, / Ждут тех, кто обучает их / Читать, писать и жить* (Учителям, сл. Т. Кулиновой);

– учителя любят своих учеников и верят в них, напр.: *И как забыть, что в горести и радости / Вы нам несли свой вечный непокой? / И каждый раз в минуты нашей слабости / Так верили нам, как никто другой* (Учителей любимые глаза, сл. И. Резника); *Трудной дорогой, / Школьной дорогой идем. / С нами учитель – / Значит, осилим подъем* (Наши учителя, сл. М. Садовского); *Отдавая тепло нам, открывали сердца*

*свои, / Нас любили учителя, нас жалели порой они* (Песня о школе, исп. «Мюзикл»);

– учителя обладают положительными качествами, за которые их любят и ценят ученики, напр.: *Спасибо вам за истины простые, / Спасибо за терпение и труд. / Спасибо, что для нас определили / В мир знаний восхитительный маршрут* (Спасибо, школа, исп. «Непоседы»); *За труд, терпенье, мудрость слов / Учителей благодарим!* (Гимн учителям, исп. Т. Войтович); *Вроде всё в порядке – и чего-то не хватает, / Вроде не хватает той ласки и заботы учителей* (Прощай, школа, прощай, детство, исп. Gallant feat. Levon);

– учителя испытывают грусть, провожая выпускников, напр.: *И грустно, и смешно, и, может быть, наивно, / Но по-другому вслед учителя глядят* (В старом классе, сл. Е. Муравьева); *Мы стоим у самого порога, / И учителя грустят немного. / Что же было им трудней? / Нас учить иль провожать?* (Прощай, школа!, сл. Ю. Верижникова); *Учителя загрустили чуть-чуть* (Школьный вальс, сл. А. Салтыкова);

– учителя помнят своих бывших учеников, тревожатся за них, радуются их успехам, в целом – играют важную роль в жизни человека после окончания школы, напр.: *Будем «сами с усами», / Но, как в детстве своем, / Будем мысленно с Вами / Говорить обо всем, / Чтобы вновь помогли Вы / Нам в решительный час* (Учительница, сл. К. Ибряева); *Слова прощанья отзвучали, / Десятилетье позади, / В глазах, наполненных печалью, / Боль расставанья разгляди. / Будет покой или гроза, / С нами всегда ваши глаза, / Строгие, строгие, строгие / Ваши глаза* (Ваши глаза, сл. Ю. Энтина); *За мою судьбой наблюдая, / Он всегда самый преданный зритель. / И гордится, слезу утирая, / Учитель* (Учитель, исп. Д. Майданов);

– учителя отдают ученикам часть своей души и готовы принести себя в жертву служению школе, напр.: *Вот идет наш любимый учитель, / Тот, кто отдал нам юность свою* (Школьная

тропинка, сл. М. Лисянского); *Нас учили крылатые люди, / Души их в наших душах живут* (Господа, с Днем учителя вас, сл. В. Романова); *Вам опять не уснуть, Вам опять до рассвета / То задачки решать, то писать им стихи* (Блестящий учитель, сл. И. Львовой).

Представление о профессиональной самоотдаче учителей находит отражение даже в таком специфическом жанре, как шансон. Так, в песне Л. Шепиловой «Училка» рассказывается о судьбе учительницы, которой профессия не позволяет создать семью: *Как же будут дети в школе? / Ей не хватит силы воли бросить их. / В школе дети ей дороже, / Любит их она, хороших, / А давно б уже могла иметь своих.*

Слово *учительница*, по сравнению со словом *учитель*, в школьных песнях встречается редко и, как правило, относится к первой учительнице: *...Тебя с седыми прядками / Над нашими тетрадками, / Учительница первая моя* (Школьный вальс, сл. М. Матусовского); *Учительница первая / Как ясная весна. / Нам на всю жизнь, наверное, / Запомнится она* (Песня о первой учительнице, сл. Т. Савочкиной).

В песнях последних лет на авансцену школьной жизни выходит *классный руководитель*, для наименования которого нередко используется распространенный в школьном жаргоне субстантив *классная*, напр.: *Мы для Вас поем сейчас, / Классный наш руководитель, / Вы и ангел наш хранитель, / И Богиня Вы для нас* (Классный руководитель, исп. Е. и В. Шмаковы); *Сказала наша классная: «Детки, знакомьтесь с Юлею»* (Выпускной (Медлячок), исп. Баста); *Числа и слова, сколько мастерства, / Ласки и терпения всякий раз. / То грустинки, то смешинки, / Наши правите ошибки, / Классная, классная, Вы классная у нас!* (Классная, сл. Д. Маликова); *Где дарил нам надежду и веру / Самый классный наш руководитель* (Учитель, исп. Д. Майданов).

Как видим, примеры демонстрируют приемы языковой игры, основанные на каламбурном сближении функциональных омонимов: имени прилагательного со значением признака и субстантива со значением лица. Кроме того, в последнем примере благодаря использованию местоимения *самый* (*самый классный руководитель*) сталкиваются два значения: 1) элативное значение аналитической формы превосходной степени жаргонного прилагательного (*самый классный*, т. е. 'лучший') и 2) обозначение функции учителя (*классный руководитель*). На наш взгляд, это удачный пример языковой игры, повышающей экспрессивность песенного текста.

В небольшом количестве текстов встретилось слово *педагог*, которое использовано, вероятнее всего, в версификационных целях, т. е. для ритма или рифмы, напр.: *Учителя – профессия от Бога, / Поэтому повсюду и всегда / Среди любимых наших педагогов / Есть самая заметная звезда* (Любимый Учитель, сл. В. Борисова); *Огромное спасибо нашим педагогам, / Они воспитывали нас духовно, а это много* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»). Редко употребляется и книжная лексема *наставник*, см.: *Мы далеких наставников помним* (Господа, с Днем учителя вас, сл. В. Романова); *Наш наставник и друг самый первый* (Учитель, исп. Д. Майданов).

В текстах последних десятилетий зафиксированы слова из школьного жаргона *училка* и *препод*, см.: *Мы сидим за партой в классе, / А девчонки губы красят, / И училка что-то говорит* (Достала школа, исп. А. Яковлев); *А прикинь, – говоришь ты, – / Училка сказала «многочлен», прикинь!* (Школьница, исп. рэпер Нигатив); *Мельница учений да стихотворений, / Формул, правил, цифр, преподав, ребят* (Школа, исп. К. Ку克林). Процитированные песни ориентированы на молодежную аудиторию, характеризующуюся подчеркнуто неформальным отношением к содержанию текста. В частности, в биографии автора и исполнителя А. Яковлева отмечается, что он «не использует ненормативную

лексику, но при этом у него очень задиристые, живые и “честные” песни», а про песню «Достала школа», обнародованную в апреле 2006 г., говорится, что она «моментально полюбилась многочисленным школьникам и школьницам и стала негласным гимном выпускников» [Александр Яковлев: эл. ресурс].

Упоминание предметной специализации учителя (*математик, трудовик, физик, физрук* и др.) встречается значительно реже гиперонима *учитель*. Приведем примеры: *И седой военрук при параде / Улыбается всем у дверей* (Ромашки, исп. «Игрушки»); *Ах, учитель рисования, / Просто мы любили вас!..* (Учитель рисования, сл. В. Началова); *Прощай, учитель химии, учитель физики, учитель математики, / Права и политики, прощай, учитель русского и иностранного. / Мы вас не забудем, а это главное. / Прощай, учитель музыки, учитель пения, / Учитель географии, истории, черчения, / Учитель физкультуры и учитель ОБЖ. / Прощайте, дорогие, мы уходим уже!* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»).

В отдельных песнях встречаются собственные имена. См. примеры обращений по имени-отчеству: *Анна Константиновна!* (Письмо учительнице, сл. М. Танича); *И вы дорога нам, Наталия Викторовна* (Выпускной, исп. Маша Нима); *Здравствуйте, Ольга Петровна!* (Письмо учительнице, сл. Г. Барышевой). В одном тексте встретилось имя-экземплификант *Марья Ивановна: Хватит, закончились тяжёлые дни, / Марье Ивановне скажем: отдохни* (Каникулы, сл. С. Паради). Кроме того, в песне рэп-исполнителей зафиксирован пример неформального наименования по фамилии: *Назарова велела по ночам не шляться, / Учить литературу, чтобы вверх подняться. / Наша классная мама, мы вас любим* (Мой класс, я люблю вас, Костик В. & Дениска С.). Как известно, для рэперов характерно транслирование собственного жизненного опыта, видимо поэтому в песне получила отражение фамилия классного руководителя автора.

В большинстве случаев учителя в качестве песенных персонажей характеризуются в высшей степени положительно. Об этом свидетельствует семантика контекстных оценочных средств: *мой, наш, свой; друг, наставник, волшебник, чародей; добрый, дорогой, ласковый, лучший, любимый, милый, прекрасный, родной, справедливый, уважаемый, чудесный; ангел-хранитель, добрый гений, главный судья, старший друг, детских душ целитель, свет в окошке, сердец обожаемый житель* и т. д. Как видим, образ учителя, представленный в дискурсе песен о школе, характеризуется ярко выраженной идеализацией.

Особенно отчетливо идеализация учителей проявляется в текстах, прямым адресатом которых выступает сам учитель. По содержанию и риторической аранжировке такие песни напоминают хвалебную эпидейктическую речь. См.: *Учителя! Ваш труд, как жизнь, бесценен* (Посвящение учителям, сл. В. Гремечука); *Вы – наших сердец обожаемый житель, / Наш скромный и всеми любимый учитель! / Вы – наша опора, Вы – наша святыня, / И нам не забыть Ваше славное имя. / В театре судьбы нашей Вы – главный зритель, / Наш строгий, всегда справедливый Учитель* (Ода учителю, сл. Л. Прохвятиловой); *Любимые вы наши, любимые всегда, / Любимые навеки, родные учителя!* (Последний звонок, Dj Faraon).

Хотя в некоторых песнях учителя предстают *строгими* и *суровыми*, эту оценку нельзя считать отрицательной. В контексте «песенной поэтики» такие прилагательные выражают, скорее, позитивную оценку профессиональных качеств учителя, высказанную повзрослевшим выпускником. Несмотря на строгость, учитель как песенный персонаж представлен добрым и справедливым помощником учеников. См. примеры: *Здесь нас по жизни вели неустанно / Строгий учитель и добрая мама* (Звени, звонок, сл. М. Линцова); *Стали нам теперь как друзья / Строгие когда-то для нас / Учителя* (Последний звонок, сл. Д. Панфилова, И. Крестовского); *И даже если сердитесь*



*немножко, / В глазах у вас озера доброты* (Спасибо, школа, исп. «Непоседы»).

Аксиологические смыслы песенного дискурса включают и критическую самооценку бывших учеников, сожалеющих о школьных провинностях, осознавших с возрастом значимость учителя в собственной жизни, испытывающих потребность попросить у него прощения. См. примеры: *Только потом уж, как тебе трудно, / Каждый из них поймет* (Здравствуй, учитель, сл. В. Суслова); *Школа родная, помнить мы будем / Сорванный не один урок <...> Много за эти годы мы прошли: / Вызовы в школу мам и пап и неуд. / Знаем теперь, о как нам помогли / Школы уроки. Жаль, на многих не был* (Уже не в школе, исп. Е. Конов); *Учителя, простите нас за споры. / Мы никогда не понимали, что для нас опора* (Не забывай свой школьный класс, исп. koLMan feat. Katrin).

Кроме песенных текстов об учителе или адресованных учителю, в материале зафиксировано незначительное количество песен, написанных от лица самого учителя, размышляющего о жизни и судьбе, своем предназначении и профессии. Содержание, стилистика и тональность таких песен в целом мало отличаются от представлений об учителе, выраженных в основном массиве выборки. См.: *Сколько надо любви и огня, / Чтобы слушали, / Чтобы верили, / Чтобы помнили люди меня <...> мои ребята – / Это продолжение меня* (Учитель, сл. Л. Опанина); *Время выбрало нас / Зажигать души-свечи <...> Разумеется, здесь и проходит вся жизнь* (Учительский вальс, сл. И. Львова); *Главные ценности – / Чуткость и преданность <...> Пусть будет так, ведь это знак / Новых свершений не ради наград* (Гимн учителя, слова Н. Власенко).

Изображение педагогического коллектива как части коллектива школы имеет существенное отличие от изображения детского коллектива. Если детский коллектив нередко представлен сам по себе (без включения в его состав учителя в функции ру-

ководителя, вопреки положениям педагогики), то педагогический коллектив или отдельные учителя всегда показаны во взаимодействии с учениками. Нам встретился лишь один текст, иронически повествующий о личных перипетиях, не связанных с профессиональными функциями школьных педагогов (автор песни С. Чиграков написал ее по воспоминаниям о собственном опыте работы учителем музыки и приписываемом ему романе с учительницей географии). Приведем фрагмент: *Учитель пения, хоть был и женат, / Имел роман с географичкой. / Об этом знала вся школа, / Не исключая младших классов. // Он даже хотел развестись, / Но что-то его держало. / Может быть, трое детей, / А может быть, директор школы. // Ведь тот любил учителя пения, / На переменах они целовались* (Вечная молодость, исп. «Чиж и Ко»).

Еще один – крайне эпатазирующий и нетипичный для песенного дискурса о школе – текст написан от лица современной школьницы, проявляющей гипертрофированный интерес к теме секса и характеризующей учителей-мужчин через призму своего специфического восприятия. Вот как это выглядит в тексте песни: *Я люблю свои юбчонки, и я знаю кое-что, / Что туда свои ручонки запустил бы кое-кто... кое-кто... / Учитель химии, учитель пения, / Учитель этики и поведения, / Учитель физики и кибернетики, / Ведь педофилы все и просто педики* (Школьница, исп. «Переходный возраст»). К сожалению, в постсоветское время распространились и другие песни, в которых выражается негативное отношение к учителям (см. напр., песню «Всем школьницам посвящается»: *Мой физрук – педофил, / Лапает меня везде <...> Мой физрук – жиробас, / Каждый день он пьет пивас. / И воняет от него, словно мусора КамАЗ. / Трудовик у нас гестапо, / А историк будто баба. / Он на всех кричит с утра: / Мол, не сдали ни\*\*\**).

Итак, аксиологической доминантой песенного дискурса является идеализация коллектива школьников и особенно коллек-

тива учителей. В целом, песни репрезентируют сформировавшееся в общественном сознании уважительное отношение к учителю, а также восприятие школы как социально значимого института, обеспечивающего духовную общность поколений. На этом фоне вызывают тревогу появившиеся в последнее время вульгарные песни, авторы которых создают резко негативный образ учителя.

4. Прямая экспликация лексикографического значения **школа как приобретение опыта** в исследованном материале не зафиксирована, однако контекстный анализ показывает, что в песенном дискурсе школа нередко изображается в аспекте приобретения опыта взрослеющими учениками. В связи с этим мы считаем возможным рассматривать значение 'приобретение опыта' инвариантным компонентом семантического содержания понятия *школа*.

В толковом словаре слово *опыт* определяется как 'совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений' [Ожегов, Шведова 1999]. Общеизвестно, что приобретение опыта (как положительного, так и отрицательного) происходит в процессе проживания разнообразных жизненных ситуаций, взаимодействия с другими людьми и с миром в целом, в результате чего человек осваивает новые знания, получает новые впечатления, становится более зрелым, у него формируется или меняется мировоззрение. В рамках предмета нашего исследования смысл понятия *опыт* можно выразить посредством метафор *школа жизни, жизненные уроки, наука жизни* и др. Приведем примеры: *Уроки жизни нам дарили Вы* (Первая учительница, сл. Т. Гунбиной); *Это – в жизни новая дорога, / Долгий и порой нелегкий путь* (Вальс первоклассников, сл. О. Безымянной); *Из года в год, из класса в класс / Науку жизни изучаем* (Гимн школы, З. Реуд).

«Школьные» метафоры используются и для описания опыта взрослой жизни, напр.: *Но жизнь – она особенный предмет:* /

*Задаст вопросы новые в ответ, / Но ты найди решение непременно! (Прощальный школьный вальс, сл. А. Дидурова); Нам задаст двадцатый век **теорему** посложнее, / Чем решали мы за партами вчера. / Без **шпаргалок**, верю я, мы решить ее сумеем (Мы долго будем помнить, сл. Н. Олева); Вас новая ждет **математика** – жизнь! / Вот это реши, на это решишь! / Сумей рассчитать и ответить, / Решайте **задачи**, дети! / А легкой походкой по жизни скользя, / Не прибегайте к **подсказкам** – нельзя! (Формула счастья, исп. Т. Войтович).*

В целом, в песнях получают выражение стереотипные представления о том, что время обучения в школе – это не подготовка к будущей жизни, а настоящая, полноценная жизнь взрослого человека, приобретающего ценный жизненный опыт. Полнота пережитого подчеркивается использованием словоформ *всё, многое* и др., напр.: *Здесь я **пережил всё**: любовь и ненависть, / Поражения, победы и полеты ввысь <...> Ты не забудь то, что было в школе, / **Всё** – и любовь, и до неба горе. / **Всё** – и друзей, и врагов, и до драки споры* (Всё, что было в школе, исп. «Обжигающие»); *Спасибо за то, что **всё было всерьез*** (Прощай, школа! Я пью за тебя кока-колу, сл. Ю. Верижникова); *Мы смогли здесь **многое найти*** (Последний звонок, исп. Dj Faraon).

Песни о школе наполнены конкретными примерами, свидетельствующими о получении учениками богатого опыта, связанного с познанием жизни, переживанием побед и поражений, постижением истин и жизненных ценностей, напр.: *В школе **правду узнавать о мире** / Люди начинают по складам* (Учитель, сл. Л. Ошанина); *В урочный час сдружили нас / И **радость, и беда*** (Последний звонок, сл. Д. Рубина); *Маленькие школьные **свершенья** / Будут приходить к нам чередой* (Страна знаний, сл. О. Безымянной).

Обратим внимание, что во многих песнях благодаря использованию порядкового числительного *первый* подчеркивается,

что приобретение человеком жизненного опыта начинается именно в школе: *первая надежда, первая потеря, первое открытие, первое сомнение, первые мечты, первые победы, первые стихи* и др. Приведем пример: *Первые приключения, / Первый бал, первый бой, / Первые огорченья, / Первая любовь* (Школа – время открытий, сл. Т. Залужной).

Песенные тексты содержат богатую информацию о том, какой жизненный опыт школьники приобретают в свободное от уроков время. Однако в песнях советского и постсоветского периодов информация такого рода существенно различается. Советские школьники, будучи октябрятами, пионерами и комсомольцами, занимались общественно полезными делами, участвовали в политических, культурных и спортивных мероприятиях. См. примеры: *Эту рощу мы, сил не жалея, / С первой осени школьной растим* (Школьная роща, сл. М. Садовского); *в музей или в кино ходили мы всем классом* (Школьные товарищи, сл. М. Пляцковского); *Покинув летом школьную обитель, / Мы любим над рекой встречать восход <...> А зимнею порою посмотрите, / Как носимся мы с клюшками в руках <...> Нам в зале подпекает школьный зритель, / Пришла пора гитарам прозвенеть* (Про нашего учителя, сл. Л. Куксо); *Вот на груди алый галстук расцвел, / Юность бушует, как веющие воды. / Скоро мы будем вступать в комсомол* (Школьные годы, сл. Е. Долматовского).

В постсоветский период, начиная с 1990-х гг., когда произошла кардинальная переоценка ценностей и представилась возможность говорить и писать без оглядки на цензуру, появляются песни (в основном в стилях рок и рэп), тематически связанные со школой, в которых находит отражение опыт подростков школьного возраста, не соответствующий идеологическим представлениям советской эпохи. Из содержания этих песен следует, что школьники ведут себя крайне раскрепощенно, игнорируют родительские наставления и моральные запреты, пьют,

курят, интересуются наркотиками, занимаются сексом и даже совершают самоубийства. См. примеры: *И на дачу в выходной родители, / И тебя одну оставили <...> На два дня свобода и запретов нет, / И друзьям, подругам – по 16 лет. / Будет до утра хрипеть магнитофон, / Будет папин бар до дна опустошен. / Закружится в поцелуях голова, / И забыты будут мамыны слова* (Школьница, сл. Н. Кима); *В школу сегодня – явно не в кайф, / Значит, зажигаем драйв! <...> Сяду в тенечке, / Пива попью. / Пачка «Пегаса» вроде целая, / Значит, мамка не нашла* (Ветер в голове, исп. Трофим); *Моя одноклассница пьяная на лестнице. / Ее стошнило на перила и на все ступеньки сразу <...> Я знаю, я помню, ты физрука споила. / Я знаю, я помню, и я тебя же жахну* (Одноклассница, исп. «Кеды»); *Школьничу-тихоню я узнал в тверкзоне, / Но она была не одна. / Под музон «Нирваны» рядом с хулиганом / Отрывалась круто она* (Маленькая школьница, исп. «Семицветик»); *Сегодня в моем подъезде / Повесилась грустная школьница* (Грустная школьница, исп. А. Лаэртский).

В XXI в. распространились песни о школьницах с девиантным поведением, которые рано приобретают опыт половой жизни, в том числе со взрослыми мужчинами. См., напр., песни «На троих» (исп. «OBJ»), «Переходный возраст» (исп. «GSPD»), «Школьница» (исп. «Emigrant»), «Школьница» (исп. «Запретка»), «Школьница» (исп. «Куку Шанель»).

Школа упоминается и как место первого сексуального опыта. См.: *Сегодня будет очень-очень, / Эту ночь мы не забудем точно. / Сначала больно, потом приятно, / наутро стыдно – ну вот такой выпускной* (Выпускной, исп. «Китай»); *Варю мажет [под воздействием наркотиков], в голове всё плывет, в глазах также. / Увидела Алешу, уже знала, что скажет. / «Я тебя не простила, но давай займемся этим». / В общем, первый Варин раз случился в туалете. / Варя, довольная, плывет по темной лестнице, / И надо было им с Алешей там снова встретиться. /*

*В кабинете физики, забыв сомнения, / Варя подвергла свое тело  
силе трения. / Ее не отпускает [под воздействием наркотиков],  
тело спускает в спортзал. / И, как в сказке, ее там снова Алеша  
ждал. / И на волне предыдущих разов / Она ему отдалась меж  
спортивных козлов (Выпускной, исп. «Легенды Про»).*

Актуализация в песнях сексуального опыта школьников коррелирует с новейшими статистическими данными, обнародованными специалистом Минздрава России О. Аполихиным (16.08.2019): «В среднем возраст сексуального дебюта снизился, и сейчас для девушки в среднем составляет 17–18 лет, а у молодых людей – 16–17 лет в среднем. За последние 15–20 лет у юношей интервал снижения – два года, у девушек чуть больше – три года приблизительно» [Эксперт...: эл. ресурс].

Показательные рассуждения о типаже современной школьницы зафиксированы в следующем примере: *Девчонка-школьница, / такая, знаешь, скромница, / добрая, спокойная, / дома готовит, убирает, слушается родителей, / их очень любит, старших уважает. / Яркий пример всем для подражания. / К тому же еще красавица, / не курит и не пьет, клубы, дискотеки ей не нравятся, / там и не появляется, ни с кем не встречается. / Она даже не целована! / Возможно, в наше время кто-то подумает, что это дико? / Нет, скажу я вам, это правильно: / чистый, цветущий, никем не испорченный цветок, / как будто всё совершенство мира. И красота его в ней заключается* (Школьница, исп. С-Рак). Далее рэпер излагает историю любви и самопожертвования возлюбленного героини ради ее спасения. Этот текст, как нам представляется, иллюстрирует две важные идеи: 1) в среде современных подростков распространено представление, что скромная (нецелованная) школьница является анахронизмом; 2) даже в молодежной субкультуре, пропагандирующей свободу и независимость от авторитетов, ценятся девичья чистота и невинность.

Необходимо отметить, что в песнях постсоветского периода апелляция к опыту школьников, выходящему за пределы традиционных норм морали и нравственности, бравоирование ложно понятой свободой, переходящей во вседозволенность, демонстрирует своего рода деформацию сознания, что в языковом плане часто проявляется в ярко выраженном снижении уровня культуры речи, отсутствии языкового вкуса. Так, наблюдается экспансия элементов устной бытовой речи, в первую очередь речи молодежи, в песенный (поэтический) язык, нарушаются лексические, грамматические, стилистические, акцентологические нормы русского языка. Особенно обращает на себя внимание жаргонная и просторечная лексика, напр.: *запарка, кайф, мамка, мужики, музон, нарки; впарить, жахнуть, трахнуть; жарить рок-н-ролл, зажигать драйв, круто отрываться; блин* и др.; используется также нецензурная лексика. Подобная вульгаризация («люмпенизация») языка песен, отражающая мировоззрение их авторов и слушателей, может оцениваться как симптом культурной деструкции общества.

Таким образом, период обучения в школе (особенно свободное от уроков время) в песенном дискурсе изображается как богатая событиями жизнь, когда приобретает первый опыт познания мира, отношений с людьми, общения со сверстниками и взрослыми, когда познается любовь и проверяется дружба, появляются соблазны и искушения, которые порой невозможно преодолеть. В постсоветских песнях, в отличие от песен «эпохи развитого социализма», отражаются социальные проблемы и вызовы нашего времени, наполняющие «школу жизни» новым содержанием и меняющие тональность текстов.

Далее рассмотрим **дискурсивно обусловленные** значения понятия *школа*, содержащиеся в песенном дискурсе.

**5. Восприятие *школы* как поры детства** является в массовых песнях наиболее значимым дискурсивно обусловленным смысловым приращением рассматриваемого понятия.



В соответствии с медико-биологической классификацией выделяются следующие возрастные периоды: раннее детство (1–3 года); первое детство (4–7 лет), второе детство (девочки 8–11 лет, мальчики 8–12 лет), подростковый период (девочки 12–15 лет, мальчики 13–16 лет) и юношеский период (девушки 16–20 лет, юноши 17 лет – 21 год) [Айзман, Лысова 2014: 18–20]. Однако в песенном дискурсе понятие детства расширяет свои границы, поскольку слово *школа* используется в метонимическом значении ‘период жизни, проведенный в образовательном учреждении’. См., напр.: *Школа – это детство каждого из нас* (Здравствуй, школа наша!, информация об авторе противоречивая); *Мы приходим в школу вновь за годом год / И отлично знаем: школа – это детство* (Лучшая из школ, исп. С. Данилов и «Фортуна»); *Школа – это детство, знания и труд!* (Здравствуй, школа, сл. Н. Тананко).

Школа как пора детства в песенных текстах всегда эксплицируется в позитивно-оценочной, мажорной тональности, которая создается, в частности, эпитетами *безоблачный, беспечный, золотой, прекрасный, чудесный, чудный* и др. См.: *...чтоб сияли школьные года, / Словно сказка, сердцу дорогая* (Дом, где наше детство остается, сл. М. Пляцковского); *Ах, школа, школа – / Время золотое* (Ах, школа, школа, сл. В. Началова); *Исчезли навсегда беспечные года* (Школьные качели, исп. «Хали-гали»).

«Хронотоп» школьного детства в песенном дискурсе маркируется двумя главными событиями в жизни ребенка – поступлением в первый класс и окончанием школы, каждое из которых символизирует переход на новый этап взросления. Первое из этих событий всегда сопровождается радостью и весельем, второе, как правило, овеяно грустью.

Так, поступление в первый класс изображается как большой праздник для ребенка. Напр.: *Первоклашка, первоклассник, / У тебя сегодня праздник! / Он серьезный и веселый – / Встреча первая со школой* (Первоклашка, сл. Ю. Энтина); *Это – празд-*

**ник первый, самый новый <...> Первый в жизни, самый лучший праздник** (Вальс первоклассников, сл. О. Безымянной); **Первый раз в первый класс / Мы пойдем с тобой сейчас. / Это самый главный праздник / И для мамы, и для нас** (Первый раз в первый класс, сл. С. Ярушина).

Судя по песенным текстам, каждый ребенок дошкольного возраста мечтает пойти в школу и с нетерпением ждет этого события, причем поступление в школу в ряде случаев приобретает не только личную, но и общественную значимость. Вот как это выглядит в песнях: **Снился класс нам не раз, / А теперь мечта сбылась: / Утром формы надели, / Взяли портфели, / Нам в первый класс!** (Нам в первый класс, сл. Я. Серпина); **Сестренка Наташка теперь первоклашка, / Теперь ученица она. / И знает об этом вся улица наша. / И знает об этом вся наша страна** (Наташка-первоклашка, сл. К. Ибряева); **Бодро, весело шагает / Первоклассник-новичок. / Встал он раньше всех, наверно, / И готов от счастья петь** (Первоклассник-новичок, сл. В. Федоровой).

Став первоклассником, персонаж песни испытывает не только радость, но и гордость, так как это событие преподносится как знак взросления, своего рода инициация. Важность нового жизненного этапа подчеркивается сменой номинации, когда *ребенок, дошколенок, малыш, шалун, проказник* превращается в *первоклассника, первоклашку, ученика, настоящего школьника, большого, взрослого*. См., напр.: **В первый раз иду я в школу. / Стала взрослая и я!** (Песня первоклассницы, сл. И. Коркишко); **И слезинку тайком мамы вытирают. / Это их малыши школьники теперь** (Сегодня школа нас приветливо встречает, сл. Г. Азаматовой-Бас); **Вчера я была маленькой, / Маминой, папиной. / Сейчас, честно признаюсь Вам [первому учителю], / Страшно мне капельку! / Вчера я была маленькой, / А теперь школьница** (Вчера, сл. Д. Мигдал).

В песенных текстах, как в зеркале, отражаются наставления родителей и воспитателей, развивающих в первоклассниках чувство ответственности за учебу, которая порой не оставляет времени на любимые игрушки. В песнях, написанных от лица ребенка, подчеркнуто серьезная тональность создается посредством модальных слов со значением долженствования (*нужно*), императивных глаголов в диалоге с игрушками (*поймите, не грустите*), целевых союзов (*чтобы*). Очевидно, что стилизация рассудительности повзрослевших малышей направлена в песнях на то, чтобы вызвать у слушателей чувство умиления. См.: *Поймите меня, медвежонок и клоун, / Чтобы мне взрослой стать, / Мне нужно чему-то учиться / И вас иногда забывать* (Дорога в школу, сл. А. Павловского); *Мы давно расстались с куклами, / В самом первом сильном сентябре, / Чтоб дружить с большими буквами / Разноцветных буквarei* (Ступеньки сентябрей, сл. П. Синявского).

Одним из устойчивых лейтмотивов песенных текстов о школе является мотив быстротечности школьной жизни, который выражается глаголами движения *бежать, лететь, пролететь, промчаться*, наречиями и устойчивыми сочетаниями *быстро, не успеть моргнуть глазом, не успеть оглянуться* и др. См. примеры: *Оглянуться не успеешь, где вы, школьные года?* (Школьница, исп. А. Валуйский); *Как мы **быстро** с тобой повзрослели* (Выпускной, сл. А. Ольханского); *Время **быстро** летело, ну как это так?* (Выпускной, исп. А. Кожикина и К. Скрипник).

Окончание школы всегда изображается как рубежное событие в жизни подростка, как момент прощания с детством. Такие песни характеризуются особой метафоричностью: закончившееся детство сравнивается с *улетевшей птицей, промелькнувшим облаком, пропетой песней* и др. Напр.: *Было детство и прошло, / Всё пропето песней звонкой, / До свиданья, наш последний / Школьный май* (Одноклассница, исп. «Охота»); *мне труд-*

*но поверить, / Что в детство мое захлопнулись двери (Выпускной, сл. Т. Тереховой); Прощай, школа, время беззаботное, / Одноклассники и учителя. / Словно облако, чистое, белое, / Промелькнет призрак детства, маня (Выпускница, исп. «Дуэт АЯ»); Кончилось детство, / Как птица вспорхнуло, / Взрослая жизнь нам в глаза заглянула (Белая сирень, сл. Л. Сюсиной).*

Вместе с тем для песен о школе характерен мотив возвращения в детство: навещающая школу и своих учителей, бывшие выпускники снова становятся детьми, навсегда остаются друг для друга и для учителей *девочками и мальчиками*. См.: *Для вас мы будем вечно девочки и мальчики* (Учителя, вы в нашем сердце остаетесь навсегда, сл. М. Пляцковского); *Но когда мы войдем в нашу рощу – / Будто в детство вернемся опять* (Школьная роща, сл. М. Садовского); *Знаешь, с годами ты станешь еще взрослей. / И повстречаешь немало врагов ты и друзей. / И если будет тебе тяжело в пути, / В школу, как в детство, однажды приди* (Последний звонок, исп. «Одинокий волк»).

Обобщая, отметим, что в песнях об окончании школы получают выражение стереотипные представления о целой гамме чувств и переживаний выпускника:

– грусти, сопровождающей прощание с детством, напр.: *Что же так затуманилась вдруг / Синева наших глаз? / Это, выпорхнув прямо из рук, / Годы детства уходят от нас* (Прощайте, голуби, сл. М. Матусовского); *Детство отпускает нас в большую жизнь. / Не грусти, просто мы стали взрослыми!* (Одноклассники, исп. «Блестящие»); *Вот и кончилась детской жизни пора. / И в глазах не смолкает грусть. / И печаль. На душе так бывает всегда* (Мой выпускной, сл. В. Ритденока);

– ощущении невозможности продлить или повторить школьные годы, напр.: *Еще мы помним школьные экзамены. / Все то, о чем с тобой мечтали, сбудется. / Лишь детство мы вернуть не сможем заново. / Как первый вальс, оно не позабудется* (Детства последний звонок, сл. М. Пляцковского); *Нам с*

*тобою не позабыть / Первый звонок, / Большие никогда не учить / Школьный урок. / В прошлое вернуться нельзя* (Последний звонок, сл. Д. Панфилова, И. Крестовского);

– желании вернуться в мир школы, напр.: *Анна Константиновна! / Если Вы позволите, / К Вам на математику / В детство удеру* (Письмо учительнице, сл. М. Танича); *Заглянуть бы нам в прошлое на миг, / Еще раз вернуть то, что не забыть. / Школьные друзья, золотые дни, / Их вернуть нельзя, вспоминаем мы* (Школа, исп. Mars);

– возникшем понимании ценности школьной жизни, напр.: *С детских лет быть взрослыми спешили мы, / Торопили школьные года... / Для того чтоб детством дорожили мы, / Надо с ним расстаться навсегда!* (Песня выпускников, сл. Н. Доризо); *Эй, ребята, / Не надо торопить года, / Ведь детство уходит навсегда* (Ах, школа, школа, сл. В. Началова); *А ведь раньше думал: поскорей бы, поскорей* (Прощай, школа, прощай, детство, исп. Gallant feat. Levon);

– осмыслении рубежа между школой и «настоящей жизнью», которая таит в себе много неизвестного, напр.: *И рассвет уже встречая взрослыми, / По-другому ждали перемен* (Средняя школа № 7, сл. Э. Чантурия); *Вот и всё. И вам пришла пора. / И другими стали вы теперь. / Вот и всё, 11 «А» / Новой жизни открывает дверь* (Последний звонок, исп. А. Пелих); *Взрослая жизнь сменила школьные грезы* (Последний звонок, сл. Л. Козловой);

– намерении навсегда сохранить память о школе, учителях и одноклассниках, напр.: *Нет, не забудет никто никогда / Школьные годы* (Школьные годы, сл. Е. Долматовского); *Мы все учились вместе, и забывать нельзя, / Что есть на свете где-то школьные друзья* (Школьные друзья, исп. «КНД»).

Особое внимание считаем нужным уделить песне рэпера Охххumiгоп (М. Федоров) «Последний звонок» («Прощай, школа»), обнародованной в 2009 г. и вызвавшей большой обще-

ственный резонанс. Исполнителя обвиняли даже в провоцировании массового расстрела в керченском колледже в 2018 г. (см., напр.: [Известная активистка... 2018: эл. ресурс; Пермская епархия... 2021: эл. ресурс]). Персонаж песни, по его собственным оценкам, *козел отпущения* в школе, вынашивает план расстрелять своих обидчиков из автомата Калашникова на последнем звонке (*объявить всем обидчикам личный джихад; 11-А, не хотите мира – выйдет война; стонущий от боли обидчик – что может быть еще мелодичней?; в шейный позвонок мой глаз метит вам* и т. п.). Не может не вызывать тревогу, что у автора этой бесчеловечной песни нашлись защитники, по мнению которых артист имеет право на самовыражение и не несет ответственности за то, что подобные трагедии происходят в реальности. Анализ развернувшейся в СМИ дискуссии приводит к выводу, что в современном массовом сознании наблюдается тенденция к релятивизация моральных ценностей. Индикатором этой тенденции является не только процитированная песня, но и некоторые другие тексты из нашей выборки.

Однако в целом репрезентация школы как поры детства имеет в дискурсе массовых песен ярко выраженную позитивно-оценочную окраску, которая остается неизменной на протяжении всего рассматриваемого периода.

**6. Во многих песенных текстах репрезентируются представления о школе как поро первой любви.** Для анализируемого дискурса актуален именно возраст влюбляющихся персонажей, напр.: *Здесь, влюбленные, до рассвета мы / Не смыкали счастливых глаз, / Мы делились с тобой секретами, / Наш товарищ десятый класс* (В спящем городе ветер кружится, сл. М. Матусовского); *Школьные романы / Головы дурмят, / Первый белый танец, / Приглушенный свет* (Школьные романы, исп. сестры Роуз); *Подарила школа мне первую любовь* (Школьная история, исп. Д. Пилов).

Судя по материалу, первая любовь обычно приходит весной, однако любовные чувства могут настигнуть персонажей песен и осенью, когда, повзрослевшие, они возвращаются после летних каникул в школу. См. примеры: *Если к одноклассницам мальчишки / Относиться стали чуточку нежней <...> это значит, / Что опять пришла весна* (Если улыбаются веснушки, сл. М. Пляцковского); *Четвертая парта, последний урок, а птицы поют о весне. / Раскрашена карта. Когда же звонок, чтоб ты обернулся ко мне?* (Одноклассники, исп. «Белый день»); *Улыбаясь своим одноклассникам, / Я поймала таинственный взгляд <...> В голубые глаза нескромные / Я гляжу как завороченная* (Первое сентября, исп. Н. Зайцева).

Примечательно, что влюбляются не только старшеклассники, но и первоклассники, см.: *Первый раз в свой первый класс / Я зашел печально. / Загляделся и погас / Взгляд ее случайный. / Словно розы в сентябре, / Заплетая косы, / Ты сидела, а во мне / Бередила осень* (Одноклассница Наташка, исп. «Волшебный микрофон»); *С первого класса за мною ты ходила. / С первого класса меня тайком любила. / Ты не скрывала, что мне стихи писала. / Через подружек мне их передавала* (Школа, исп. «Стимул»).

Влюбившись, песенные персонажи забывают об учебе, так что нередко у них возникают проблемы с успеваемостью, напр.: *Ты за парту со мной снова рядом садишься. / Из-за этого я, может, двойку схвачу. / И не мне одному ты, красивая, снишься, / И к тебе я во сне, словно к звездам, лечу* (До шестнадцати лет, сл. В. Харитоновой); *Профиль твой на клетчатых листках. / Говорят, витаю в облаках... / Даже стоя у доски, я твой взгляд ловлю, / Потому что я тебя люблю* (Признание, сл. В. Резникова); *Дни летели за днями своей чередой, / Мы уроки с тобой пропускали. / От любви потеряли и сон, и покой, / Всё об этой девчонке мечтали* (Одноклассники, исп. «Сенатор»).

В дискурсе массовых песен любовные чувства школьников, как правило, гипертрофируются. Об этом свидетельствуют языковые единицы с мелиоративной семантикой, напр.: *Незаметный взгляд удивленных глаз / И слова туманные чуть-чуть. / После этих слов в самый первый раз / Хочется весь мир перевернуть* (Не повторяется такое никогда, сл. М. Пляцковского); *Словно снегом, замывает грустным вальсом зал. / Что любовь такой бывает, прежде я не знал* (Школьный бал, сл. П. Леонидова); *Заполнить дневник не получится вновь / И первую встретит большую любовь* (Школа, прощай!, исп. А. Григорьев); *Моей любви с тобой нам хватит на двоих* («Школьная любовь», исп. Karim).

В песнях есть и другие характеристики первой любви:

– безответная, неразделенная, напр.: *Ах, эта милая школьница, девчонка просто красавица. / Никто не знает, что так давно она мне нравится* (Школьница, исп. «Нэнси»); *Ты его так любишь, а он тебя не видит, / Даже не подходит в школе он к тебе* (Школьные задания, исп. «Мишка и улыбка»);

– тайная, запретная, робкая, напр.: *А пока про любовь / Говорим по секрету: / Только двое о ней / Знают в классе у нас* (До шестнадцати лет, сл. В. Харитонова); *Приходит первая любовь, / Когда тебе всего пятнадцать. / Приходит первая любовь, / Когда еще нельзя влюбляться* (Девятый класс, сл. Ю. Рыбчинского); *И поцелуйчики тайком под лестницей* (Одноклассница, исп. «Nylon»);

– скоротечная, преходящая, напр.: *Говорили нежные слова, / И от них кружилась голова – / Мне казалось, будет так всегда. / А после выпускного / Ты нашла другого* (После выпускного, исп. Ю. Шатунов); *За школьной партой любовь осталась* (За школьной партой, исп. Влада); *Любовь закончилась, как в тетради страницы. / Не с ним она танцует свой школьный вальс* (Выпускница, исп. С. Санта);



– незабываемая, напр.: *Забудутся уроков расписания, / Простимся мы, но всё ж в краю любом, / Наверно, будет сниться нам та самая / Отчаянная школьная любовь* (Школьная любовь, сл. М. Пляцковского); *Я слышу твой запах из детства, / От первой любви нету средства* (Школьное окно, исп. И. Дорн); *Бал, вечер выпускной. / Последний раз ты мой. / И пусть часы замрут, пожалуйста, для нас с тобой. / Всю ночь со мной танцуй, / Ко всем на свете ты ревнуй, / Закрой глаза и навсегда запомни поцелуй* (Выпускной вечер, исп. Ангел-А).

Примечательно, что представления о первой любви, отраженные в песенных сюжетах, соотносятся с положениями возрастной психологии: «Как правило, детская любовь – это либо изначально безответные чувства, либо недолговечные отношения, приводящие к страданиям ребенка <...> Хотя подростковая влюбленность – это еще не взрослая любовь, но страдания, страхи, слезы по своей глубине и драматизму ничем не уступают взрослым» [Ильин 2012: эл. ресурс]. В большинстве исследованных текстов школьная любовь показана чистой, целомудренной, приносящей радость даже от лицезрения объекта влюбленности. Она заставляет забыть обо всем на свете, сопровождается сновидениями, мечтаниями, сочинением стихов, обменом взглядами, прикосновением рук, танцами, прогулками вдвоем. Обобщенная характеристика школьной любви содержится, напр., в следующем фрагменте: *Про такую любовь / Пусть снимают картины / И пускают в кино / До шестнадцати лет!* (До шестнадцати лет, сл. В. Харитонова).

Однако в последнее время песенный дискурс о школе пополняется текстами, в которых на передний план выдвигается не духовная, а плотская (вплоть до сексуальной) сторона любви, напр.: *Я на парте тебя рисовал. / А помнишь, как я на пати тебя целовал?* (Снова в школу, сл. И. Матвиенко, К. Арсенева); *Я помню, как робели до жаркой красноты. / И на моих коленях*

*потом сидела ты* (Школьное окно, исп. И. Дорн); *Я тебя любил, я тебя хотел* (Одноклассница, исп. «Nylon»).

Исследование показало, что представления о любви изменяются в сторону более упрощенных, лишенных душевных переживаний отношений между юношами и девушками школьного возраста. Если в песнях советского времени доминирует описание платонической любви, овеянной романтикой, то подростки «поколения Z»<sup>2</sup> через наушники слушают откровенные, эпатажные и нередко циничные песни, в которых любовные отношения выражаются посредством жаргонной, инвективной, а то и обценной лексики. В популярных сегодня поп-, рок-, рэп-жанрах массовой культуры снимаются табу с прежде запретных тем и «свобода слова» понимается как полная вседозволенность, не ограниченная нормами морали и нравственности. Приведем пример: *Ты, наверное, хочешь видеть меня / С косичками, бантиками. / Ты, наверное, думаешь, наша любовь – конфетки с фантиками. / Ты, наверное, хочешь со мною гулять / Просто так пять лет, / Как в старом кино. / Мне тебя жалко, / Но я не фиалка. / А я простая современная школьница. / Мне целоваться и ахаться [сленг, эвфемизм трахаться] хочется. / Мне хочется срывов, мне хочется вспышек / И жадных взглядов красивых мальчишек. / Но ты не такой, ты как будто из книжки, / И в нашей любви я кошка, ты мышка* (Я не фиалка, исп. «Маша Пирожкова»). Об исполнителях процитированной песни сообщается, что это популярная московская группа, которая «покорила публику своими скандальными и провокационными работами» [Маша Пирожкова: эл. ресурс]. Вряд ли подобного рода песни звучат на школьных мероприятиях, но они известны подросткам

---

<sup>2</sup> Поколение Z, они же зумеры, – молодые люди, родившиеся с 1995 по 2010 год. Это первое поколение, полностью сформировавшееся под влиянием социальных сетей и гаджетов [URL: <http://genz.style.rbc.ru/article-1.html> (дата обращения: 17.02.2022)].

и, безусловно, формируют в их сознании далеко не лучшие представления о любви.

Нами выявлена следующая закономерность: песни советского времени, объединенные любовной тематикой, посвящены изображению чувств, которые сверстники испытывают друг к другу, в то время как у персонажей постсоветских песен всё чаще возникает любовное, а порой и сексуальное влечение к учителю / учительнице. Для песен второй группы типичны фамильярное обращение к учителю на *ты* и жаргонная лексика (*училка, по приколу* и др.). Это свидетельствует о том, что в сознании части общества стирается социальная дистанция между учителем и учеником. Вот как это выглядит в песнях: *Ты недавно пришел в нашу школу / И сразу внимание девчонок привлек. / Я влюбилась в тебя по приколу, / Но я ученица, а ты педагог* (Выпускной вечер, исп. «Kisski»); *Училка физики, как же понравиться тебе? / Училка физики, я знаю, ты думаешь обо мне. / Училка физики, на уроке на тебя я смотрю. / Училка физики, ведь я твой ученик, восьмиклассник* (Училка физики, исп. И. Измайлов); *Ты мой учитель, а я твоя школьница. / Разными слухами школа заполнится. / После уроков мы сможем увидеться <> Смотришь на другую – хочется злиться, / Вцепиться, царапаю ручкой учебник, / Ты – мой наркотик, а школа – посредник* (Твоя школьница, исп. А. Швец).

Итак, репрезентированные в песнях о школе представления о первой любви в целом соответствуют нормам духовно-личностного и психофизиологического развития подростков. Однако в песнях постсоветского периода наблюдается явный сдвиг в сторону изображения эротической стороны любовных отношений. В лингвостилистическом плане эта негативная тенденция сопровождается резким снижением культурно-речевых качеств песенного текста.

7. Переходя к изложению представлений о **школе как месте для детей**, отметим, что главным субъектом школьного локуса в

дискурсе песен является **ученик**. Для его обозначения используются следующие языковые единицы:

1) прямые однословные стилистически нейтральные или стилистически окрашенные номинации (*дети, детвора, ребенок, ребята, ребятишки, малыш, малолетка, мальчик, мальчишка, мальчуган, парень, пацан, девочка, девчонка, ученик, ученица, школьник, школьница, одноклассник, одноклассница, первоклассник, первоклассница, первоклашка, восьмиклассник, восьмиклассница, старшеклассник, выпускник, выпускница, ровесник, ровесница, сверстник, новичок, новенький, отличница*);

2) метафорические и метонимические номинации (*питомцы, птенцы, журавлята, сорок душ и восемьдесят глаз, глазастые*);

3) перифрастические номинации (*племя юных фантазеров, непоседливый народ, озорной веселый народ, классная компания, дружная большая семья, новое поколение страны*);

4) оценочные номинации (*бездельник, ботаник, дурак, затейник, заучка, лодырь, неуч, повеса, проказник, тихоня, умник, умница*);

5) собственные имена (*Наташа, Света; Вовка, Егорка, Машика, Наташка, Сашика; Леша Иванов, Петя Чижиков, Андриюша Перепелкин, Дятликова Надя* и др.).

Повторяющимся мотивом в песнях о школе является мотив смены поколений: проводив в большую жизнь ставших взрослыми выпускников, школа принимает новых — малышей. См. примеры: *А в классе строчки классиков заветные / Другим ученикам теперь рассказывать* (Детства последний звонок, сл. М. Пляцковского); *И уже других качают / Наши школьные качели. / Школа, школа, я скучаю, / Как мы быстро повзрослели* <...> *В сентябре откроешь двери / Ты совсем другим ребятам* (Школа, сл. С. Парамонова); *Ты отзвенел в нашей судьбе, / Ну а теперь первоклашек встречай в сентябре* (Школьный звонок, исп. Алина).

В образной архитектонике песни школа, выполнив свою главную функцию – обучения, воспитания и подготовки детей к взрослой жизни, становится мала для своих обитателей, перед которыми открывается большой мир. Напр.: *Там, впереди, покруче будут старты / И посерьезней будут, а пока...* (Всё начинается со школьного звонка, сл. Я. Дубравина); *Нам тесною стала школа* (Песня выпускников, сл. А. Жданова); *Пришел тот долгожданный день, / Когда нам двери в жизнь открыты* (Последний звонок, исп. С. Бобровский); *Целый мир открыт для нас с тобой!* (Выпускной, исп. Belka).

Что касается **учителя**, то в песнях он является своего рода хранителем («гением») места: встречает первоклассников и провожает выпускников, оставаясь в школе. См.: *Сам не заметишь, скоро ты их проводишь в путь, / В дремлющей тихой школе, может, взгрустнешь чуть-чуть, / Но оглянись украдкой – чей там к стеклу прирос / Плотно прижатый, чуть конопатый / Новый курносый нос* (Здравствуй, учитель, сл. В. Суслова); *Вот новый первый класс опять начнешь сначала. / Сейчас для них ты – мать, добро, тепло, их дом* (Учитель первый мой, сл. О. Маслова); *И пусть другие малыши придут в знакомый класс, / Вы их читать по буквам жизнь научите, как нас* (Учитель, сл. Ю. Ян).

В ряде песен реализуется следующий дискурсивный вариант рассматриваемого значения: *школа* – территория вечной молодости. Напр.: *Школа, ты не старишься, / Никогда не старишься* (Школьные товарищи, сл. М. Пляцковского); *Рядом с некончающимся детством / Некогда стареть учителям* (Некогда стареть учителям, сл. М. Пляцковского); *Наш учитель дорогой, / Всегда молодой* (Спасибо, учитель!, сл. Ж. Колмагоровой).

С учетом вышесказанного к стереотипным представлениям о школе, отраженным в массовых песнях, добавим следующие:

– школа живет благодаря смене поколений учеников;

– школа готовит своих воспитанников к взрослой жизни;  
– школа – это уникальное место, позволяющее учителям в любом возрасте оставаться молодыми.

**8. В массовых песнях получают регулярную репрезентацию представления о школе как месте обретения друзей.** Дискурсивная обусловленность этого значения связана с тем, что именно в школе дети находят друзей, часто на всю жизнь, что эксплицируется наречиями *всегда, навсегда, вовек, навек* и т. п. См. примеры: *В школе первых друзей мы встречаем, / Тех, что станут друзьями навек!* (С добрым утром, любимая школа, сл. М. Лисянского); *Дружбы школьной вовек не забыть* (Звенят звонки, сл. П. Синявского); *надежной опорой / Всегда будет школьная дружба* (Выпускной вальс, сл. Л. Сарычевой).

Судя по содержанию песен, друзьями обычно становятся одноклассники и класс всегда представлен как дружный коллектив, напр.: *С той поры как мы парами встали / У торжественных школьных ворот, / Позабывтая в классном журнале, / В классе школьная дружба живет* (Школьная дружба, сл. М. Садовского); *В класс веселый возвращаемся к друзьям* (Здравствуй, школа!, сл. М. Филатовой и Ю. Ядровской).

Лейтмотивом многих песен является ценность школьной дружбы, даже через много лет после окончания школы. В них широко используется оценочная лексика с мелиоративной семантикой, номинации чувств и эмоций, создающие радостную тональность текста. Эмоциональная оценочность обуславливает общий позитивный настрой песен о школьной дружбе, оказывая сильное воздействие на адресата любого возраста, напр.: *Нас приглашает встретиться с юностью / Вечер школьных друзей* (Вечер школьных друзей, сл. М. Рябининой); *Школьных я друзей вспоминаю / Через годы, где же вы теперь? / Разбросала жизнь по белу свету, / И судьба жестока так подчас. / Кто-то вверх взлетел, кого уж нету. / Как хочу я вновь увидеть вас <...> Пусть уже давно свои есть дети / И у каждого своя семья, /*

*Через годы снова ждем мы встречи / В первую субботу февраля* (Первая суббота февраля, исп. С. Носко); *Жизнь по свету раскидала нас: / Самый первый, самый лучший класс, / Самый добрый круг моих друзей!* (Одноклассники мои, одноклассницы, исп. В. Цветаев). Многие из этих песен звучат не одно десятилетие, их поют и отцы, и дети, и внуки.

Судя по песенным текстам, настоящим другом для учеников может стать и учитель. См.: *Незаменим учитель наш, / За дружбу с ним ты всё отдашь* (Про нашего учителя, сл. Л. Куксо); *Вечной дружбой связаны / Школьные товарищи... / И учителя* (Школьные товарищи, сл. М. Пляцковского); *Он [учитель] – наш лучший друг* (Классная компания, сл. Т. Гунбиной).

Таким образом, дружба между одноклассниками, а также между учениками и учителем интерпретируется в песенном дискурсе как безусловная ценность.

**9.** В массовых песнях получает выражение метафорическое изображение **школы как родного дома**.

В одних случаях этот смысл передается словами *дом, домой*. Определения *милый, любимый, родной, второй, первый* подчеркивают позитивную оценку школы. Дискурсивная семантика притяжательных местоимений *мой, наш, свой* в песенном тексте обусловлена идентификацией школы как части личной сферы учеников. См. примеры: *Каждый год в сентябре я в свой класс прихожу, / Как приходят **домой** после долгой разлуки* (Одноклассники, одноклассники, сл. К. Ибряева); *Школа – ты **дом**, милый **дом**, мой родной* (Школа, исп. Li-Raw); *На пути / Школа – первый **дом** для вас* (Последний звонок, исп. А. Пелих).

В других случаях средством уподобления школы дому выступает собирательное существительное *семья* с типичными определениями *большая и дружная*, напр.: *И вот тогда мы понимаем, / Что вы [учителя] и мы [ученики] – большая **семья*** (Спасибо, учителя!, сл. Ж. Цыброва); *Мы одной **семьей** навсегда с тобой, / Ведь для нас теперь стала ты родной* (Песня о школе,

исп. А. Марчук); *Я, ты, он, она – вместе мы – Семья* (Школа, сл. М. Гребенщикова, А. Алеко).

Метафора дома может расширяться за счет использования терминов родства: учителя – *родители*, учитель – *отец*, учительница – *мать, мама, бабушка*, ученики для учителей – *дети, сыновья*. См., напр.: *Школьный учитель! / Все мы для вас сыновья!* (Наши учителя, сл. М. Садовского); *В дальних дорогах – просто отец* (Любимый учитель, сл. В. Борисова); *Учителя – почти родители, / И всем обязаны мы им* (Учителя почти родители, исп. И. Макарова и А. Тюрина); *Учительница заменяет / Нам в школе бабушек и мам* (Классный руководитель, исп. Е. и В. Шамаковы).

Самым распространенным эпитетом в текстах с метафорическим переосмыслением школы является прилагательное *родной*, в дискурсивной семантике которого актуализируются значения ‘близкий’, ‘дорогой сердцу’, ‘привычный’, ‘любимый’. См. примеры: *Не забыть нам родных этих стен* (Звонят звонки, сл. П. Синявского); *Снимок на пороге школы и класс родной* (Выпускница, исп. С. Камарницкий); *Песню дарим сегодня с тобой / Нашей школе любимой, родной* (Здравствуй, школа наша!, исп. «Плюс»); *Мы входим в классы ежедневно: родная парта, стул, тетрадь* (Школа, исп. К. Поплавская); *И все мои учителя уже родными стали* (Здравствуй, школа, сл. О. Филипенко). В сходном значении зафиксировано также прилагательное *родимый*: *Конечно, школа – это наш родимый дом* (Школа будущего, исп. «Радуга успеха»).

Как видим, для песенного дискурса характерна метафоризация представлений о школе. В стереотипной метафоре школа уподобляется дому, в котором дружно живет большая семья, объединяющая родителей (учителей) и детей (учеников). Использование данной метафоры отмечается в песнях всего рассматриваемого периода.



10. Еще одно метафорическое значение связано с представлениями о **школе как особом мире** (*мир* – отдельная область жизни, явлений, предметов [Ожегов, Шведова 1999]).

Контекстную поддержку этого образа обеспечивают позитивно-оценочные прилагательные (*веселый, волшебный, невинный, прекрасный, чудесный* и др.) и существительные (*грезы, знания, иллюзия, любовь, чувства, чудеса* и др.). Напр.: *Ведь школа – это мир, и шумный, и веселый* (Наша перемена, сл. Е. Плотниковой); *Прости, прощай, моя родная школа, / Иллюзий и чудес невинный мир* (Берег детства, сл. М. Загота); *Здравствуй, школа, здравствуй! / Здравствуй, мир прекрасный!* (Здравствуй, школа, здравствуй!, сл. И. Потехина). В ряде случаев слово *мир* определяется прилагательным *целый*, подчеркивающим объемность и неисчерпаемость школьной жизни, см.: *Школа – это мир, целый мир – мозаика историй, / Вспышки ярких чувств, фейерверк, прикольный сериал* (Школа – это мир, исп. «Обжигающие»); *Школа – это целый мир, / Двигатель мечтаний!* (Школа, сл. М. Гребенщикова, А. Алеко).

Для изображения особого мира школы также используются слова *чудеса* и *волшебство*, вызывающие ассоциации со сказкой. См.: *Не за горами и лесами / Живут волшебники сейчас. / Они приходят в школу с нами, / Вернее, чуть пораньше нас* (Наши учителя, сл. К. Ибряева); *И больше никогда не будет мира чудес, / Пора оставить его, там нет уже мест* (Прощай, школа, исп. «Многоточие»); *Школа – это чудеса* (Лучшая из школ, исп. С. Данилов и «Фортуна»).

В дискурсе песен одним из синонимов к слову *школа* является слово *страна*, напр.: *В стране этой звонкой, веселой / Встречают нас как новоселов, – / Страна эта в сердце всегда!* (Наша школьная страна, сл. К. Ибряева); *Нам учитель распахнул / Двери в незнакомую страну* (На урок, сл. В. Топильницкого); *Это наша с тобой страна, / И похожа она на сказку. / В ней добро побеждает зло, / И народ в ней живет весе-*

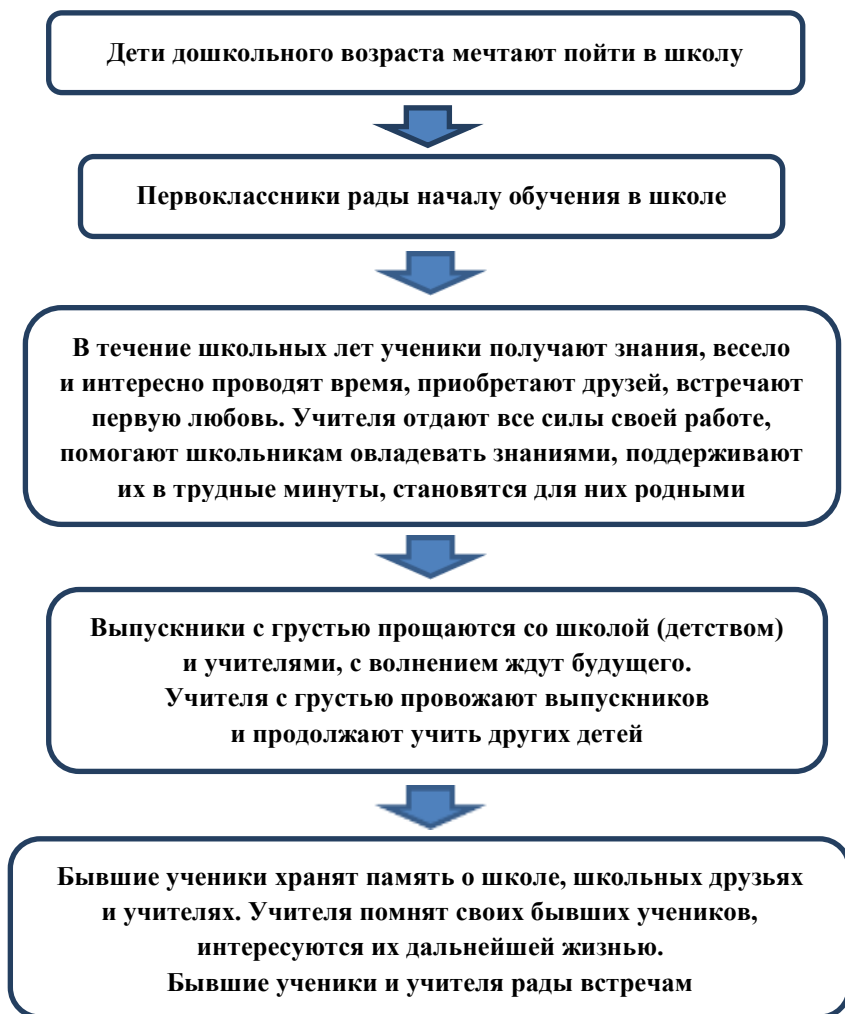
*лый, / Круглый год в той стране тепло, / И она называется Школа* (Страна Школа, сл. Н. Тананко).

Другой синоним – слово *корабль*, символизирующее автономную жизнь команды школьников-моряков во главе с учителем-капитаном. Этот образ поддерживается метафорами *океан (море) знаний* и *остров*. Вот как эти метафоры выглядят в песнях: *Школа, школа, ты похожа / На корабль, бегущий вдаль* (Школьный корабль, сл. К. Ибряева); *И снова в позолоте тополя, / А школа как корабль у причала, / Где ждут учеников учителя* (Капитан учитель, сл. А. Смирновой и Е. Обуховой); *Мы с веселыми друзьями / Вдаль на школьном корабле / Поплывем по морю знаний / К неизведанной земле* (Здравствуй, школа, сл. А. Марюхина); *Наш светлый дом – / Просторный школьный остров* (Учителя, сл. Е. Плотниковой).

Завершая анализ реализации в массовых песнях содержания исследуемого понятия, подчеркнем, что в песенном дискурсе представления о школе, за редкими исключениями, создают многогранную картину счастливой школьной жизни, оставаясь неизменными на протяжении полувека. Эти представления можно считать ядерными для данного дискурса, поскольку они регулярно воспроизводятся в песнях разных музыкальных стилей и жанров (см. рис. 4).

В то же время в песнях последнего времени зафиксированы новые – маргинальные и в целом нетипичные для песенного дискурса – представления о школе негативной направленности, отражающие острые социальные и морально-нравственные проблемы российского общества. Так, персонажи некоторых современных песен воспринимают школу как враждебную среду, пребывание в которой невыносимо; они глубоко равнодушны к учебе, не уважают учителей, испытывают ненависть к одноклассникам. Представления такого рода мы относим к дальней периферии дискурса массовых песен, так как они зафиксированы в единичных текстах и резко контрастируют с доминирующим

позитивным содержанием данного дискурсивного варианта понятия *школа*.



**Рис. 4.** Стереотипные представления о школе  
в дискурсе массовых песен

## ВЫВОДЫ

Весьма популярная в массовой культуре второй половины XX – начала XXI в. макротема «ШКОЛА» получает художественную интерпретацию в песнях разных стилей и жанров, что свидетельствует о важности соответствующего референта для русского языкового сознания.

Массовые песни о школе репрезентируют целостную картину школьной жизни, отражающую стереотипные представления носителей русского языка. Стереотипизация представлений о *школе* проявляется в том, что, во-первых, значительная часть песен посвящена стандартным событиям (первый звонок, последний звонок, встреча выпускников и др.); во-вторых, массовая культура, призванная удовлетворять потребности в отдыхе и развлечении, эксплуатирует шаблонные подходы к изображению событий, персонажей, чувств и т. д. В то же время в эстетическом и речевом планах тексты варьируются от качественных до низкопробных.

К типичным для песенного дискурса относятся представления о школе, связанные с ЛСВ-1, ЛСВ-2 и ЛСВ-3. Кроме того, в песенном дискурсе формируются дополнительные смыслы (пора детства, пора первой любви, место обретения друзей, родной дом и др.), свидетельствующие о концептуализации понятия.

На протяжении длительного времени базовые представления о школе, сформированные в обыденном сознании носителей русского языка и характерные для дискурса массовой песни, в целом сохраняются. Песни о школе, написанные в советский период с его ярко выраженными идеологическими установками, отражали и формировали позитивные, отчасти идеализированные представления о школе. Для песен постсоветского периода, в условиях отказа от официальных установок, регламентирующих сферу массовой культуры, и практически безграничной свободы самовыражения, характерны, при сохранении базовых

представлений, новые тенденции – к «десакрализации» ценностей школы и отражению негативных сторон школьной жизни. В связи с этим спектр смыслов понятия *школа*, зафиксированных в песенном дискурсе, значительно расширился.

Тексты песен не только воспроизводят информацию о референте, репрезентирующую ценностные ориентации авторов, но и способствуют формированию представлений о мире в сознании определенных социальных групп. Ряд песен, созданных в постсоветский период, транслирует индивидуальные смыслы, находящиеся за гранью традиционных представлений о школе и – шире – о нравственно здоровом социуме. Негативные смыслы востребованы в первую очередь молодежью, для которой в принципе характерен пафос отрицания. Однако проникновение таких смыслов из обиходно-бытового дискурса в песенный дискурс (пока на его периферию) является симптомом эрозии морально-нравственных устоев современного русскоязычного общества, свидетельством размывания представлений о добре и зле.

## *Глава 5* **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ *ШКОЛА* В ДИСКУРСЕ РУНЕТА**

### **5.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСА ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ**

На наш взгляд, перспективным для когнитивно-дискурсивного исследования является медиа-дискурс, в частности комментарии, содержащие отклики читателей на публикуемый в интернете контент. По замечанию Н.В. Мельник, «на наших глазах формируется динамичный, отражающий “языковой вкус эпохи” материал, который обладает высоким гносеологическим потенциалом, но до сих пор не получил комплексного изучения в лингвистике» [Мельник 2017: 48].

В данной работе под интернет-комментарием понимается сообщение, обнародованное на вебсайте в связи с определенным контентом и являющееся реакцией либо на этот контент, либо на другие комментарии.

Жанр интернет-комментария, который можно рассматривать как своего рода вторичный текст, в последние годы активно исследуется в различных аспектах: жанровом, лингвоперсонологическом, лингвосомиотическом, лингвостилистическом, текстодериватологическом и др. (см., напр.: [Ергалиева 2018; Карпоян 2011; Кураш 2015; Мельник 2017; Митягина 2019; Пасечная, Щербина 2020; Патрушева 2013; Пушина 2018; Радченко, Тарская 2021; Романтовский 2015; Савельева 2019; Филиппова 2020; Шхумишхова, Калашаова 2018; Щипицина 2009]).

Материалом для анализа дискурсивного варианта понятия *школа* послужили более трех тысяч комментариев к 127 новостным статьям по вопросам среднего образования, опубликованным в 2021 г. на сайте KP.RU под рубрикой «Образование». Этот сайт является одним из самых посещаемых сайтов СМИ в России с аудиторией около 90 миллионов пользователей [«Комсомольская правда» стала победителем...: эл. ресурс]. Полученный материал дает возможность выявить представления о школе, сформированные в массовом сознании анонимных участников медиа-дискурса, их ценностные установки, проявляющиеся в условиях реального (хотя и опосредованного интернетом) общения, и, таким образом, установить выраженные в данном дискурсе концептуальные смыслы исследуемого понятия. По мнению Н.В. Мельник, «анонимность виртуального общения позволяет рядовому носителю языка реализовывать свой лингвокреативный потенциал в полной мере, в том числе и надевая разные “маски”» [Мельник 2017: 48]. В то же время мировоззрение, убеждения, ценностные установки не могут не проявиться и под «маской». Один из исследователей интернет-комментариев обоснованно заключает: «Как площадка для свободного виртуального общения комментарий иллюстрирует ментальность сознания “без купюр”» [Кураш 2015: 101].

Структура интерфейса на сайте включает следующие компоненты: имя комментатора (вводится автором комментария), автоматически отображаемую дату комментирования (а также время, если комментарий «свежий»), автоматически отображаемый регион, текст комментария (вводится автором комментария), опцию «Ответить». Представим общую характеристику отправителей анализируемых сообщений.

**Субъектом** обсуждения новостных статей может быть любой незарегистрированный пользователь. В качестве никнеймов используются собственные имена в разных вариациях, нарицательные существительные, словосочетания, различные буквы,

цифры, другие символы и др. См., напр., «говорящие» никнеймы: *Аноним, Армеец, Бабка, Бабуля, Беглец, Бука, Ветеран, Вредина, горец, Граф, Дед, Дедушка, Доцент, Землянин, Знаток, Инженер, Инкогнито, Крестьянка, Мама, Мисс, Москаль, Москвич, Наблюдатель, Обыватель, оптимист, пенсионерка, Пионер, Препода, Преподаватель, реалист, Репетитор, Родитель, Россиянин, Россиянка, Сибиряк, Студент, Умничка, училка, Учитель, Учительница, Человек, Читатель, Эксперт; Аноним с мозгами, Буревестник школьной революции, Бывшая училка, Бывший школьник, Вечный студент, Девочка из СССР, Злой дед, Незванная гостья, Некто в сером, Немолодой педагог; просто Ваня, Самая умная бабушка, Советский инженер, Старый доцент, Тоже учитель, Учитель иностранного, Учитель со стажем, экономный обыватель; Зеленый, Злой, Мудрый, Неравнодушная, Серый, Удивленный; Думающий о будущем, Идущий по Арбату* и др. Комментаторы проявляют творчество в выборе своих никнеймов (*Лентяй Лентяевич*), скрываются за масками исторических, литературных, кинематографических персонажей (*Дедушка Ленин, Леди Ди, Люцианна Тодд, просто Макаренко, т. Сталин, Царь Ирод, Анискин, папа Карло, Поручик Ржевский, Шапокляк* и др.).

О возрасте, поле, образовании, профессии, роде занятий некоторых комментаторов можно судить из их сообщений. Приведем несколько примеров, касающихся **возраста** (здесь и далее тексты цитируются с сохранением авторской орфографии и пунктуации): *я сейчас в 11 классе; В этом году сдала егэ в сумме 248; А школу, даже спустя год после окончания, вспоминаю с содроганием; Заканчиваю вышку; закончила отличницей в 2012 году; Сама поступала в 1992; 44 года назад школу закончил; я сама проработала около 40 лет в образовании. О возрасте также свидетельствуют никнеймы (абитура2021, пенсионерка), сообщения о личном опыте (Но егэ никто удаленно не сдает. Заходим за 20 минут до начала, нас с металлоискателем осматри-*



вают и пропускают в кабинет; Очень рад, что отучился в до-электронные времена безо всяких ЕГЭ), информация о семейном положении (Сын учиться в 6 классе; родители ребенка, закончившего школу год назад) и др. Как видим, возрастной ценз комментаторов практически не ограничен.

**География** участников обсуждения проблем российского образования представлена регионами Российской Федерации, бывшими республиками СССР и странами дальнего зарубежья, где проживают соотечественники, в том числе эмигрировавшие.

**Период** обсуждения статей в большинстве случаев составляет 1–3 дня.

Иллюстрируя принципы отбора и интерпретации материала, рассмотрим несколько комментариев к статье «Праздник получился “незабываемым”»: в Нижнем Тагиле молодой учитель проспал 1 сентября и оказался на грани увольнения». Для нас представляют интерес те комментарии, в которых прямо или косвенно передается отношение к школе и связанным с ней лицам, предметам, событиям, т. е. отражаются дискурсивные смыслы понятия *школа*:

– *У парня железная нервная система, его место в школе.* В комментарии содержится обобщение: «учителя в школе должны иметь железные нервы»;

– *Это на фото учитель??? Боже! Так это он скорее всего под чем-то заснул и не мог проснуться. Гнать его из школы однозначно!* Автор комментария на основании внешнего вида учителя косвенно обвиняет его в употреблении наркотиков; имплицитный смысл текста: «учителя в школе должны иметь безупречный моральный облик»;

– *Беги, парень, беги из школы. Пока молодой, получи новую специальность, будешь больше зарабатывать и меньше стрессовать.* Смысл комментария сводится к следующему: «в финансовом и психологическом плане школа – бесперспективное место работы»;

– Да оно и к лучшему для молодого учителя – беги ты из школы, парень. Нервную систему сохранишь, а то истреплют тебе ее современные детки и их родители. Здесь не только выражено мнение о школе как источнике стресса, но и объясняется причина такой оценки: «современные школьники и их родители находятся в конфронтации к учителю и представляют угрозу для его психологического здоровья»;

– Такому воспитать детей?? сам еще дете. Имплицитный смысл текста: «в школе детей могут воспитывать (и соответственно учить) зрелые люди, обладающие жизненным опытом»;

– Получается, учитель - что хирург или сапер? Без права на ошибку? Проспал он не просто так, а готовил раздатки для второклашек. Я понимаю, если бы запил, загулял... Да, виноват. Но родители и директор неправы. Надо восстанавливать его в должности. В школе и так мужиков не хватает, а тут еще и избавляться от тех немногих? Нестойт. Автор убежден: «учитель имеет право на ошибку; он такой же человек, как все»; «школе нужны учителя-мужчины»;

– Если он не слышал будильник и звонки родителей 1 сентября, то и 2 сентября не услышит. Тут только если из пушки палить - короче, профнепригодный. Смысл комментария сводится к тому, что «школьный учитель должен быть ответственным и организованным человеком».

Комментаторы нередко вступают в диалог друг с другом, напр.: На фото учитель? Скорее какой-то наркоман. Хорошо, что он проспал 1 сентября, такому не место в школе → [стрелка маркирует ответную реплику] А какому место? За эти зарплаты никакие скоро не пойдут → за какие зарплаты? Ты что учитель?

Как правило, хорошие или нейтральные новости о школе не побуждают к обсуждению и вызывают лишь единичные отклики, напр.: Это просто клад, а не педагог, молодчина! Повезло детям и школе! (к статье «“Бывает, к нам королева Англии приез-

жает». Педагог из Пермского края рассказала, как прививает любовь к английскому языку своим ученикам»); *Что сказать? Умничка!* (к статье «Выпускница из Москвы, набравшая 400 баллов ЕГЭ, дала советы школьникам: Готовьтесь заранее и участвуйте в олимпиадах»). Один из пользователей так объясняет отсутствие интереса к «позитивной» статье «“У меня самые светлые и добрые эмоции”»: педагог из Тюмени Екатерина Костылева завоевала титул «Учитель года России – 2021»: *3 коммента! Потому, что у злобных комментаторов "самых светлых и добрых эмоций" нет... Им бы только нагадить. В их собственной ущербности и неустроенности они обвиняют власти. Остальное – не интересует. Особенно хорошее.*

В то же время хорошие новости могут вызывать и неоднозначные реакции. См., напр., комментарии к статье «Российские школьники завоевали рекордное количество медалей на Международной олимпиаде по астрономии»: *Рада за вас, ребята! Молодцы!* (Италия, Лацио); *Кому она нужна эта астрономия если мы даже на земле порядка не можем навести* (Москва); *Все опять не так Хорошая же новость, повод для гордости! Так нет, набежали понуть нытики, что все сбегут на Запад. Господа, вас когда-нибудь что-нибудь может обрадовать????* (Краснодарский кр.).

## **5.2. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ШКОЛА В ДИСКУРСЕ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ**

Далее рассмотрим содержание понятия *школа*, репрезентированное в дискурсе интернет-комментариев. **Инвариантные** значения: ‘образовательное учреждение, осуществляющее общее образование’, ‘здание образовательного учреждения’, ‘коллектив образовательного учреждения’, ‘система общего образования’; **дискурсивно обусловленные** значения: ‘пора детства’,

‘исправительное учреждение, обеспечивающее изоляцию от общества социально опасных лиц’ (см. рис. 5).



**Рис. 5.** Комплекс значений понятия *школа* в дискурсе интернет-комментариев

Сначала обратимся к инвариантным значениям, которые соотносятся с ЛСВ лексемы *школа*.

**1. ЛСВ-1 *школа* как образовательное учреждение** используется в комментариях при обсуждении конкретных школ, о которых идет речь в статьях, либо при апелляции к опыту – соб-

ственным или других людей. При этом иногда обсуждаются определенные типы школ: *государственная, православная, специальная, физико-математическая, частная* и др. См. примеры: *Теперь нашли прекрасную физико-математическую школу* (Самарская обл.); *Одно дело - частная школа. Там нормально платить за все* (Санкт-Петербург); *Поэтому и отдали детей учиться в маленькую школу, православную* (Московская обл.).

Судя по исследованному материалу, школа как образовательное учреждение оценивается неоднозначно.

При оценке школы в качестве **источника знаний** типично крайне негативное мнение: *в школе сейчас не учат; не пытаются научить детей; плохо объясняют; не разбирают тут же в классе, если непонятно; а дают информацию; дают материал; внушают детям и родителям, что пройти, разобрать новое они должны сами, дома; проводят много контрольных и проверочных, задают очень сложные домашние задания, которые отбивают желание учиться; отправляют к репетиторам, в стране сложилась система параллельного платного обучения и т. д.* Ситуацию, по мнению комментаторов, усугубляют низкий уровень профессионализма учителей, большие классы, отсутствие дисциплины на уроке, *шум, крики*, в результате чего ученики не усваивают материал, *ничего не знают*, плохо сдают экзамены, неуспевающие появляются *сразу с 1 сентября с первого класса*; в плохих оценках учеников виноваты учителя, которые не смогли научить. Приведем примеры: *урок Надо вести. Готовить материал. Проще дать контрольную. Иногда по 5 штук в день - по всем предметам. Объясняют плохо, а контрольная - отдых для учителя* (Московская обл.); *Сейчас многие дома учатся. Потому что в школе из-за больших классов и шума дети отвлекаются и не усваивают* (Новгородская обл.); *чем престижней школа, тем больше поборы, а знания от учителей ноль, для чего тогда школы вообще нужны* (Красноярский кр.); *Такие сложные и трудоемкие домашние задания*

для малышей сразу *отбивают желание учиться* (Воронежская обл.).

Наряду с гневными инвективами в адрес школы звучат саркастические высказывания: *выпускники россии вошли дубы выжили липы* (Татарстан); *Да ладно вам! Ничего страшного. Считать до 100 умеют, 2х2 знают, а остальное Алиса со смартфона подскажет. То ли ещё будет, ой ой ой* (Москва).

При оценке школы нередко используются глаголы с семантикой ‘причинять непоправимый вред жизни и здоровью’: *калечить, убивать*. В то же время раздаются голоса в защиту школы, напр.: *У меня трое детей окончили школу и два учителя в семье. Могу сделать вывод, что школа убивает в ребенке всё. Есть надежда на домашнее образование, но сложно* (Москва) → *не школа убивает, а чинуши. Школа еще держится как-то - не везде, конечно, но учителя, что учат, пока есть* (Москва).

Комментаторы, защищающие школу и учителей, обращают внимание на роль учеников и их родителей: *Всё Зависит от старания и желания ребёнка* (Красноярский кр.); *Сначала воспитайте детей, так, чтобы они хотели учиться. а не издевались над учителями и валяли дурака на уроках, а потом спихивали всё на преподавателей, типа меня не научили. А как можно научить, если ребёнок не хочет, родители приучили его только расслабляться, а напрягаться нельзя - это насилие. а потом бегут в школу. готовые прибить учителя. Отсюда и стрельба в школах таких деток, мама с папой во всём обвиняют других, но не собственное обленившееся и зажравшееся чад* (Московская обл.); *Родитель должен исходить из того, что школа обязана не только и не столько научить, сколько помочь научиться* (Москва).

Позитивная оценка школы высказывается по отношению к ее функциям **воспитания**, всестороннего развития, в первую очередь отмечается опыт социализации, общения детей друг с другом, умения взаимодействовать в коллективе, в связи с чем

большинство комментаторов выступают против семейного обучения, напр.: *Школа не только учит, но и воспитывает. Социальные навыки не менее важны, чем знания по предметам* (Московская обл.); *Зачем ему [ребенку] вообще домашнее обучение если он здоров да и общение в школе надо* (Самарская обл.); *У таких детей, которые не ходили в школу и учились дома, очень большие проблемы с социальной адаптацией* (Краснодарский кр.); *Учиться нужно в социуме, со всеми его проявлениями, тогда и в жизни ребёнок будет ориентированы. правильно. Тепличные растения в обычной обстановке не выживают* (Нижегородская обл.).

2. Значение **школа** как здание образовательного учреждения в дискурсе комментариев, в отличие от дискурса песен, употребляется крайне редко. См. примеры: [жилые] дома **строят** частные компании, а **школы** государство. Не поспевают согласовывать [комментарий к статье «В новосибирской школе открыли сразу 14 первых классов»] (Новосибирская обл.); *Моя деревня - газ, свет, водопровод, дорога - осталось две семьи, НЕТ РАБОТЫ!!!!!! При с/совете 18 сел и деревень, в 3х этажной школе 6 (шесть) выпускников* (Липецкая обл.).

В единичных случаях темой обсуждения становится описание здания школы контекстными средствами, обычно об этом пишут при обсуждении личного опыта комментаторов, напр.: *На род. собрании в сентябре нам показали **школьную доску в классной комнате**. Учительница написала на ней мелом, но ничего не было видно. Мел проскальзывал...* (Пермский кр.).

3. Хотя лексикографическое значение **школа** как коллектив образовательного учреждения зафиксировано лишь в одном примере (*другие дети с учителями вздохнут спокойно, когда ваша семейка перестанет мешать **всей школе***), в комментариях много информации о том, какими их авторы видят учителей и учеников. Обычно пользователи рунета ассоциируют со школой учительский коллектив (а не детский, как в песнях). При

этом доминирует отрицательная оценка **учителей**, которая выражается следующими средствами:

- просторечными и окказиональными производными от слова *учитель*: *училка, учителка, учитиль* [автор намеренно использует форму «*учитили*», выражая иронию], *учихалка*;

- негативными определениями: *безграмотные, неадекватные, тупые*;

- оценочными номинациями учителей и управляющего персонала школы: *быдло, г\*\*\*о, недопедагоги, неучи, ублюдки, бывшие троечники из педвузов, гнилые люди, меркантильные и наглые твари без малейших признаков культуры, неучи из педа, старые бабы; обиженки по жизни, которые срывают свое зло на детях; троечник, еле-еле переползавший с курса на курс*;

- прямыми и косвенными характеристиками, из которых следует, что учителя *не знают даже свой предмет; не умеют заинтересовывать детей учёбой; образование на родителей переложили; только за зарплатой и отписками Минобразину в школу ходят; кашу жуют на уроках; сами еще ЕГЭ, ОГЭ не сдадут 99%; творят что хотят; обнаглели и чувствуют безнаказанность; унижают, пугают, обзывают, травмируют детей, повышают голос; спрашивают с детей семь шкур; из мести или личной неприязни снижают оценки, лепят тройки; они нервозны, заносчивы, делают высокомерные лица; от них тошнит; их нужно ставить на место и т. п.*

Приведем примеры: *Ничему не учат, научить не могут и не хотят, всё проверяют только! Не свою работу проверяют, а родителей и репетиторов? Пошли к чёрту недопедагоги эти (Москва); Гнать эту тупую безграмотную училку поганой метлой из школы! Пусть идет улицу мести (Ленинградская обл.); Учитель перестал быть учителем, когда перешел в разряд зарабатывающих на учениках (Челябинская обл.).*

Вместе с тем ряд комментаторов выступают в защиту учителей, аргументируя свою позицию прежде всего тем, что в со-



временной школе работать очень *трудно*, это *подвиг*; на учителей *надо молиться*, им *надо памятник при жизни ставить*; у учителя огромная *физическая и психологическая нагрузка*, но низкая зарплата; он *дома продолжает работать*, в личное время *находится тоже под прицелом внимания родителей*; учителя можно сравнить с *шахтером*, с *загнанной лошадей*, учителей *уравнивали с дворниками*, превратили в *обслужу*, держат за *рабов*; все пытаются их *учить*, относятся к ним с *презрением*, смеются над ними, говорят о них *непотребное*, осуждают *хоть за что*, родители *обсуждают* их со своими детьми; ученики их *посылают матом*, бьют, убивают, *расстреливают* и т. д. Приведем пример подобного комментария: *Сегодня ученики смело бьют училку палкой и посылают матом, снимая на видео. А если она вякнет, то уволят по статье* (Москва).

Всё это, по мнению интернет-пользователей, может привести к ухудшению ситуации с учительскими кадрами. См.: *Работа учителя очень трудная. Вы не можете справиться с одним ребёнком. Учитель должен справиться и дать знания 30 человекам каждый час 6 уроков и более, если он работает в 2 смены. Учителя можно сраанить с шахтёром, т.к. дети в классе бывают разные, и учителя выходят п,осле урока, как после тяжелой нагрузки. Поэтому в школе молодёжь не задерживается. А кто останется в школе?* (Приморский кр.).

Позитивно настроенные комментаторы высказывают мнение о важной роли учителя в формировании личности ученика: *Всю жизнь проработал в школе и убеждён - без умного, чуткого, заряженного на понимание мира и самих себя учителя школа обречена* (Челябинская обл.); *Школьные предметы становятся любимыми, когда любимыми становятся учителя* (Камчатский кр.); *Когда работала в школе, помню, одна из учениц после урока сидела, и полчаса копировала мою подпись. Дети же могут у учителя перенимать манеру говорить, думать, шутить. <...> Им может быть интересно, как жи-*

*вёт учитель, какая у него семья. Манеру говорить, держаться дети тоже могут копировать. Ребёнок столько времени проводит с учителями!* (Германия, Берлин); *Дать информацию может и компьютер, но ВОСПИТАТЬ - ПИТАТЬ может только душа душу. Только любовь учителя к детям. Только любовь учеников к своему учителю. Тогда ребенок усвоит любую трудную программу. А холодная машина даст знания, а душу человека исковеркает. Конечно же, рядом с учениками должен быть Учитель* (Калужская обл.).

В значительной части комментариев оценка **учеников** также отрицательная: *бараны, бездари, бездельники, выродки, дебилы, дерево* [в контексте: *дерево плохо обучается*], *дуры, идиоты, лентяи, лоботрясы, митрофанушки, недодети, поганцы, придурки, «личинки» мамы и папы из 90-х, малолетняя инстаграмщица, обленившееся и зажравшееся чадо, обнаглевшие лодыри, оттиктокаренные недоросли и др.* Ученики характеризуются как *безграмотные, наглые, невоспитанные, одуревшие, отмороженные, прогнившие, тупые, слишком «умные»* и т. п. Они вообще не учатся, ничего не знают и не умеют, стремительно глупеют, таблицу умножения с трудом вспоминают, еле блеют, выносят учителю мозг, издеваются над учителями, круглосуточно торчат в гаджетах, в интернете восседают до 4 утра, слоняются где попало; на уроках валяют дурака, пинают балду, протирают штаны, поплевывают в потолок, а потом вымаливают высокие отметки и т. д.

Вот как это выглядит в контексте: *Только контрольными и самостоятельными и можно держать современных ученичков в тонусе. Кого вы жалеете - этих лоботрясов?! Прям переработали* (Новосибирская обл.); *Современное поколение. раскололось на два лагеря: умники и полоумники [полоумники]. Во втором большинство одуревшие и прогнивший детей И. учителям давно пора платить за вредности от родителей-идиотов и самих идиотов* (Татарстан); *Нынешние мамы через*

чур опекают своих детишек, в следствие чего из них вырастают хамоватые, злые и не уважающие взрослых выродки (Саратовская обл.); *А они тебя не изнасиловали прямо в классе???* [комментарий к статье «Откровения молодой учительницы: “Захожу в класс, как в клетку к тиграм”»] (Волгоградская обл.); *Мужиков их [из] школ всех пораспугали, ушлые ученицы* (Москва).

Школьников защищают намного реже, чем учителей, см. пример: *Современные дети ничем не отличаются от детей того-же древнего Рима. Все, якобы, особенности «альфы» были характерны и для моего поколения <...> дети остались прежними, просто изменилась культура, и мне кажется, что в лучшую сторону. По крайней мере, современные дети лучше, чем были мы* (Московская обл.).

Отдельные позитивные реплики обычно связаны с достижениями учителей или учеников, напр.: *Браво! Низкий поклон и победительнице* [конкурса «Учитель года – 2021»], *и всем номинантам. Спасибо за ваш труд!; Молодцы, ребята! Удачи вам!; Молодец парень, замечательная школа и ее коллектив.* При этом одновременно может высказываться критика, напр.: *Ребята молодцы! Если в дальнейшем уедут на Запад, правильно сделают – к сожалению, здесь им ловить нечего* (Санкт-Петербург); *Девчонке, конечно, удачи. Но много ли вундеркиндеров добились реальных успехов в жизни, помимо успешной сдачи экзаменов?* (Липецкая обл.).

Как видим, дискурс комментариев репрезентирует амбивалентность оценок: с одной стороны, плохо, что школьники ленивы и не хотят учиться, с другой – плохо, что они, как убеждены комментаторы, достигли высоких результатов только благодаря зубрежке или хорошей памяти, напр.: *Чему завидовать?! Зубрежника? <...> в жизни не получится получать результаты тупо зубрежкой* (Приморский кр.); *Еще один с памятью. Вызубрил, но вряд ли что-нибудь соображает* (Москва).

4. Наиболее актуальным для дискурса комментариев является значение **школа как система общего образования**. Интернет-пользователи утверждают, что школа представляет собой *основу государства, опору страны, обеспечивает госбезопасность и будущее любой страны*, поскольку она в первую очередь *дает знания*. См. примеры: *В школьной системе любого государства - важны прочные знания* (Белгородская обл.); *Ещё ни одна страна в мире в которой закрывали школы не стала лучше!* (Санкт-Петербург); *Жить учат родители, а школа дает знания* (Молдова, Кишинев).

Поскольку в комментариях к новостным статьям обсуждаются животрепещущие вопросы школьного образования, оценивается в первую очередь *современная школа*, которая, однако, нередко сравнивается с *советской школой*.

Общий уровень советского образования в большинстве случаев интерпретируется значительно выше. Приведем примеры: *Выпускника советской школы можно сравнить с нынешним выпускником института* (Липецкая обл.); *она пишет с ТАКИМ количеством ошибок, что даже советский двоечник бы покраснел от стыда. Про жертв ЕГЭ я вообще молчу. Там даже двоечник времён СССР повесился бы со стыда* (Пермский кр.). Советское образование часто оценивается как *лучшее в мире*, напр.: *Все равно лучше советского образования в [вы] ничего не придумаете* (Москва).

По мнению авторов комментариев, в советской школе формировали гармоничную личность, давали универсальные знания, учили думать, а сейчас только *натаскивают* на сдачу экзаменов, дают ненужную или специализированную информацию, напр.: *Советское образование - самое лучшее в мире - было таковым не только в смысле "культы знаний", но главное и главное, и главное - ОНО ВОСПИТЫВАЛО ЛИЧНОСТЬ!* (Ставропольский кр.); *СОВЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИЛО ДУМАТЬ. А СОВРЕМЕННОЕ ТОЛЬКО БЫТЬ АВТОМАТОМ* (Башкортостан);

Увы, сейчас идёт недооценка гуманитарного образования. На мой взгляд, школьное базовое образование в советскую эпоху было гармоничным и соответствовало возрастным особенностям детей (Кировская обл.).

Происходящее в современной школе многими комментаторами воспринимается как *развал* образования, чреватый деградацией общества, напр.: *Это второй пункт после медицины, развал образования* (Красноярский кр.); *с каждым годом образование все хуже и хуже. а они продолжают экспериментировать* (Марий Эл); *От советского образования <...> ничего не осталось... Но это будет последний гвоздь* (Германия, Бавария). Снижение уровня современного образования пользователи рунета объясняют происками *врагов народа, предателей страны, целью правящего класса* сформировать потребителей, тупое стадо, которым легко управлять. Высказываются идеи о наказании тех, кто умышленно уничтожает образование. Примеры: *Враги Народа и страны это новое образование придумали, ликвидировав старое* (Москва); *нужно необразованное стадо* (Тверская обл.); *До чего образование довели мерзавцы!* (Иркутская обл.); *За то что сделали с Российским образованием нужны посадки и надолго* (Московская обл.).

Многие авторы комментариев причину деградации российского образования видят в ориентации на Запад. См., напр.: *с подачи "пиндосов" убивали советское образование, а дальше будет больше* (Краснодарский кр.); *Заслуженные учителя и методисты вымываются из руководства а их места занимают ньюмейкеры от образования с крышей повернутой в сторону запада* (Нижегородская обл.). Отрицательно оцениваются любые нововведения в современной системе образования, напр.: *Достали уже со своими реформами и "новыми предметами"* (Самарская обл.); *Как их земля носит этих экспериментаторов? Сколько горя, неприятностей и неудобств они приносят народу* (Москва) → *Горе впереди. Когда не станет специали-*

стов. *Школа фундамент вузов, поверьте там все тоже катится на дно и за таковое вниз* (Красноярский кр.).

По мнению авторов комментариев, необходимо вернуть советскую систему образования, усовершенствовав ее, напр.: ***Верните советское образование, добавьте к нему современные технологии и будет всем счастье*** (Крым). Одновременно выражается ностальгия по СССР в целом: *Оказывается, мы учились в золотое время* (Москва) → *Не только учились в золотое время, хотя и не было у нас интернет-помощника. И жили мы тоже в ЗОЛОТОЕ ВРЕМЯ. И с каждым днем это становится все очевиднее* (Молдова, Кишинев).

В аналогичной тональности оценивается не только общее состояние образования, но и всё, что с ним связано. Так, комментаторы убеждены, что учителя в советской школе были лучше, работали по призванию, отдавали своему делу всю душу, за что их уважали ученики и их родители; современное же образование держится только на учителях прежней эпохи, большинство учителей в настоящее время относятся к работе формально, не любят детей, не заслуживают уважения. Подобные оценки высказываются и при обсуждении учебников, домашних заданий, внеклассной работы, поступления в вузы, подготовки детей к школе и др.

В целом, комментарии интернет-пользователей формируют весьма мрачную картину текущего состояния школьного образования, еще более мрачную перспективу его развития, в то время как советская школа воспринимается сквозь призму идеализации.

Мы полагаем, что для интерпретации представлений о школе, выявленных в медиа-дискурсе, целесообразно использовать психологическое понятие *когнитивного искажения* (Д. Канеман, А. Тверски). Специалисты выделяют две системы мышления: первая система, основанная на интуиции, эмоциях, стереотипах и предубеждениях, срабатывает мгновенно, автоматически; вто-

рой системе требуется время и специальные усилия для анализа поступающей информации и упорядочения мыслей. Основываясь только на первой системе, не будучи способным по тем или иным причинам критически оценивать информацию, человек приходит к ошибочным заключениям [Канеман 2016]. Когнитивные искажения, присущие человеческому мышлению, не тождественны логическим ошибкам, которые возникают вследствие нарушения логики рассуждения.

Назовем когнитивные искажения, которые, с нашей точки зрения, получают отражение в дискурсе интернет-комментариев о школе: *идеализация прошлого, отклонение в сторону статуса-кво, катастрофизация, дихотомическое мышление, обесценивание позитивного, навешивание ярлыков, обобщение частных случаев, иллюзия правоты, эффект Даннинга – Крюгера, телепатия*. В результате многократного повторения одних и тех же утверждений в ходе обсуждения проблемы коллективная уверенность в этих утверждениях усиливается, о чем свидетельствует высокий эмоциональный накал: *Абсолютно согласен!; Как вы правы!; Полностью с Вами согласна!; Согласен на 100%; Полностью поддерживаю!!!; +100500!!!; 👍👍👍; 🖐🖐🖐🖐* и др. В этом случае проявляется когнитивное искажение *каскад доступной информации*.

Значительно реже комментаторы высказывают взвешенную точку зрения на состояние системы образования, демонстрируя критическое мышление. Приведем немногочисленные примеры: *Раньше тоже всякие учителя были – м[и] нормальные, и нервные, и равнодушные, и мстительные* (Тверская обл.); *и 50 лет назад 70% класса не хотели учиться* (Германия, Бавария); *И "старика", как обычно, бухтят на молодежь, причитают, что поколение потеряно, все лентяи, неумехи, и "в наше время такой ерунды не было"* (Томская обл.); *В СССР система образования снизу и доверху была строго партийной! Потому и гос-*

ударственной и идеологической. В этом ее **величие, но и источник многих противоречий!** (Бурятия).

В ответ на негативные оценки современной школы звучат и реплики в ее защиту. При этом самым острым вопросом остается ЕГЭ, напр.: *При всех плюсах и минусах у ЕГЭ есть один огромный плюс, который бьет все остальное - это возможность детям из провинции из бедных семей, не способных дать взятки, поступить в престижные столичные ВУЗы* (Вологодская обл.).

Весьма малочисленная группа комментаторов высказывают отрицательное отношение к советской школе. Так, они выражают скепсис относительно высокого уровня образования, напр.: *Самые образованные в мире люди заряжали воду от чумака!* (Израиль, Jerusalem); *Почему развалили наше лучшее в мире образование?* (Санкт-Петербург) → *Откуда взяли, что лучшее в мире, из советских газет?* (Санкт-Петербург). Недостатком советской школы интернет-пользователи считают нивелирование личности, напр.: *Советской школе, как и всему советскому союзу, не нужны были личности. Нужны были винтики для механизма* (Кемеровская обл.). Один из комментаторов резко критикует советскую школу за разрушение христианских ценностей: *Ваша советская школа воспевала злыдней-большевиков, которые строили свою страну на руинах Христианских Храмов* (Москва).

Подобные негативные оценки обусловлены, вероятнее всего, неприятием советской идеологии. Как отмечают историки и социологи, в настоящее время в столкновениях старых советских представлений и новых, по преимуществу либеральных, взглядов на историю нашей страны продолжается процесс формирования современной российской идентичности [Зиновьев, Жеравина 2014: 131]. Негативное отношение ко всему советскому, которое превалировало в общественном сознании в 1990-е гг., постепенно сменяется позитивным. Тем не менее в историче-



ском масштабе прошло еще недостаточно времени, чтобы радикальные взгляды определенной части общества уступили место объективным (так, отношение к дореволюционной истории уже лишено ярких эмоций). Исследованный нами материал подтверждает тенденцию к изменению восприятия советского прошлого в массовом сознании.

В связи с вышесказанным показательно, что лишь в одном примере советская школа упоминается в контексте личного негативного опыта: *Постоянный шум, крики, срывы уроков, неадекватное внимание мужской части класса. При этом я любила учиться* (Пензенская обл.). В остальных случаях негативные эмоции со временем нейтрализуются, напр.: *на нас тоже учителя повышали голос, но никто не умер* (Новосибирская обл.).

Далее рассмотрим **дискурсивно обусловленные** значения понятия *школа*, содержащиеся в дискурсе интернет-комментариев.

**5. Репрезентация представлений о школе как поре детства** стимулируется статьями двух типов: 1) о высоких баллах выпускников на экзаменах; 2) о детях, не посещающих школу и обучающихся на дому.

В первом случае комментаторы сочувствуют ученикам, вынужденным много заниматься, напр.: *пусть лучше будет детство* (Санкт-Петербург); *А счастлив ли он?* (Московская обл.); *Он зомби уже, лицо без эмоций. Мне таких жалко* (Самарская обл.).

Во втором случае также выражают сочувствие детям, вынужденным много заниматься и, кроме того, не имеющим возможности общаться со сверстниками, напр.: *вы [родители] у ребенка отобрали детство общение радость в сравнении и т.д.* (Орловская обл.); *Зачем ребенка лишать детства?* (Беларусь, Минск); *Просиживание штанов в школе, повторение одного и того же из-за троечников, это и есть детство* (Приморский кр.).

Представления о школе как поре детства относятся к числу универсальных и наиболее устойчивых смыслов рассматриваемого понятия.

**6. Восприятие *школы* как исправительного учреждения, обеспечивающего изоляцию от общества социально опасных лиц,** объективируется образными номинациями с пейоративной семантикой типа: *гулаг 21 века, концлагерь, тюрьма, дурдом, сумасшедший дом, ад на земле, змеепитомник*. См. в контексте: [школа] *гулаг 21 века. Слежка, контроль, вымогательство персональных данных...* (Кемеровская обл.); *Школа Не Для Граждан. Школа для Правителей. Держать за Колючей Проволкой. Привыкать к Рабству. Привыкать к Стаду. Лицымерить и Не Чирикать* (Беларусь, Минск).

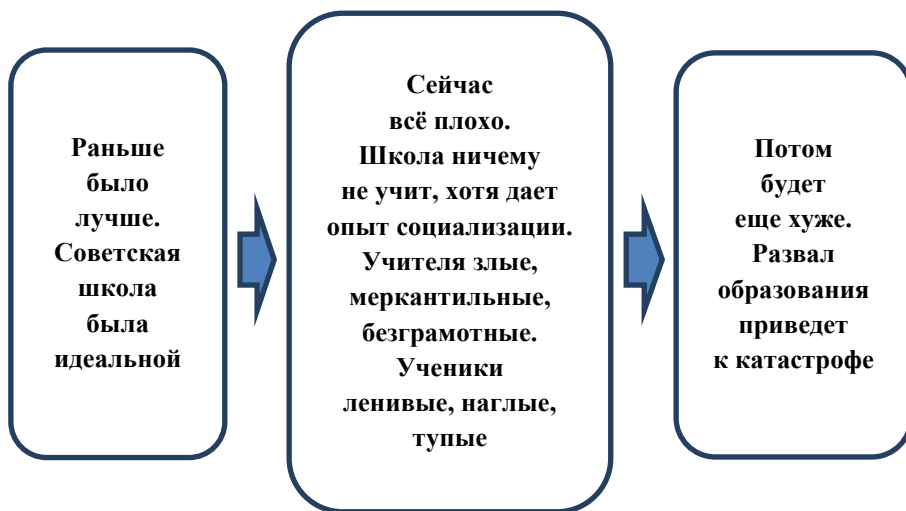
Школа как место, связанное с подчинением, насилием и страданием, метафорически изображается с привлечением образов *жертвы, раба, царя, бога*. Так, ученики ассоциируются с жертвами *новой системы образования, ЕГЭ, учителей*; учителя же, в свою очередь, приносят свою жизнь в жертву *школе*.

Мнения о том, кто в школе *царь* и *бог*, прямо противоположны. Это наглядно проявляется в следующей дискуссии: *По сути школа в данный период это концлагерь, где бедный ребенок бедный ребенок всегда виноват, бесправен. А учитель жто Царь и Бог* (Москва) → *Все все перепутали, все ровно наоборот! Дети в современной школе - это царьки и божки, у которых только права, а учитель - бесправная обслуга, вынужденная за копейки выполнять тяжелейший труд* (Финляндия, Уусимаа).

Завершая анализ дискурса интернет-комментариев, подчеркнем, что мы рассмотрели лишь типичные, самые распространенные представления о школе, выраженные в этом дискурсе. За рамками нашего внимания осталось мнение пользователей рунета о других острых вопросах, связанных с референтом (школа и вуз; школа и семья; школа и органы управления образованием и др.). Не рассмотрены также представления, выра-

женные в массовых песнях, но нетипичные для дискурса интернет-комментариев (напр., восприятие школы как места обретения друзей).

Содержание стереотипных представлений о школе, объективированных в дискурсе интернет-комментариев, см. на рис. 6.



**Рис. 6.** Стереотипные представления о школе в дискурсе интернет-комментариев

Итак, в дискурсе интернет-комментариев к новостным статьям о школе репрезентируются в основном негативные представления о референте<sup>3</sup>. Тотальная дискредитация школы, инвективная тональность текстов, нарушение правил речевого об-

---

<sup>3</sup> Комментарии к статьям об инцидентах в школах (скулшутинге, буллинге, несчастных случаях и др.) не рассматривались, поскольку на сайте KP.RU такие статьи публикуются в разделе «Происшествия».

щения – все это вызывает серьезную обеспокоенность морально-нравственным состоянием и даже психическим здоровьем русскоязычного общества, по крайней мере пользователей сайта KP.RU. В связи с этим мы считаем задачей государственной важности принятие мер по восстановлению в общественном сознании статуса школы и значимости учителя.

## **ВЫВОДЫ**

Инвариантные значения понятия *школа* в дискурсе интернет-комментариев основываются главным образом на ЛСВ-1 и ЛСВ-6. Дискурсивно обусловленным является представление о школе как счастливой, беззаботной поре детства, однако репрезентирующие это значение высказывания, по сравнению с песенным дискурсом, встречаются редко. В дискурсе комментариев также объективируется представление о школе как месте, связанном с ограничением свободы и страданием.

В оценке школы как образовательного учреждения зафиксированы противоположные тенденции: 1) школа как источник знаний оценивается негативно, 2) школа как место, где дети учатся взаимодействовать с коллективом, получая опыт социализации, – позитивно. Учителя в большинстве случаев показаны крайне уничижительно – как некомпетентные, меркантильные, нервные, мстительные, высокомерные, унижающие детей и т. п. В то же время признается, что работать в школе трудно, не каждый способен выдерживать большую нагрузку, бесконфликтно взаимодействовать с современными детьми и их родителями, вследствие чего школа переживает кадровый дефицит и снижение профессионального уровня учителей. Ученики обычно изображаются ленивыми, дерзкими, невоспитанными, ничего не знающими и ничем не интересующимися. Позитивные оценки в их адрес высказываются, как правило, только из этикетных со-

ображений (по поводу успеха на экзамене, олимпиаде или в другом мероприятии).

Актуальным для дискурса интернет-комментариев является сопоставление современного школьного образования с советским. Бóльшая часть пользователей рунета считают советскую школу идеальной, а современную школу деградирующей, всё более удаляющейся от этого идеала. Противоположная точка зрения представлена немногочисленными комментариями, содержащими резко критическое отношение к советской школе. Пользователи третьей группы склоняются к объективной оценке как советского, так и современного среднего образования.

В дискурсе интернет-комментариев в значительно большей степени, чем в песенном дискурсе, репрезентируются негативные представления о современной школе. Эти представления можно объяснить следующими экстралингвистическими факторами: когнитивными искажениями, присущими сознанию человека и усиленными избытком информационного потока; преимущественным вниманием пользователей рунета к негативным новостям; повышением порога терпимости к безнравственным и аморальным явлениям; разрушением традиционных представлений о роли школы в обществе; анонимностью интернет-общения.

Снижение общего уровня культуры, отказ от традиционных ценностей и морально-этических установок, привлечение внимания СМИ к асоциальным, эпатирующим сторонам жизни, псевдодемократическая идея пренебрежения социальным статусом «другого» – всё это приводит к доминированию в общественном сознании отрицательных оценок действительности, которые объективируются в интернет-коммуникации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Институт *школы* имеет чрезвычайно важное значение для современного общества. С одной стороны, перед школой стоит задача соответствовать духовным, социальным, экономическим, политическим, идеологическим запросам общества, направленным в будущее, на его развитие. С другой стороны, школа, как зеркало, отражает современное состояние общества, его проблемы и вызовы и в то же время сохраняет некоторые традиционные установки, т. е. в целом является сложным, неоднозначным социально-культурным феноменом. В связи с этим представления носителей русского языка о школе также не являются однозначными и неизменными. Аккумулируя в себе различные, часто противоречащие друг другу представления, понятие *школа* в русском языке эволюционирует и подвергается концептуализации. В общем плане динамика смыслового содержания понятия *школа* соотносится с историческими изменениями в системе российского образования, политико-идеологическими установками и аксиологическими доминантами в тот или иной период развития общества.

Заемствованное слово *школа* для обозначения данного понятия стало употребляться в русском языке с XIV в., постепенно вытеснило конкурирующую лексику *училище* и окончательно утвердилось в XIX в. На базе основного значения путем метафорического, метонимического переносов и других семантических процессов развились другие значения (с учетом устаревших, разговорных и специальных значений нами выявлено 19 ЛСВ лексики *школа*).

В современном русском языке слово *школа* входит в активный словарь как одно из наиболее частотных существительных; является производящим почти для ста дериватов; имеет большое количество гиперонимов и гипонимов. Данные лингвистические факты подтверждают значимость соответствующего понятия для русскоязычного общества.

В процессе функционирования слова *школа* и его дериватов лингвистическая семантика, закрепленная в словарях, обогащается новыми смыслами, отражающими знания и представления носителей русского языка о референте. Перечень семантических приращений понятия является весьма широким, однако с преобладанием отрицательно-оценочных. Напр., в русском языковом сознании актуализируются такие потенциальные качественные значения относительного прилагательного *школьный*, как ‘обыденный’, ‘скучный’, ‘схоластичный’, ‘занудный’, ‘примитивный’, ‘банальный’ и др. В компаративных конструкциях также закреплены отрицательные стереотипные представления о школе как месте, где школьники, вопреки своему желанию, вынуждены учиться и отвечать за свои проступки перед доминирующими взрослыми.

Смысловое содержание понятия *школа* получает развитие в разных видах дискурса. В монографии этот вопрос изучен посредством когнитивно-дискурсивного анализа, в рамках которого язык рассматривается в тесной связи с человеком – его творцом и носителем. Когнитивная составляющая данного анализа позволила установить, какие именно знания о действительности «упакованы» в понятие *школа*. Как оказалось, это знания, не только закрепленные в лексикографических значениях, но и получающие объективацию в дискурсивных практиках носителей русского языка. Дискурсивный анализ песен о школе и комментариев пользователей рунета дал возможность определить, под влиянием каких экстралингвистических факторов и посредством каких языковых единиц эти знания проявляются в речемысле-

тельной деятельности. Для каждого дискурса установлен комплекс инвариантных и дискурсивно обусловленных значений понятия *школа*, отражающих стереотипные представления о референте.

В результате исследования выявлено, что макротема «ШКОЛА» является весьма популярной в массовой культуре второй половины XX – начала XXI в. Песни о школе показали целостную картину школьной жизни в восприятии носителей русского языка. К числу наиболее распространенных в песенном дискурсе относятся представления, которые соотносятся с лексикографическими значениями лексемы *школа* ‘образовательное учреждение’, ‘здание образовательного учреждения’, ‘коллектив образовательного учреждения’. Дискурсивно обусловленные смыслы свидетельствуют о восприятии школы как поры детства, поры первой любви, места для детей, места обретения друзей, родного дома, особого мира. В песенном дискурсе школа преимущественно репрезентирована как важнейший социальный институт – источник знаний и место воспитания подрастающего поколения.

Представления о школе, объективированные в дискурсе массовых песен, сохраняются на протяжении длительного времени. Однако в постсоветский период зафиксированы новые тенденции – к «десакрализации» ценностей школы и отражению негативных сторон школьной жизни.

В дискурсе интернет-комментариев к статьям о проблемах школьного образования актуализируются следующие лексикографические значения слова *школа*: ‘образовательное учреждение’, ‘коллектив образовательного учреждения’, ‘система общего образования’. Дискурсивно обусловленные смыслы связаны с восприятием школы как поры детства, а также исправительного учреждения, обеспечивающего изоляцию от общества социально опасных лиц.



В комментариях пользователей рунета современная школа оценивается крайне негативно, за исключением ее функции социализации детей. Доминирование отрицательной оценки мы объясняем психологическим эффектом когнитивных искажений в условиях информационного бума, преобладанием общественного интереса к негативной информации, а также анонимностью интернет-общения.

С учетом рассмотренной лексической, функциональной и дискурсивной семантики понятие *школа* приобретает признаки концепта.

Познание мира и отдельным человеком, и социумом в целом – перманентный процесс, связанный с постоянным обновлением представлений о действительности. Полученные в рамках проведенного исследования данные свидетельствуют о динамичности понятия *школа* и его концептуализации под влиянием внелингвистических (прежде всего дискурсивных) факторов. Комплексная методика, включающая семантический, когнитивный и дискурсивный анализ понятия, показала свою продуктивность и может быть использована для исследования других понятий, репрезентирующих русское языковое сознание.

## БИБЛИОГРАФИЯ

### НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Автухович М. Образовательная политика в России в XIX – начале XX века. URL: <https://pandia.ru/text/77/344/59399.php> (дата обращения: 22.01.2022).
2. Айзман Р.И., Лысова Н.Ф. Возрастная физиология и психофизиология. М.: ИНФРА-М, 2014. 352 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Когнитивная лингвистика: предпосылки, предмет, категории // Вестник ВятГУ. 2008. № 2. С. 75–78.
4. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. URL: <https://cyberpedia.su/4x6aa.html> (дата обращения: 30.01.2022).
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрлов. М.: Педагогика, 1985. 363 с., ил.
6. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. М.: Педагогика, 1985. 480 с., ил.
7. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1987. 560 с.
8. Апресян Ю.Д. Предисловие // Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: ок. 5000 синонимических рядов: более 20000 синонимов. 8-е изд., стереотип. М.: Русские словари: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. С. 3–7.
9. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV. 896 с.
10. Бажалкина Н.С. К проблеме различных подходов к пониманию дискурса в современном языкознании // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С.156–160.
11. Баринова И.А., Нестерова Н.М., Овчинникова И.Г. «Языковое сознание»: к вопросу об определении и интерпретации термина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. № 4. С. 10–21.
12. Беляевская Е.Г. Семантика в трех парадигмах лингвистического знания: (Критерии выбора метода) // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. научн. трудов / РАН. ИНИОН.

- Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. (отв. ред.) и др. М., 2008. 184 с.
13. Гак В.Г. Лексическое значение // Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. Репр. изд. 704 с., 16 с. вкл. С. 213–214.
  14. Галло Я., Алефиренко Н.Ф. Лингвистика текста: традиции и перспективы // Филологический класс. 2020. № 3. С. 23–38.
  15. Гетманская Е.В. Греко-латинские школы: предпосылки становления и практика первоначального периода. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/45862.php> (дата обращения: 28.01.2022).
  16. Гольдберг В.Б. «Антология концептов» / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. В 5 т. Волгоград: Парадигма, 2005–2007 гг. // Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 6. Волгоград: Парадигма, 2007. С. 4–17.
  17. Греков Б.Д. Политическая и культурно-историческая роль Киева: Стенограмма публичной лекции акад. Б.Д. Грекова, прочит. 19 ноября 1943 г. в Колонном зале Дома союзов в Москве: [На правах рукописи] / Лекционное бюро при Ком. по делам высш. школы при СНК СССР. М.: [б. и.], 1944. 25 с.
  18. Денисов К.М., Карпова О.М. Западная когнитивная лингвистика как целостная научная парадигма (Рец. на кн.: Evans V. Cognitive Linguistics. A Complete Guide. Second Edition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019. 858 p.) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 147–151. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2020.3/2945>.
  19. Дербенева О.Д. Особенности реализации концепта «любовь» в песенном тексте 20–50 годов XX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 7. С. 79–85.
  20. Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н.Д. Павловой и И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 368 с.
  21. Дуняшева Л.Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе (на материале жанров блюз и рэп). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2012. 24 с.

22. Дюкин С.Г. Официальный советский рок-дискурс: исторические этапы и смысловое наполнение // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2019. №1 (50). С. 57–65.
23. Ергалиева С.Ж. Лингвоперсонологические стратегии и тактики комментирования политических текстов в виртуальном пространстве // Мир науки, культуры, образования (МНКО). 2018. № 2 (69). С. 496–499.
24. Земская Е.А. О семантике и синтаксических свойствах отсубстантивных прилагательных в современном русском языке // Историко-филологические исследования. М., 1967. С. 92–103.
25. Зиновьев В.П., Жеравина А.Н. Советская составляющая российской идентичности // Русин. 2014. № 4 (38). С. 130–138.
26. Ильин Е.П. Психология любви. СПб.: Питер, 2012. URL: [https://bookap.info/book/ilin\\_psihologiya\\_lyubvi/gl14.shtm](https://bookap.info/book/ilin_psihologiya_lyubvi/gl14.shtm) (дата обращения: 16.10.2021).
27. Канеман Д. Думай медленно. Решай быстро. М.: АСТ, 2016. 653 с.
28. Карасик В.И. О категориях дискурса (2006). URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (дата обращения: 24.11.2021).
29. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
30. Карпоян С.М. Отрицательные модальные оценки в интернет-комментарии // Научная мысль Кавказа. 2011. № 3 (67). С. 115–119.
31. Кибрик А.А. Дискурсивная таксономия и медийный дискурс // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / Под ред. М.Н. Володиной. М.: Академический проект, 2011. С. 79–85.
32. Кибрик А.А. Язык интересен, или лингвистика среди наук когнитивного спектра // Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Калининград, 23–27 июня 2014 г. Калининград, 2014. С. 18–19.
33. Клушина Н.И. Дискурсология и стилистика: интегративные методы исследования медиа коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2016. № 4. С. 78–90.
34. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. М.: Наука, 1980. 154 с.
35. Коморяшкина Л.Л. Лингвокультурные и лингвостилистические характеристики песенного дискурса (на материале немецкой пес-

- ни «Hier ziehen deine Flüsse») // Поволжский педагогический вестник. 2018. Т. 6, № 2 (19). С. 52–55.
36. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped121.html> (дата обращения: 30.01.2022).
37. Костюшкина Г.М., Озонова Л.Г., Попова А.А. и др. Концептуализация и категоризация в языке. Иркутск: Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2006. 584 с.
38. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
39. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.
40. Крюков Д.В. О проницаемости границ между элитарным и массовым искусством // Массовая культура на рубеже веков. Сборник статей. М. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2005. С. 42–51.
41. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т языкознания РАН. М.: Знак, 2012. 208 с.
42. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994а. № 4. С. 34–47.
43. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: Функциональные и структурные аспекты. М., 2000. С. 7–25.
44. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. М., 1994б. Т. 53, № 2. С. 3–15.
45. Кубрякова Е.С. Понятие «парадигма» в лингвистике: Введение // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. (отв. ред.) и др. М., 2008. С. 4–14.
46. Кураш В.В. Стилистический потенциал интернет-комментария // Вестник МГУП. 2015. № 2. С. 99–103.

47. Лассан Э. Лирическая песня как идеологический феномен // Политическая лингвистика. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. № 4 (30). 2009. С. 14–31.
48. Лассан Э. Эволюция способов репрезентации прошлого в жанре лирической песни // Жанры речи. 2014. № 1–2 (9–10). С. 138–146.
49. Лошакова Т.Ф. Деятельность руководителя по созданию педагогического коллектива. URL: <https://loshakova.com/v-kopilku-uspeshnomu-rukovoditelyu/deyatelnost-rukovoditelya-po-sozdaniyu-pedagogicheskogo-kollektiva/> (дата обращения: 12.10.2021).
50. Лузина Л.Г. О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. (отв. ред.) и др. М., 2008. С. 40–48.
51. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с. URL: <https://www.studocu.com/ru/document/bgtu-voenmekh-im-d-f-ustanova/perevod-i-perevodovedenie/makarov-osnovy-teorii-diskursa/15142669> (дата обращения: 21.11.2021).
52. Малетин Е.А. Репрезентация концепта войны в текстах песен музыкальной группы Sodom // БГЖ. 2018. № 4 (25). С. 74–76.
53. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
54. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М.: Изд-во «Гуманитарий» Академии гуманитарных исследований, 2003. 512 с.
55. Мельник Н.В. Лингвоперсонология политического интернет-комментария // Политическая лингвистика. 2017. № 5. С. 47–51.
56. Менджерицкая Е.О. Когнитивно-дискурсивная парадигма в лингвистике и типология медиадискурса // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / Под ред. М.Н. Володиной. М.: Академический проект, 2011. С. 72–79.
57. Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология / Под ред. Д.Ю. Панова, В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1964. С. 192–225.
58. Митягина В.А. Коммуникативная интерактивность «в квадрате»: интернет-комментарий к массмедиа в социальной сети // Комму-

- никативные исследования. 2019. Т. 6. № 3. С. 712–725. DOI: 10.25513/2413-6182.
59. Мишанкина Н.А. Информационный потенциал слова: когнитивный аспект // Открытый междисциплинарный электронный журнал «Гуманитарная информатика». Вып. 1. Гуманитарная информатика в исследованиях. URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/mishankina.htm> (дата обращения: 20.01.2022).
  60. Мищенко А.Н., Сегал Н.А. Песенный дискурс как источник метафорического моделирования // Лингвокультурология. 2017. № 11. С. 85–98.
  61. Морковкин В.В. О деривационно-порождающей энергии слова. Русский язык за рубежом. 2014. № 5. С. 63–69.
  62. Новиков Л.А. Семантическая структура слова // Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. С. 455–457.
  63. Ньюэлл А., Шоу Дж., Саймон Г. Моделирование мышления человека с помощью электронно-вычислительных машин // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 305–318.
  64. Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и Время. 2014. № 4 (18). С. 190–194.
  65. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. 160 с.
  66. Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. научн. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Редкол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. (отв. ред.) и др. М., 2008. 184 с.
  67. Пасечная Л.А., Щербина В.Е. Способы выражения оценки в интернет-комментариях // Известия ВГПУ. 2020. № 9 (152). С. 87–92.
  68. Патрушева Л.С. Форум как речевой жанр интернет-дискурса. Дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2015. 175 с.
  69. Поздеева Н.С. Когнитивные признаки концепта «одиночество» в песенном дискурсе // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2012. № 5 (3). С. 83–88.
  70. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 314 с.

71. Попова Л.В. Становление и развитие когнитивной лингвистики за рубежом // Вестник ЧелГУ. 2013. № 35 (326). С. 92–95.
72. Пушина М.П. Коммуникативный конфликт в жанре интернет-комментария // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2018. № 5. С. 46–50.
73. Радченко В.В., Тарская М.С. Тактики и стратегии выражения речевой агрессии в жанре интернет-комментария новостного форума YKT.RU // Казанская наука. 2021. № 11. Казань: Изд-во Рашин Сайнс, 2021. С. 80–82.
74. Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып. 8. Новосибирск, 2005. С. 66–78. URL: <https://uchebana5.ru/cont/2695310.html> (дата обращения: 21.05.2021).
75. Романтовский А.В. Метакоммуникативные индексы в дискурсе интернет-комментариев // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 3. С. 141–149.
76. Рыжкова Л.П. Французская прагматика. М.: URSS, 2007. 236 с.
77. Савельева И.В. Интернет-комментарий как вторичный текст: семиотическая модель текстопорождения // Вестник КемГУ. 2019. № 3 (79). С. 839–849.
78. Самохин И.С. Соотношение мелодической и вербальной составляющих в песенном дискурсе // Известия СПбГЭУ. 2010. № 3. С. 144–146.
79. Сандакова М.В. Прилагательное в атрибутивном словосочетании // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Том I (Гуманитарные науки). С. 202–207.
80. Селиверстова Ж.Б. Ингрессия понятия «Концепт» в современный общенаучный тезаурус и язык повседневности: от «научной моды» к научной тенденции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1–2 (79). С. 366–369.
81. Ситаров В.А. История образования в России: досоветский и советский периоды // Знание. Понимание. Умение. 2019а. № 1. С. 201–211.
82. Ситаров В.А. История образования в России: постсоветское время // Знание. Понимание. Умение. 2019б. № 2. С. 201–216.
83. Стернин И.А., Карасик В.И. Как описывать концепты // Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 6. Волгоград: Парадигма, 2007. С. 26–35.



84. Трубачев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976. С. 147–179.
85. Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Философско-литературный журнал «Логос». 2014. № 1 (97). С. 1–18.
86. Филиппова М.П. Интернет-комментарий и сообщение на интернет-форуме: параметры жанрового разграничения // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2020. № 6. С. 1049–1054.
87. Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс анализ: теория и метод / Пер. с англ. / Под ред. А.А. Киселевой. Харьков: Изд-во Гуманитарного центра, 2004. 336 с.
88. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2003. 320 с. URL: <https://bookree.org/reader?file=586986&pg=1> (дата обращения: 24.01.2022).
89. Хомский Н. Три модели для описания языка // Кибернетический сборник. 1961. Вып. 2. С. 237–266.
90. Хомотова Т.Н. Научные парадигмы в лингвистике // Вестник ЧелГУ. 2009. № 35. С. 142–151.
91. Чудинов А.П. Когнитивная наука – когнитивные науки – федерация когнитивных наук (из истории российской когнитивной лингвистики) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1 (42). С. 117–121.
92. Шарухин А.П., Шарухина Т.Г. История образования: периодизация и тенденции развития // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 2 (78). С. 229–233.
93. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1977. 335 с.
94. Шульженко М.Ю., Авдышева Е.Г. Язык как когнитивное явление в концептуальном контексте // ИСОМ (Историческая и социально-образовательная мысль). Том 7. 2015. № 1. С. 122–126.
95. Шхумишхова А.Р., Калашаова А.А. Лингвостилистические особенности интернет-комментария в СМИ // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). 2018. № 3. С. 387–392.
96. Щипицина Л.Ю. Проблема дифференциации жанров компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник Северного (Аркти-

- ческого) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 1. С. 118–122.
97. Яковкина Н.И. История русской культуры. XIX век. URL: [http://www.plam.ru/hist/istorija\\_russkoi\\_kultury\\_xix\\_vek/index.php](http://www.plam.ru/hist/istorija_russkoi_kultury_xix_vek/index.php) (дата обращения: 24.12.2021).
98. Stubbs M. Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Chicago: University of Chicago Press, 1983. 272 p.

## СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: ок. 5000 синонимических рядов: более 20000 синонимов. 8-е изд., стереотип. М.: Русские словари: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. 667 с.
2. Большая российская энциклопедия (Школа в 1917–1991). URL: <https://bigenc.ru/text/5054374> (дата обращения: 23.01.2022).
3. Брокгауз – Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/> (дата обращения: 19.12.2021).
4. БСЭ – Большая советская энциклопедия. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/63095/%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D0%B0> (дата обращения: 05.02.2022).
5. Викисловарь. URL: <http://ru.wiktionary.org/wiki> (дата обращения: 31.01.2022).
6. ГК РФ – Гражданский кодекс Российской Федерации. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/) (дата обращения: 30.01.2022).
7. Горбачевич К.С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке: Около 1300 словарных статей / К.С. Горбачевич. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 285, [3] с.
8. Даль 1994 – Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: ННН, 1994. 616 с. URL: <https://vdahl.ru/> (дата обращения: 30.03.2022).
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 03.02.2022).
10. «Дела всякие делати и судити вправду». Документы РГАДА по истории государственной службы в России. XVI–XVII вв. // Исторический архив. № 5–6. 1998. // DrevLit.Ru: Библиотека древних

- рукописей. URL: [https://drevlit.ru/docs/russia/XVI/1580-1600/Ist\\_gossluzby/text.php](https://drevlit.ru/docs/russia/XVI/1580-1600/Ist_gossluzby/text.php) (дата обращения: 15.01.2022).
11. Дополнение к Опыту областного великорусского словаря. Издание Второго отделения Императорской академии наук. Санкт-Петербург: Тип. Императорской академии наук, 1858. 328 с. URL: <https://www.prilib.ru/item/331606> (дата обращения: 03.02.2022).
  12. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. Т. 1. А – О. 1209 с. (Библиотека словарей русского языка).
  13. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. Т. 2. П – Я. 1088 с. (Библиотека словарей русского языка).
  14. Законы о начальных и средних школах 1864 г. // Музей истории российских реформ имени П.А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13686> (дата обращения: 15.01.2022).
  15. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Отв. ред. Д.П. Горский. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1975. 720 с.
  16. Крылов – Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г.А. URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/> (дата обращения: 30.01.2022).
  17. КСКТ 1996 – Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
  18. КСКТФ 2014 – Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. и др. Краткий словарь когнитивных терминов (фрагменты) // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2014. № 4. С. 429–450.
  19. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35000 слов. М.: Русский язык, 1990. 704 с. (Малая библиотека словарей русского языка).
  20. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/diskurs/168> (дата обращения: 25.11.2021).
  21. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Новый частотный словарь русской лексики. URL: <http://dict.ruslang.ru/> (дата обращения: 01.02.2022). Электронная версия издания: Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.

22. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений / Под общей ред. проф. В.М. Мокиенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 800 с.
23. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп. 2007. URL: <https://rus-proverbs-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 31.01.2022).
24. «Надлежит... ведать все уставы государственных и важность их»: Документы РГАДА по истории государственной службы России. XVIII в. // Исторический архив. № 2. 1999. URL: <https://vostlit.info/Texts/Dokumenty/Russ/XVIII/1700-1720/Gossluzba/text1.htm> (дата обращения: 20.01.2022).
25. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики) / А.Б. Новиков. 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. XVI, [III]; 331, [1] с.
26. О введении всеобщего начального обучения в Российской империи // Документы XX века. URL: <http://doc20vek.ru/node/1638> (дата обращения: 22.01.2022).
27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 стр.
28. Опыт областного великорусского словаря, изданный Вторым отделением Академии наук / [редактор А.Х. Востоков]. Санкт-Петербург: в типографии Императорской академии наук, 1852. [2], XII, 275 с.; 30 см. URL: <https://www.prilib.ru/item/355160> (дата обращения: 03.02.2022).
29. Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 30.01.2022).
30. ПЭС – Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. 528 с.: ил.
31. СИС – Словарь иностранных слов. 19-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1990. 624 с.
32. Словарь Академии Российской. В Санктпетербурге: При Императорской Академии наук, 1789–1794. 6 т.; 4 (25 см). Ч. 6: От Т до конца. 1794. [5] с., 1064, [4] стлб., [62] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/365958> (дата обращения: 03.02.2022).

33. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. В Санктпетербурге: при Императорской Академии наук, 1806–1822. 6 т.; 4 (25 см). Ч. 1: А – Д. 1806. [4] с., 1310 стб., [3] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/365948> (дата обращения: 03.02.2022).
34. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. В Санктпетербурге: при Императорской Академии наук, 1806–1822. 6 т.; 4 (25 см). Ч. 3: К – Н. 1814. [2] с., 1414 стб. URL: <https://www.prilib.ru/item/365949> (дата обращения: 03.02.2022).
35. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. В Санктпетербурге: при Императорской Академии наук, 1806–1822. 6 т.; 4 (25 см) Ч. 5: От П до С. В типографии В. Плавильщикова, 1822. [2] с., 1142 стб., [1] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/365950> (дата обращения: 03.02.2022).
36. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. В Санктпетербурге: при Императорской Академии наук, 1806–1822. В 6 т. Ч. 6: От С до конца. 1822. [2] с., 1478 стб., [1] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/365951> (дата обращения: 03.02.2022).
37. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук: в 4 т. Санкт-Петербург: в Тип. Императорской акад. наук, 1847. 31 см. Т. 1. 1847. XXII, 415 [3] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/445885> (дата обращения: 03.02.2022).
38. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук: в 4 т. Санкт-Петербург: в Тип. Императорской акад. наук, 1847. 31 см. Т. 2. 1847. 471, [3] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/445886> (дата обращения: 03.02.2022).
39. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук: в 4 т. Санкт-Петербург: в Тип. Императорской акад. наук, 1847. 31 см. Т. 3. 1847. 589, [3] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/445887> (дата обращения: 03.02.2022).
40. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук: в 4 т. Санкт-Петербург: в Тип. Императорской акад. наук, 1847. 31 см. Т. 4. 1847. 487, [4] с. URL: <https://www.prilib.ru/item/445888> (дата обращения: 03.02.2022).

41. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. URL: <http://oldrusdict.ru/dict.html> С. 3803 (дата обращения: 20.01.2022).
42. СРЯ 1984 – Словарь русского языка в четырех томах. Изд-е второе, испр. и доп. / Под ред. А.П. Евгеньевой. Т. IV. С – Я. М.: Русский язык, 1984. 794 с.
43. ССРЛЯ 1965 – Словарь современного русского литературного языка. Т. 17. Х – Я. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. М. – Л.: Наука, 1965. VI с., 2126 стб.
44. СССРЯ – Словарь сочетаемости слов русского языка: ок. 2500 словар. статей / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1983. 688 с.
45. СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб: Норинт, 2001. 960 с.
46. Ушаков 1940 – Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Т. IV. С – Яшурный. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1940. 1502 стб.
47. ФСРЛЯ 1995 – Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / Сост. А.И. Федоров. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1995. Т. 2: Н – Я. С. 385.
48. ФСРЯ 1968 – Фразеологический словарь русского языка. Свыше 4000 словарных статей. 2-е изд., стереотипное / Под ред. А.И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.
49. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1999. Т. 1: А – Пантомима. 624 с.
50. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1999. Т. 2: Панцирь – Яшур. 560 с.
51. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2001. 400 с.
52. ЭСС – Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А.П. Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005. 480 с.

## ПУБЛИКАЦИИ В СМИ

1. Александр Яковлев. Биография. URL: [https://amdm.ru/akkordi/aleksandr\\_yakovlev/wiki/](https://amdm.ru/akkordi/aleksandr_yakovlev/wiki/) (дата обращения: 06.10.2021).
2. Дуэт эстрадных звезд подготовил песню-гимн ко Дню учителя. URL: <https://edu.gov.ru/press/1774/duet-estradnyh-zvezd-podgotovil-pesnyu-gimn-ko-dnyu-uchitelya/> (дата обращения: 01.11.2021).
3. Зитцер Д. Чему учат в школе: подчиняться, врать и поменьше думать. URL: <https://www.7ya.ru/article/Chemu-uchat-v-shkole-podchinyatsya-vrat-i-pomenshe-dumat/> (дата обращения: 26.09.2021).
4. Известная активистка обвинила Охххуmiron в трагедии Керчи. Экспресс газета. 22.10.2018. URL: <https://www.eg.ru/society/648394-izvestnaya-aktivistka-obvinila-klip-ohhhumiron-v-tragedii-kerchi/> (дата обращения: 05.02.2022).
5. «Комсомольская правда» стала победителем Премии Рунета-2020! URL: <https://www.kp.ru/daily/21712095/4332309/> (дата обращения: 20.11.2021).
6. Мажаев А. Coldcloud – «Большая перемена». 13.07.2018. URL: <https://www.intermedia.ru/news/325085> (дата обращения: 30.10.2021).
7. Маша Пирожкова. URL: <https://www.booking-agency.ru/baza-artistov/zakaz-artista/2-pop-gruppy-ispolniteli/481-pirogkova.html> (дата обращения: 14.10.2021).
8. Пермская епархия призвала запретить клип на песню Оксимирона // Life. 13.11.2021. URL: <https://life.ru/p/1449673> (дата обращения: 05.02.2022).
9. Эксперт: возраст сексуального дебюта в России составляет 16-18 лет // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6767317> (дата обращения: 16.10.2021).
10. Li`Raw – Певец Li`Raw (ЛиРо) в эксклюзивном интервью для сайта Девушка.ру. URL: <https://devushka.ru/user/interview/5198> (дата обращения: 10.10.2021).

*Научное издание*

**Баженова** Елена Александровна  
**Шенкман** Валентина Ильинична

**ПОНЯТИЕ *ШКОЛА*  
И ЕГО ДИСКУРСИВНЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

Монография

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторов

---

Подписано в печать 22.06.2022. Формат 60×88/16  
Усл. печ. л. 11,16. Тираж 300 экз. Заказ 698

---

Издательский центр  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета.  
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано в типографии ООО «Литера»  
618554, г. Соликамск, Соликамское шоссе, д. 17  
Тел. (34 253) 7-73-08