

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Зайцева Наталья Игоревна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.Г. РАСПУТИНА

Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Филологическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой, канд. филол. наук,
доцент Осетрова Е.В.

«__» ____ 2026 г. _____
(подпись)

Руководитель: Замыслова В.Н.,
доцент, канд. филол. наук.

«__» ____ 2026 г. _____
(подпись)

Дата защиты «__» ____ 2026 г.

Обучающийся: Зайцева Н.И.

«__» ____ 2026 г. _____
(подпись)

Оценка _____

Красноярск 2026

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы изучения изобразительно-выразительных средств языка	8
1.1. Лексические средства выразительности и тропы, их функции в художественном тексте	8
1.2. Стилистические фигуры: классификация и роль в организации повествования	19
Выводы по главе 1	28
Глава 2. Изобразительно-выразительные средства и тропы в идиостиле В.Г. Распутина (на материале рассказа «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»)	30
2.1. Лексические средства выразительности и тропы в рассказе «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»	30
2.2. Стилистические фигуры как способ выражения психологизма в прозе В.Г. Распутина	55
2.3. Методические аспекты изучения средств выразительности на уроках русского языка в основной школе	59
2.4. Методическая разработка системы уроков по изучению произведений В.Г. Распутина в контексте анализа изобразительно-выразительных средств на уроке русского языка в 6 классе	65
Выводы по главе 2	70
Заключение	74
Список использованных источников	78
Приложение А	83
Приложение Б	98
Приложение В	107

ВВЕДЕНИЕ

Художественная литература находится в состоянии постоянного движения и трансформации. В этой связи особую ценность приобретают произведения, которые с максимальной полнотой фиксируют дух своего времени и индивидуальные черты авторского мировосприятия. Сегодня проза В.Г. Распутина, являющегося одним из ярчайших представителей так называемой «деревенской прозы», активно исследуется литературоведами и специалистами в области языка. Тексты этого писателя поднимают фундаментальные проблемы морального выбора, связи человека с совестью, исторической памятью, родным краем и окружающими людьми. Подобные вечные вопросы занимали человечество на протяжении всей его истории, однако способы их художественной репрезентации в отечественной словесности второй половины XX столетия — в период интенсивной урбанизации и разрушения традиционных устоев — обрели исключительную остроту и глубину. В своих произведениях Распутин предлагает собственное осмысление нравственного закона, чувства долга, милосердия и драматической судьбы российской деревни.

Анализ изобразительно-выразительных средств, задействованных в рассказе «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии», даёт возможность выяснить, как В.Г. Распутин, будучи представителем отечественной литературы XX века, относится к образной системе художественного текста и каким образом языковые приёмы способствуют созданию психологически достоверного и нравственно напряжённого повествования. Оба названных произведения по праву входят в классический фонд русской прозы, однако каждое из них являет разные стороны дарования писателя: «Уроки французского» — это автобиографическое произведение о военном и послевоенном детстве, душевной чуткости педагога и становлении личности, тогда как «Деньги для Марии» — социально-философская драма, в центре которой находятся темы коллективной ответственности, человеческого страха и подлинного сострадания. Следует отметить, что творчество Распутина

уже привлекало внимание многих учёных. В работах исследователей подчёркивается особая психологическая глубина его прозы, бережное отношение к народному слову, включение диалектной лексики и просторечий, а также достоверное воспроизведение сибирского быта. Так, известный литературный критик В. Курбатов писал, что Распутин «вернул русской литературе ощущение живой, непрерывной, родственной связи человека с землей», а язык его произведений представляет собой «органическое сращение народной речи и высокой литературной традиции».

Исследование изобразительно-выразительных средств, используемых автором, значимо не только для адекватной интерпретации художественного текста, но и для раскрытия образа самого творца, позволяя глубже понять его личное видение действительности. В целом антропоцентрический подход к анализу литературных произведений, равно как и изучение языковой личности персонажа и повествователя, является сегодня одной из ведущих тенденций современной науки.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена высокой степенью образности прозы Распутина, её этнокультурной значимостью, а также недостаточной изученностью изобразительно-выразительного потенциала рассказа «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии» в рамках комплексного сопоставительного анализа. Произведения Распутина сегодня востребованы не только в России, но и за рубежом, где они рассматриваются как аутентичный источник для знакомства с русским менталитетом, национальным характером и этической философией. Ввиду высокой лингвострановедческой ценности тексты указанных произведений могут служить эффективным средством обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и материалом для изучения национальной картины мира.

В настоящее время актуальным аспектом обучения русскому языку и литературе в основной школе является формирование образности речи школьников. Значимую роль в данном процессе играет исследование изобразительно–выразительных речевых средств, выступающих в роли способа

познания нового, в роли формы осмысления окружающего пространства, как логическая модель выстраивания языковых структур. Школьники редко используют тропеические языковые средства для придания своей речи образности и выразительности. Причиной можно назвать отсутствия планомерной работы на уроках русского языка и литературы по обогащению речи обучающихся изобразительно–выразительным средствам. Необходимость раскрытия значимости изобразительно–выразительных средств, обучение школьников их использованию обусловили актуальность нашего исследования.

Степень исследованности проблемы. Изучением изобразительно-выразительного потенциала русского языка занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты, филологи и литературоведы. Вопросами функционирования языковых единиц в художественно-литературной речи занимались В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман, Д.Н. Шмелев, К.Э. Штайн и т.д.; изучением экспрессивности и оценочности – М.М. Бахтин, Е.М. Галкина-Федорук, Б.А. Ларин, Н.Я. Лукьянова и т.д.; особенности языковой картины и создания портрета языковой личности волновали Ю.Н. Караулова, А.А. Леонтьева, П.И. Богина, А.А. Бурова и т.д. В России изучением изобразительно-выразительных средств в целом занимались Л.В. Щерба, А.М. Пешковский, Г.О. Винокур, В.М. Жирмунский и другие, за рубежом – Ш. Балли, Ж. Марузо, К. Фосслер, С. Ульман, М. Риффаатер и другие.

Объект исследования: идиостиль В.Г. Распутина.

Предмет исследования: изобразительно-выразительные средства в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии».

Цель исследования: выявить специфику употребления изобразительно-выразительных средств в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии», а также теоретически обосновать и методически обеспечить изучение изобразительно-выразительных средств в произведениях В.Г. Распутина на уроках русского языка в 6 классе.

Для реализации поставленной цели в работе были решены следующие **задачи:**

1. Изучить лексические средства выразительности и тропы, их функции в художественном тексте.

2. Охарактеризовать стилистические фигуры, привести их классификацию и определить роль в организации повествования.

3. Проанализировать лексические средства выразительности в рассказе «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии».

4. Выделить тропы в идиостиле В.Г. Распутина (на материале исследуемых произведений).

5. Рассмотреть стилистические фигуры как способ выражения психологизма в прозе В.Г. Распутина.

6. Охарактеризовать методические аспекты изучения средств выразительности речи на уроках литературы в основной школе.

7. Разработать систему уроков по изучению произведений В.Г. Распутина в контексте анализа изобразительно-выразительных средств на уроках русского языка в 6 классе.

Практическая значимость исследования: материалы данной работы могут быть использованы в курсе изучения методики преподавания русского языка и литературы, а также в образовательном процессе в общеобразовательной школе.

Научная новизна исследования: была предпринята попытка систематизировать методику изучения изобразительно-выразительных средств в произведениях В.Г. Распутина на уроках русского языка и русской литературы.

Методы исследования: в работе использованы методы анализа научной литературы по проблеме, синтеза, дедукции, а также метод интерпретации и анализ изобразительно-выразительных средств в произведениях В.Г. Распутина.

Источники исследования: рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского» и повесть «Деньги для Марии».

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении определяется актуальность темы, степень ее изученности; ставятся цель и конкретные задачи; описывается объект и предмет исследования; обосновывается теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе рассматриваются лексические средства выразительности и тропы, их функции в художественном тексте, стилистические фигуры, их классификация и роль в организации повествования. Во второй главе анализируются лексические средства выразительности, тропы и стилистические фигуры в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии». Исследуются методические аспекты изучения средств выразительности речи на уроках литературы в основной школе, а также приводится система уроков по изучению произведений В.Г. Распутина в контексте анализа изобразительно-выразительных средств на уроках русского языка в 6 классе.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА

1.1. Лексические средства выразительности и тропы, их функции в художественном тексте

Художественный текст представляет собой сложную многоуровневую структуру, где языковые единицы всех уровней подчинены единой эстетической задаче. Однако именно лексические средства выразительности, и в первую очередь тропы, играют ключевую роль в создании образности, эмоциональности и экспрессивности повествования. Как отмечал В.В. Виноградов, «слово в художественном произведении, совпадая по своей внешней форме со словом соответствующей национальной языковой системы и опираясь на ее значение, обращено, кроме того, на тот мир художественной действительности, который создается или моделируется писателем» [Виноградов 1971: 24]. Это двунаправленность – на систему языка и на художественный мир – определяет специфику функционирования тропов и других изобразительно-выразительных средств.

Под **лексическими средствами выразительности в широком смысле** понимаются все единицы словарного состава языка, которые используются для усиления воздействия текста на читателя. **В узком смысле**, как указывает М.Ю. Лотман, это «такие языковые механизмы, которые нарушают автоматизм восприятия и тем самым переводят внимание с плана содержания на план выражения» [Лотман 1970: 35].

Многоаспектный характер понятия отражает также «Стилистический энциклопедический словарь» (под ред. М.Н. Кожиной). В рамках целостного теоретического подхода выразительные средства понимаются здесь расширительно [Кожина 2006: 115]. Согласно словарю, это не только тропы и фигуры, но и все остальные стилистические ресурсы языка на всех его уровнях, включая лексический, грамматический и фразеологический [Кожина 2006: 116].

Однако в центре внимания остаются именно изобразительные средства лексики и фразеологии, которые рассматриваются как основа создания образности.

«Словарь литературоведческих терминов» под редакцией Л.И. Тимофеева, С.В. Тураева рассматривает изобразительно-выразительные средства языка в первую очередь как часть поэтики художественной речи [Тимофеев, Тураев 1974: 87]. В этом словаре традиционно выделяются две большие группы средств: лексические (включающие в себя тропы, например, метафору, метонимию, эпитет) и синтаксические (фигуры речи) [Тимофеев Тураев 1974: 88]. Такой подход к разделению прочно закрепился в школьной и вузовской практике преподавания русского языка и литературы.

Понятие **«средства художественной выразительности»** в словаре «Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи» (под редакцией Л. В. Рыжкова-Гришина, Е. Н. Гришина) трактуется следующим образом: «Изобразительно-выразительные средства языка — способы и приёмы, которые позволяют поэту, прозаику создать наиболее яркую и образную картину» [Рыжкова-Гришина 2015: 82].

В отечественном языкознании фундаментальную классификацию типов лексических значений слов предложил В. В. Виноградов. Он разграничивал значения прямые и переносные, основные и производные, свободные и фразеологически связанные, что легло в основу последующего изучения выразительных возможностей лексики [Виноградов 1953: 12].

В. В. Виноградов полагал, что выразительностью обладают все элементы языка, поскольку каждый из них способен при умелом использовании в речи приобретать дополнительные коннотации. Его трактовка сводится к тому, что нет «невыразительных» слов, есть лишь невыразительное (шаблонное) употребление: «Все средства языка выразительны, надо лишь умело пользоваться ими» [Виноградов 1971: 24]. При этом Виноградов особо выделял фразеологизмы как важнейший источник образности, подразделяя их на сращения, единства и сочетания [Виноградов 1971: 118].

Лексические изобразительные средства базируются на смысловой нагрузке слов и подразумевают их нестандартное использование для создания образности речи. Долгое время исследователи признавали только четыре главных тропа, утверждая, что все остальные можно свести к ним. В этот базовый набор входили метафора, метонимия, синекдоха и ирония.

Многочисленные труды по систематизации изобразительно-выразительных средств языка пока так и не привели к общепринятой классификации. В школьном учебнике (например, под редакцией В.Я. Коровиной для 5-го класса: ч. 2, «Просвещение», 2024, с. 308–314) тропы и фигуры речи часто вынесены простым перечнем на поля или в конец раздела, без внутренней группировки. В отличие от школьной программы, в современных риторических и стилистических курсах эти перечни уже заметно структурированы.

Классификация Рыжковой-Гришиной представляет собой развернутую систему выразительных средств. Её особенность заключается в том, что она зависит от определения термина, поэтому выделяемые уровни могут варьироваться [Рыжкова-Гришина 2015: 55]. Общая логика классификации выстраивается от простого к сложному: от базовых уровней языка (фонетического, лексического, грамматического) до комплексных стилистических приёмов (тропов, фигур речи), изложена в таблице 1:

Таблица 1 – Уровни выразительных средств

№	Уровни	Выразительные средства
1.	Звуковая (фонетическая) организация речи	Аллитерация, ассонанс, консонанс.
2.	Лексические средства — тропы (слова с переносным значением)	Аллегория, гипербола, ирония, литота, метафора, метонимия, оксюморон, олицетворение, перифраз, символ, синекдоха, сравнение, эпитет.
3.	Лексические средства	Архаизмы, неологизмы, окказионализмы, диалектизмы, варваризмы, экзотизмы.

4.	Стилистические фигуры	Стилистические фигуры речи: анафора, эпифора, стык (эпоанафора), параллелизм, антитеза, бессоюзие, многосоюзие, градация, инверсия, парцелляция, эллипсис, риторический вопрос, риторическое обращение, риторическое восклицание.
5.	Синтаксические средства	Умолчание, односоставные предложения, однородные члены предложения, обращения, вводные слова и словосочетания, вставные конструкции.

Лексические средства многообразны и выразительны, использование их в поэтической речи позволяют создать множество самых разных смысловых и стилистических оттенков.

По Рыжкову-Гришину, ключевая роль здесь принадлежит не только отдельным словам, но и их контекстуальному взаимодействию. Так, **архаизмы и историзмы** погружают читателя в атмосферу минувших эпох, придавая повествованию возвышенную или трагедийную тональность, тогда как **неологизмы**, напротив, добавляют тексту динамику, ощущение новизны и ломкости привычных границ [Рыжкова-Гришина 2015: 56]. Особого внимания заслуживают тропы — метафора, метонимия, синекдоха, — которые, по мысли автора, не просто украшают речь, но формируют «второй план» стихотворения, создавая подтекст. Например, развернутая метафора способна стянуть в один образ целый философский конфликт, а контрастная антитеза — обнажить внутреннюю драму лирического героя.

Рыжков-Гришин подчеркивает, что стилистические оттенки возникают и за счет **синонимического варьирования**: выбор между «очи» и «глаза», «лик» и «лицо» переключает регистр изложения с камерно-интимного на торжественно-риторический. Не менее значимы и **экспрессивно-оценочные лексемы** (уменьшительно-ласкательные, пренебрежительные, иронические), которые маркируют авторское отношение к предмету речи [Рыжкова-Гришина 2015: 58]. Итогом такого многообразия становится, по Рыжкову-Гришину, принципиальная неисчерпаемость поэтического текста: каждый лексический

выбор открывает новые смысловые перспективы, а их сочетание рождает ту самую «вертикаль смысла», что отличает поэзию от простой информационной речи.

Центральное место среди этих средств занимают тропы – слова и обороты, употребленные в переносном значении и создающие образное представление о предмете или явлении [Шмелев 1977: 182].

Слова могут употребляться в прямом и переносном значениях. Прямое значение – это лексическое значение слова в собственном смысле, это логическое значение в отличие от наслаивающихся на него эмоционально-экспрессивных оттенков [Приходько, 2008, с. 103–104]. Переносное значение слова – это производное, вторичное, не основное значение, приобретаемое словом и функционирующее в нем наряду с прямым значением, которое непосредственно направлено на предметы и явления действительности. В отличие от прямого значения, которое если иметь в виду непроизводные слова, необъяснимо, переносное значение мотивировано через прямое. Так в языке образуются тропы.

Согласно определению И.В. Арнольд, **тропами** (греч. Τρόπος, оборот) «называются лексические изобразительно-выразительные средства, в которых слово или словосочетание употребляется в преобразованном значении» [Арнольд 2004: 123]. «Суть тропов», как пишет И.В. Арнольд, «состоит в сопоставлении понятия, представленного в традиционном употреблении лексической единицы, и понятия, передаваемого этой же единицей в художественной речи при выполнении специальной стилистической функции» [Арнольд 2004: 124]. Одной из составляющих таких функций может быть создание комического эффекта.

Античные риторы, такие как Квинтилиан, рассматривали троп прежде всего как риторическую фигуру, основанную на «изменении собственного значения слова или словесного оборота», совершаемом для обогащения смысла [Литературная энциклопедия 1939: 878]. Несмотря на отсутствие единой системы, именно в этот период были заложены основы для выделения ключевых

видов тропов, базирующихся на смежности (метонимия, синекдоха) и сходстве (метафора) [Хазагеров 2022: 15].

Классификация тропов восходит к античной риторике. В современной лингвистике традиционно выделяют метафору, метонимию, синекдоху, сравнение, эпитет, гиперболу, литоту, иронию и перифразу [Шмелёв 1977: 182].

Метафора (от греч. *metaphora* – перенос) – троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каких-либо отношениях. В расширительном смысле термин «метафора» применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении. Наиболее полно метафора изучена в лексикологии. Оба основных типа полнозначных слов – имена предметов и обозначение признаков – способны к метафоризации значения. Чем более многопризнаковым, информативно богатым и нерасчлененным является значение слова, тем легче оно метафоризируется [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 296]. Метафора – это скрытое сравнение. Например, *«Где бодрый серп гулял и падал колос...»* (Ф.И. Тютчев «Есть в осени первоначальной...»). В тех случаях, когда метафора распространяется на несколько периодов (например, фраз, строф) или на все произведение, она называется развернутой. Например, *«Ночь ... // Не рассветает, не рассветает... // На брюхе плоском она ползет. // И все длиннеет, все распухает... // Не рассветает! Не рассветет»* (З. Гиппиус) [Сулова 2003: 48].

Метонимия (от греч. *metonymia* – переименование) – вид тропа: замена прямого названия предмета другим по смежности, наложение прямого значения слова на его переносное значение. Например, *«Я три тарелки съел!»* (И.А. Крылов «Демьянова уха») – здесь происходит наложение прямого значения слова «тарелка» (предмет посуды) на его переносное значение (тарелка как блюдо, кушанье). Или: *«Эх! эх! придет ли времечко, // Когда мужик не Блюхера // И не милорда глупого // Белинского и Гоголя // С базара понесет»*

(Н.А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо») в данном случае происходит наложение имени автора на его произведение [Суслова 2003: 48].

Синекдоха (от др.-греч. *συνεκδοχή* – «соподразумевание») – троп (разновидность метонимии), в основе которого лежит обозначение целого (вообще большего) через свою часть. Например, *«Девочкой она ничем не выделялась в толпе коричневых гимназических платьиц; И назовёт меня всяк сущий в ней язык, / И гордый внук славян и финн, и ныне дикой / Тунгус и друг степей калмык»* (А.С. Пушкин).

Вопрос о лингвистическом статусе синекдох является дискуссионным. В филологических источниках синекдоха рассматривается как самостоятельный троп (М.А. Петровский, льежская школа риторики) или как количественная разновидность метонимии (Э.М. Береговская, В.П. Москвин). Исследовательница Э.М. Береговская определяет синекдоху как «разновидность метонимии, которая как-то связана с количеством» [Береговская 2000: 135], при этом метонимия характеризуется как «троп, который состоит в том, что понятие называется словом, обозначающим другое понятие, связанное с первым какой-то ассоциативной связью» [Береговская 2000: 135]. Как отмечает В.П. Москвин, синекдоха – это метонимический перенос, представляющий собой «употребление названия целого для обозначения части и наоборот» [Москвин 2000: 147]. По мнению Г.А. Копниной, «термин «синекдоха» современными исследователями используется в узком значении (перенос с целого на часть и наоборот), а сам приём рассматривается как разновидность метонимии» [Копнина 2009: 317].

Олицетворение является одним из тропов, чье место в филологии по-прежнему не определено однозначно. Существует три разных подхода к определению и пониманию стилистического приема олицетворения. Олицетворение может пониматься как стилистическая фигура, присущая любой выразительной речи; как символ, связанный с центральной художественной идеей и вырастающий из системы частных олицетворений; а также как метафора,

близкая по своей роли к психологическому параллелизму, встречающаяся в народной поэзии и индивидуально-авторской лирике.

Несмотря на разнообразие толкований понятия олицетворения, в них прослеживается общая характеристика – это связь с человеческой личностью либо живыми существами в целом. Из этого следует, что все трактовки можно поделить на две группы: понимание олицетворения в связи с человеческими качествами и в связи и качествами живых существ. Трудности при рассмотрении олицетворения объясняются, помимо прочего, широким рядом терминов, описывающие процесс олицетворения и смежные с ним понятия. Сюда можно отнести прозопопею, анимизм, персонификацию, персонализацию, одушевление, зооморфизм, анимализацию. Выбор термина в данном случае будет зависеть от подхода конкретного ученого к явлению олицетворения.

В художественном тексте олицетворение имеет ряд функций. Одними из основных функций М.В. Барменкова считает функцию воздействия; функцию создания образности и конкретного образа; и функцию придания тексту эмоционального оттенка [Барменкова 2004: 8]. Исследовательница доказывает, что прием олицетворения является особым художественным приемом, который в произведении может помочь раскрыть характеры людей, их отношение к миру.

Аллегория – стилистический приём, заключающийся в создании иносказательного образа, основанного на сходстве явлений жизни: связь между значением и образом, устанавливается по аналогии (метафорично) или смежности (метонимично). Так, в баснях под видом животных аллегорически изображаются определённые лица или социальные явления, т.е. животные замещают человека, и их отношения и действия соотносятся с моралью, выводами уже из области человеческих отношений: хитрость иносказательно изображается в образе лисы, жадность – в образе волка, глупость – в образе осла и т.д.

Понятие аллегории очень тесно связано с понятием метафоры. Б.В. Томашевский называет аллегорией «метафоры, происходящие от условного связывания явлений, выражающегося не только в словесном употреблении. Так,

сердце выражает любовь в ряде условных изображений (вера – «крест», надежда – «якорь»). В аллегории (иносказании) слова имеют своё первоначальное значение, и лишь явление, ими означаемое, в свою очередь, означает то, к чему в конечном итоге направлена мысль говорящего» [Томашевский 2001: 61]. По мнению Б.В. Томашевского, аллегория почти всегда пространна, развёрнута и поэтому очень близка развёрнутой метафоре. И в том и в другом случае «слова сочетаются по их прямому значению, благодаря чему создаётся контекст, осмысленный и в своём прямом значении, и лишь отдельные слова, вводимые в контекст, равно как и общее значение связной речи, показывают, что мы имеем дело с речью переносного значения. Так как контекст поддерживает понимание слов в их основном, прямом значении, то в сознании проходят параллельно два ряда понятий и представлений – по прямому и по переносному значению слов, между которыми устанавливается некоторая связь» [Томашевский 2001: 62].

Тесно связано понятие аллегории и с понятием символа: аллегории возникают из символов, ставших понятными и привычными для всех в иносказательном значении. Это своеобразная модификация символа. Если в символе иносказательность, условность не имеет определённого прикрепления, устойчивости, то в аллегории такое прикрепление обязательно. Например, образы древних сказок, обобщающих нравы животных, сначала были символами свойств и отношений людей, а уже позднее, в баснях, превращались в аллегории. За волком закрепились такие качества, как жадность и глупость, за лисой – хитрость, за зайцем – трусость и т.д.

Гипербола (от др.-греч. *υπερβολη* – «излишек, преувеличение»; лат. *superlatio, superjectio* – «превышение, преувеличение») – 1. В узком смысле приём, основанный на приписывании объекту свойств, качеств в большей мере, чем он ими обладает в действительности; в этом значении гипербола противопоставлена мейозису и литоте в том их значении, которое связано с понятием преуменьшения. 2. В широком смысле приём, состоящий в приписывании какому-либо предмету размеров, свойств, состояний, действий не только значительно больших (назовём это гиперболической максимизацией),

но и значительно меньших (назовём это гиперболической минимизацией). При широком осмыслении понятие гипербола является родовым по отношению к мейозису и литоте в одном из её пониманий. И в первом, и во втором значении термина «гипербола» имеется в виду отклонение от нормы правдоподобия [Крысин 2006: 12].

Литота (от др.-греч. *λιτότης* – «простота, малость, умеренность») –

1. Стилистический приём, основанный на отрицании противоположного (А.П. Квятковский); «отрицание обратного свойства» (Б.В. Томашевский); утверждение, построенное на двойном отрицании: *Верь: я внимал не без участия* (Н.А. Некрасов). Наиболее характерны для разговорной речи так называемые бытовые литоты: *нелёгкий* вместо *трудный*; *неплохо* вместо *хорошо*; *неумно* вместо *глупо* и т.д. [Томашевский 2001: 145]. Если вместо *он глуп* сказать *он не блещет умом*, то литота в данном случае позволяет выразить мнение более осторожно, избегая обиды собеседника, могущего иметь другую точку зрения. Таким способом выражается сдержанное утверждение: *не без участия – с участием (некоторым), не без причины – по причине (отчасти)* и т.п. Существуют слова-литоты: *небесполезный, небезосновательный, небезынтересно* и др., а также литоты-речевые обороты: – *Вы устали?* – *Не без этого*. Иногда литота служит средством выражения иронии. Например, *небезызвестный* вместо *пресловутый, печально известный*.

2. Стилистический приём, который считается либо противоположностью гиперболы, либо её разновидностью, имеющий значение преуменьшения и носящий иногда название «обратная гипербола»: *Какие крохотны коровки! / Есть право, менее булавочной головки!* (И.А. Крылов); *Коляска легка, как пёрышко* (Н.В. Гоголь). При таком понимании литота синонимична мейозису.

Эпитет – художественное определение в широком смысле, основанное на переносе значения; образное, экспрессивное, стилистически значимое слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства, реже – сказуемого. Например, *Мне уже по вкусу бедные, но опрятные стихи; Я уважаю немоту, если она высокаторжественна; Диссидентов терпеть не могу*.

Они все до единого антимузыкальны; Я, как стакан, хрупок и тонкостенок. Я многогранен, как стакан (Вен. Ерофеев) [Жирмунский 1977: 98].

Следует отметить, что среди тропов также встречаются ирония, мейозис, перифраза.

Ирония (от гр. ειρωνεία — скрытая насмешка) Ирония – 1. Тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме. 2. Стилистический приём контраста видимого и скрытого смысла высказывания, создающий эффект насмешки [Крысин 2010: 287]. Например, в басне И. А. Крылова «Лисица и Осёл»: «Отколе, умная, бредёшь ты, голова?

Мейозис (от греч. μείωσις — уменьшение) — в стилистике: прием выразительности, основанный на намеренном преуменьшении интенсивности свойств предмета речи, действий, процессов и т. п. (например: Ее трудно назвать красавицей — об уродливой женщине) [Крысин 2010: 412].

Перифраз (от греч. Periphrasis, peri — около + phrasis — пересказ, описательное выражение). Художественный троп, состоящий в замене однословного наименования предмета или явления описанием существенных, определяющих черт. Пример: «Наше всё» (вместо «А.С. Пушкин»), «отец русской драмы» (вместо «Н.В. Гоголь»)» [Крысин 2010: 501].

Таким образом, слова могут употребляться в прямом и переносном значениях. Прямое значение – это лексическое значение слова в собственном смысле, это логическое значение в отличие от наслаивающихся на него эмоционально-экспрессивных оттенков. Переносное значение слова – это производное, вторичное, не основное значение, приобретаемое словом и функционирующее в нем наряду с прямым значением, которое непосредственно направлено на предметы и явления действительности. В отличие от прямого значения, которое если иметь ввиду непроеводные слова, необъяснимо, переносное значение мотивировано через прямое. Так в языке образуются тропы. Как подчеркивал В.В. Виноградов, выразительностью обладают все элементы языка при условии их умелого, нешаблонного использования. Несмотря на отсутствие общепринятой универсальной классификации, все исследователи

сходятся в том, что основными функциями тропов в художественном тексте являются: создание образности и «второго плана» повествования, формирование подтекста; эмоционально-оценочное воздействие на читателя; маркирование авторского отношения к изображаемому; придание тексту эстетической значимости и смысловой многомерности.

1.2. Стилистические фигуры: классификация и роль в организации повествования

Если тропы традиционно сосредоточены на семантической трансформации отдельного слова, то стилистические фигуры оперируют синтаксическими построениями, выходящими за пределы нейтральной номинации. Именно они формируют ритмический и интонационный рисунок текста, управляют вниманием адресата и сигнализируют о смене речевых регистров. Однако при всей значимости фигур для теории и практики анализа нарратива исследователь сталкивается с терминологической неоднородностью: классические риторика (от Квинтилиана до М.В. Ломоносова) предлагают одни основания для типологии, структуралистские работы – другие, а современные лингвопрагматические исследования акцентируют коммуникативные эффекты, зачастую игнорируя конструктивную функцию фигур в когезии повествования. Такой функциональный ракурс позволяет перейти от статичной инвентаризации риторических средств к пониманию стилистической фигуры как конструктивного элемента, который буквально «прошивает» повествование, придавая ему структурную определённую и прагматическую направленность.

Истоки понятия «фигура речи» лежат в античности: еще Аристотель и Цицерон активно применяли этот термин. В поисках натурфилософских истин древние авторы пришли к любопытному выводу: у тела есть лишь одна естественная поза — стоять неподвижно, вытянув руки вдоль корпуса. Всё, что отклонялось от этой «стойки смиренно», они рассматривали как позы, искривления или фигуры [Рыжкова-Гришина 2015: 56].

Проведя аналогию между телом и речью, античные учёные пришли к выводу: у речи тоже существует лишь один естественный строй — прямой и логичный порядок слов во фразе. Любое отклонение от этого порядка они назвали фигурами речи, уподобив их телесным позам и изгибам. Впоследствии, углубляясь в изучение закономерностей и возможностей речи, развивая риторiku как мастерство красноречия, мыслители древности (а позже и исследователи нового времени) лишь расширяли и совершенствовали свои представления о ней [Рыжкова-Гришина 2015: 56].

Совсем иначе обстоит дело с художественной и литературной речью — здесь фигуры речи не просто допустимы, а желанны и зачастую просто необходимы. Если в повседневном общении человек стремится к ясности, логике, уместности и доступности, ориентируясь на ситуацию и здравый смысл, то в литературе он сознательно использует целый арсенал приёмов, выразительных средств и стилистических фигур. Стало быть, фигуры речи необходимы, и у каждой из них есть своя роль, своё предназначение и свои задачи.

Стилистические фигуры (или фигуры речи) представляют собой «систему исторически сложившихся способов синтаксич. организации речи, применяемых преим. в пределах фразы» [Корольков 1972: 947]. Согласно другому определению, стилистическая фигура — это «выразительный оборот, который определяет ритмическую организацию художественной фразы». Такие средства позволяют говорящему не просто информировать адресата, но и выражать свое субъективное отношение к сообщаемым фактам [Корольков 1972: 947]. Следует проводить различие между фигурами речи и тропами: тропы связаны с переносным употреблением слов, а стилистические фигуры «связывают разные слова, поэтому писатели играют на: звуковых сопоставлениях, законах словоупотребления и словообразования законах грамматики».

«Современная иллюстрированная энциклопедия» под редакцией проф. А.П. Горкина определяет стилистические фигуры как «речевые обороты,

которые в художественных целях нарушают обычную композицию слов в синтаксических конструкциях», отличая их от тропов: «Если троп – изменение естественного значения слова, то фигура – изменение естественного порядка слов» [Горкин 2007: 612].

Лаконичное определение даётся в «Толковом переводоведческом словаре» под редакцией Л.Л. Нелюбина: «фигура речи – оборот речи, особое сочетание слов, синтаксическое построение, используемое для усиления выразительности высказывания» [Нелюбин 2003: 251].

В словаре Рыжковой и Гришиной понятие **«стилистические фигуры речи»** понимается как риторическая фигура, оборот речи, высказывание, представляющее собой синтаксическое построение для усиления выразительности этого высказывания [Рыжкова-Гришина 2015: 58].

Несмотря на многовековую историю изучения, единой классификации стилистических фигур не существует [Москвин 2006: 210]. Количество выделяемых фигур варьируется от 20 до 70 в разных источниках, а подходы учёных могут существенно различаться.

По структуре и способу построения: одна из традиционных классификаций предлагает **синтаксические** (инверсия, параллелизм, эллипс), **лексические** (анафора, эпифора, градация) и **семантические группы** [Кожина 2014: 133]. Так, инверсия намеренно нарушает привычный порядок слов, создавая ритмический рисунок, в то время как анафора, или единоначатие, строится на повторении слов в начале соседних фраз [Кухаренко 2016: 47].

По функциям и воздействию: исследователь Н. Н. Василькова предлагает делить фигуры на **эмфатические** (антитеза, градация), **суггестивные** (повтор, анафора, эпифора) и **изобразительные** (риторический вопрос, сентенция) [Василькова 2010: 92]. Если эмфатические фигуры служат для логического выделения, то суггестивные формируют у читателя определённое психологическое состояние через неторопливый, детализированный повтор [Рыжкова-Гришина 2015: 61].

По характеру синтаксических изменений: с точки зрения «протяжённости» фразы фигуры делятся на **фигуры добавления** и **фигуры убавления** [Гальперин 2014: 110]. К первым относятся анафора, эпифора, многосоюзие, усиливающие звучность и весомость фразы, а также градация — нанизывание однородных членов с нарастанием (климакс) или ослаблением (антиклимакс) признака [Москвин 2006: 225]. Ко вторым — эллипс, пропуск подразумеваемого слова для динамичности («Ворон ворону в ответ»), и бессоюзие, создающее импульсивность и напряжённость повествования [Арнольд 2016: 92].

Литературовед Любовь Владимировна Рыжкова-Гришина предлагает следующую **классификацию стилистических фигур:**

- повторы лексические (анафора, эпифора, стык, кольцо);
- повторы синтаксические (синтаксический параллелизм, хиазм, антитеза);
- повторы фразовые (рефрен), плеоназм, тавтология, бессоюзие, многосоюзие, градация, инверсия, парцелляция;
- риторические фигуры (риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение);
- олицетворение, умолчание (апосиопеза), эллипсис, зевгма и др. [Рыжкова-Гришина 2015: 58].

Данная классификация подходит для школьной программы 5–9 классов, так как она логично структурирует стилистические фигуры по принципу повторов и риторических приёмов, что облегчает их запоминание. Таким образом, представленная система удачно сочетает полноту и возрастную доступность.

Рассмотрим некоторые стилистические фигуры, которые изучаются в курсе русского языка в 5–9 классах.

В «Поэтическом словаре» А. П. Квятковского **анафора** трактуется как (греч. ἀναφορά — «вынесение вверх», «повторение»), или единоначатие, — стилистический приём, заключающийся в повторении сходных звуков, слов,

синтаксических или ритмических построений в начале смежных стихов или строф. Анафора позволяет сосредоточить на нём большее внимание, способствуя тем самым закреплению его в памяти читателя (слушателя): «*Полотна надежды – сама душа. Сколько страсти в плавных изгибах тела танцовщицы! Сколько таинств хранит в себе подводное царство! Сколько блаженства в ласковых объятьях сна!*» (Вечерний курьер, 09.1999) [Квятковский 2013: 42].

Согласно М. Л. Гаспарову, **эпифора** (от греч. ἐπιφορά — добавление, повторение), или антистрофа, представляет собой стилистическую фигуру повторения, противоположную анафоре: это повторение в конце отрезка речи одного и того же слова (лексическая эпифора), формы слова (грамматическая эпифора) или синонимического слова (семантическая эпифора): «*Мне бы хотелось знать, отчего я титулярный советник? Почему именно титулярный советник?* (Гоголь). *Струится нетихнувший дождь, томительный дождь* (В. Брюсов)» [Гаспаров 2001: 1487].

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Определяют **антитезу** как «стилистическая фигура контраста, резкого противопоставления понятий, положений, образов, состояний». Например, *Мы приехали утром, а уедем вечером* [Розенталь 2004: 254].

«**Плеоназм** (от греч. πλεονασμός — излишество) — многословие, излишние определительные слова во фразе» [Квятковский 2013: 215]. Классическим примером является присоединение к слову эпитета, который повторяет его основное значение: «*курносый нос*», «*побежал бегом*» или известный из литературы пример: «*я видел, видел своими глазами*».

«Словарь литературоведческих терминов» С.П. Белокурова истолковывает **тавтологию** как «разновидность речевой избыточности, вид плеоназма: повторение в тексте однокоренных слов (вновь возобновить, в рассказе рассказывается), а также соединение русского и иноязычного слова, близких или одинаковых по значению (памятный сувенир, первый дебют)» [Белокурова 2005: 342].

Согласно «Поэтическому словарю» А. П. Квятковского, **бессоюбие** – это «стилистический прием, при котором отсутствуют (опущены) союзы, соединяющие во фразах слова и предложения, вследствие чего речь приобретает большую сжатость, компактность». Например, «*Швед, русский колет, рубит, режет, Бой барабанный, клики, скрежет*» (А. С. Пушкин, поэма «Полтава»). [Квятковский 2013: 12].

Многосоюбие, или полисиндетон (от др.-греч. πολυσύνδετον – «многосоюбие»), – это стилистическая фигура, состоящая в намеренном увеличении количества союзов в предложении, обычно для связи однородных членов. Данный прием замедляет речь, придает ей торжественность и усиливает логическое выделение каждого элемента перечисления. Пример многосоюбия из литературы: «*И цветы, и шмели, и трава, и колосья, И лазурь, и полуденный зной...*» (И. А. Бунин) [Квятковский 2013: 143].

Словарь лингвистических терминов Д. Э. Розенталя даёт следующее определение: **градация** (лат. gradatio — постепенное повышение, от gradus — ступень, степень) — стилистическая фигура, состоящая в таком расположении частей высказывания (слов, отрезков предложения), при котором каждая последующая заключает в себе усиливающееся (реже уменьшающееся) смысловое или эмоционально-экспрессивное значение, благодаря чему создаётся нарастание (реже ослабление) производимого ими впечатления. Например, *Посмотри, какой дом – большой, огромный, громадный, прямо-таки грандиозный!* – нарастает, усиливается интонационно-смысловое напряжение – восходящая градация. *Не бог, не царь, и не герой* – слова расположены в порядке ослабления их эмоционально-смысловой значимости – нисходящая градация. [Розенталя 2004: 271].

Стилистическая инверсия (от лат. inversio — переворачивание, перестановка) – намеренное нарушение традиционного порядка слов. Функция: логически определить самую важную часть информации и усилить её выразительность, поставив слово или словосочетание, несущее эту информацию

в необычную позицию в предложении». Например, *Изумительный наш народ! Руку мне подал на прощанье.* [Гальперин 2014: 113].

Парцелляция (от итал. *parcella* — частица, лат. *particula*) — это фигура экспрессивного синтаксиса, в основе которой лежит интонационное и пунктуационное разделение единой синтаксической структуры на несколько самостоятельных отрезков. Этот прием традиционно (и, возможно, не совсем точно) приписывается Чехову для передачи драматизма и напряженности момента «*Гроза приближалась. Небо потемнело. Гром гремел.*».) [Квятковский 2013: 150].

Риторический вопрос относится к числу наиболее действенных стилистических фигур, активно изучаемых в современной лингвистике и риторике. В научной литературе представлены различные подходы к его определению, которые в совокупности раскрывают многогранность этого выразительного средства. Д. Э. Розенталь, подробно рассматривая стилистические фигуры, определяет риторический вопрос как «стилистическую фигуру, состоящую в том, что вопрос ставится не с целью получить на него ответ, а чтобы привлечь внимание читателя или слушателя к предмету речи». Например, «*Цветы, любовь, деревня, праздность, поле! Я предан вам душой*» (Пушкин) [Розенталь 2004: 340].

В словаре А.П. Квятковского **риторическое восклицание** определяется как фигура, играющая роль усиления эмоционального восприятия и иллюстрируется примером: «*Какое лето, что за лето! Да это просто колдовство*» (Ф. Тютчев) [Квятковский 2013: 144].

Согласно словарю-справочнику Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, «риторическое обращение — стилистическая фигура, состоящая в том, что высказывание адресуется неодушевленному предмету, отвлеченному понятию, лицу отсутствующему, тем самым усиливается выразительность речи». М.Ю. Лермонтов, стихотворение «Смерть Поэта»: «*А вы, надменные потомки Известной подлостью прославленных отцов...*». [Розенталь Теленкова: 435]

Олицетворение прозопопея (от греч. *prosopon* — лицо и *poieo* — делаю), персонификация (от лат. *persona* — лицо, личность и *facio* — делаю), особый вид метафоры: перенесение человеческих черт (шире — черт живого существа) на неодушевленные предметы и явления [Квятковский 2013: 128]. В художественном тексте олицетворение имеет ряд функций. Одними из основных функций М.В. Барменкова считает функцию воздействия; функцию создания образности и конкретного образа; и функцию придания тексту эмоционального оттенка [Барменкова 2004: 8]. Исследовательница доказывает, что прием олицетворения является особым художественным приемом, который в произведении может помочь раскрыть характеры людей, их отношение к миру. *«Утро дышало свежестью. Солнце ещё не проснулось, но уже золотило верхушки деревьев»* А.С. Грин «Алые паруса»

Эллипсис выражается в пропуске важного члена предложения в том или ином случае. Среди признаков, характеризующих эллипс, выделяют:

- наличие хотя бы одной нереализованной обязательной валентности;
- наличие фактической нормативной относительной структуры (в речи, в тексте) или, возможно (в языке, в системе) с аналогичной применимой валентностью;
- наличие стилистического начала.

Эллипсы считаются одним из новых явлений в структуре современного русского языка. В эллипсисе можно найти выразительные эффекты различного характера: энергичность, импульсивность; внезапность; резкая смена событий; напряженное психологическое состояние; создание умиротворения, непринужденности, интимизации. Пример, *«Татьяна в лес — медведь за ней...»* А.С.Пушкин «Евгений Онегин» [Приходько 2008: 26].

Проведённый анализ позволяет утверждать, что стилистические фигуры являются фундаментальным инструментом организации художественной речи, принципиально отличным от тропов. Если тропы связаны с семантической трансформацией отдельного слова, то фигуры оперируют синтаксическими конструкциями, нарушающими «нейтральный» порядок слов для достижения

выразительности, ритмической упорядоченности и прагматического воздействия на адресата. Рассмотренные конкретные стилистические фигуры демонстрируют широкий спектр функций: от логического выделения и эмоционального усиления до создания динамичности, напряжённости, торжественности или психологического воздействия на читателя. Таким образом, стилистические фигуры являются не просто декоративным украшением речи, а конструктивными элементами, обеспечивающими когезию повествования, управление вниманием адресата и выражение субъективного авторского отношения, что подтверждает их ключевую роль в теории и практике анализа нарратива, а также в школьном курсе русского языка.

Выводы по главе 1

В первой главе были рассмотрены теоретические основы изучения изобразительно-выразительных средств языка, а именно лексических средств выразительности (тропов) и стилистических фигур, их функций в художественном тексте и роли в организации повествования. Проведённое исследование позволило сделать ряд выводов.

Язык художественной литературы представляет собой сложную многоуровневую структуру, где все языковые единицы подчинены единой эстетической задаче. Как справедливо отмечал В.В. Виноградов, выразительностью обладают все элементы языка при условии их умелого, нешаблонного использования. Теоретические основы изучения изобразительно-выразительных средств разрабатывались такими учёными, как В.В. Виноградов, М.Ю. Лотман, И.В. Арнольд, Б.В. Томашевский, Д.Э. Розенталь, В.П. Москвин, а также современными исследователями (М.Н. Кожина, Л.В. Рыжкова-Гришина и др.). Словари литературоведческих и лингвистических терминов являются одними из самых доступных теоретических источников, позволяющих школьникам и студентам определить характеристики выразительных средств.

Ключевым результатом анализа стало разграничение двух основных групп изобразительно-выразительных средств. **Тропы** (метафора, метонимия, синекдоха, эпитет, сравнение, олицетворение, аллегория, гипербола, литота, ирония, перифраз) связаны с семантической трансформацией отдельного слова, употреблением его в переносном значении. Их основными функциями являются: создание образности и «второго плана» повествования, формирование подтекста, эмоционально-оценочное воздействие на читателя, маркирование авторского отношения и придание тексту эстетической значимости. **Стилистические фигуры** (анафора, эпифора, антитеза, градация, инверсия, бессоюзие, многосоюзие, парцелляция, риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение, эллипсис и др.) оперируют синтаксическими конструкциями, нарушающими нейтральный порядок слов для

достижения выразительности, ритмической упорядоченности и прагматического воздействия на адресата.

Отсутствие единой универсальной классификации как тропов, так и стилистических фигур является одной из основных проблем современной лингвистики и методики преподавания. Количество выделяемых фигур варьируется от 20 до 70 в разных источниках, подходы учёных существенно различаются. Например, синекдоха одними исследователями признаётся самостоятельным тропом, другими — разновидностью метонимии; олицетворение может трактоваться как метафора, как символ или как самостоятельная стилистическая фигура. Такая разрозненность приводит к потере структурной логики, затрудняет поиск точной трактовки понятия и создаёт трудности при анализе текста.

В учебной литературе средства выразительности чаще всего представлены двумя способами: списочное оформление (что быстро забывается) и классификация по формальному признаку (наиболее предпочтительный вариант). Представленная в работе классификация Л.В. Рыжковой-Гришиной, выделяющая уровни выразительности от фонетического до синтаксического, является наиболее практичной и эффективной для изучения в рамках школьной программы.

Теоретические понятия, рассмотренные в данной главе, имеют прямое практическое значение: знание тропов и стилистических фигур необходимо для анализа художественных текстов, а также для успешного выполнения заданий ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе, где подобные средства регулярно встречаются и часто вызывают трудности у обучающихся. Таким образом, глава 1 заложила теоретический фундамент для последующего анализа изобразительно-выразительных средств на практическом материале.

ГЛАВА 2. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И ТРОПЫ В ИДИОСТИЛЕ В.Г. РАСПУТИНА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «УРОКИ ФРАНЦУЗСКОГО» И ПОВЕСТИ «ДЕНЬГИ ДЛЯ МАРИИ»)

2.1. Лексические средства выразительности и тропы в рассказе «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»

Идиостиль как фундаментальное понятие современной лингвостилистики и лингвопоэтики представляет собой совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя [Старкова 2015: 2]. Как отмечает ряд исследователей, идиостиль является отображением парадигматики языка в речь конкретного носителя — автора в самом широком понимании [Старкова 2015: 3]. Изучение идиостиля предполагает анализ тех лексических, фразеологических, грамматических и стилистических средств, которые формируют индивидуально-авторскую картину мира и отличают творческую манеру одного писателя от другого.

Как отмечает Е. А. Огнева, отличительной чертой идиостиля В. Г. Распутина является высокая частотность лингвокультурем (языковых единиц, несущих культурную информацию) при создании концептуальных полей, что свидетельствует о глубокой связи писателя с национальной культурной традицией [Огнева 2017: 200].

Проблема соотношения понятий «идиолект» и «идиостиль» активно обсуждается в современной лингвистике. Если идиолект отражает совокупность языковых привычек конкретного человека, то идиостиль — это система эстетически мотивированного отбора языковых средств, характерная для творчества писателя в целом или для отдельного текста [Огнева 2017: 40]. Применительно к прозе В. Г. Распутина исследование идиостиля предполагает, таким образом, не просто фиксацию индивидуальных особенностей его языка,

но и выявление тех художественных приёмов, которые формируют уникальную образную систему писателя.

В последние десятилетия интерес к языку Распутина заметно возрос. Как подчёркивает Е. В. Огольцева, до сих пор проза В. Г. Распутина исследовалась главным образом в литературоведческом и методическом аспектах, тогда как языковедческому анализу уделялось существенно меньше внимания [Огольцева 2022: 65]. Даже при наличии значительного числа работ, затрагивающих отдельные аспекты художественной формы рассказа «Уроки французского», целостный лингвостилистический анализ этого текста долгое время оставался лакуной в научном осмыслении [Огольцева 2022: 65]. Настоящее исследование призвано отчасти восполнить этот пробел, сосредоточившись на анализе лексических средств выразительности и тропов в одном из самых известных произведений писателя.

Исследование Е. В. Огольцевой, выполненное с использованием контекстологического, эстетико-стилистического, лингвопоэтического методов и поуровневого анализа, показало, что в рассказе «Уроки французского» для изображения «фабульного времени» широко используются лексико-фразеологические и грамматические средства разговорного стиля [Огольцева 2022: 65]. При этом в «авторском регистре» повествования находят отражение речевые особенности персонажей, а стилевая доминанта рассказа определяется сложным взаимодействием нескольких точек зрения: автора, рассказчика-взрослого, рассказчика-ребёнка и самих персонажей. Именно это многообразие повествовательных инстанций обуславливает богатство и разнообразие тропов и лексических средств в рассматриваемом произведении.

В рассказе В. Г. Распутина «**Уроки французского**» лексические средства и тропы участвуют в создании образов в сознании читателя, помогают передать настроение или описание окружающего мира, событий, предметов, атмосферы и, главное, точно и глубоко охарактеризовать психологическое состояние главного героя – одиннадцатилетнего мальчика, живущего в голодное послевоенное время.

Эту роль в полной мере выполняют различные **лексико-стилистические** средства, прежде всего **диалектная и разговорная лексика**, которая является одной из стилевых доминант рассказа. Такие слова помогают создать речевую характеристику героев и точно описать время и место происходящих событий, передать колорит сибирской деревни и голодного послевоенного детства. Они не требуют перевода и понятны из контекста, но именно они создают ту неповторимую «распутинскую» атмосферу подлинности.

«За неделю раньше туда съездила мать, уговорилась со своей знакомой, что я буду квартировать у нее» [Распутин 2021: 2] – «квартировать» – глагол, используемый в просторечии и местных говорах в значении «жить, снимать квартиру или комнату» [Блинова 1995: 26].

«Весной, когда пришлось особенно туго, я глотал сам и заставлял глотать сестренку глазки проросшей картошки» [Распутин 2021: 2] – «глазки» – диалектное название ростков на картофеле, слово не имеет пометы в литературном языке в таком значении, передает бытовую конкретику сельской жизни.

«На плите у тети Нади стоял горячий чайник; пошвыркав голы́шом кипяточку и согрев желудок, ложился спать» [Распутин 2021: 2] — это просторечие даёт яркое, звукоподражательное описание действия, которое не передать нейтральным словом «попив», сразу погружая в атмосферу полуголодного быт [Блинова 1995: 26].

«Хлюзда на правду наведет», — решил я» [Распутин 2021: 4] — просторечно-диалектное слово, обозначающее сплетника, доносчика, идеально характеризует второстепенного персонажа [Блинова 1995: 26].

«Из всего класса в чирках ходил только я»: [Распутин 2021: 9] — устаревшее сибирское диалектное название лёгкой кожаной обуви (типа галош или бахил), которое точно указывает на место действия и бедственное положение героя.

«Тюкал от себя» («...тихонько тюкал по монетам...»: [Распутин 2021: 10] — данный глагол является ярким жаргонизмом, используемым в среде уличных игроков в «чику» [Блинова 1995: 26].

«Единственная в колхозе полуторка, на которой я уехал...»: [Распутин 2021: 9] — слово-реалия послевоенного времени, обозначающее грузовой автомобиль ГАЗ-АА грузоподъёмностью 1,5 тонны [Блинова 1995: 26].

«После школы, крадучись, как вор, я шмыгал в сараюшку...»: [Распутин, 2021: 11] — разговорный глагол со значением «быстро и незаметно проскользнуть, юркнуть».

«...Таких башковитых ребят...»: [Распутин 2021: 11] — просторечное прилагательное, характеризующее человека как «сообразительного, умного, с головой» [Блинова 1995: 26].

Таким образом, обращение к диалектной и разговорной лексике является для Распутина осознанным художественным приёмом. Не просто воссоздавая речь персонажей, он использует её для создания того самого эффекта полного погружения, многомерного диалога с прошлым, который и составляет главную художественную ценность его прозы.

Распутин в рассказе использует **антонимические пары** (хорошо – плохо, рано – поздно, выигрываешь – проигрываешь) не просто для констатации противоположностей. Они становятся основой внутреннего конфликта героя. **Противопоставление** «жили совсем плохо – хуже уже не будет» [Распутин 2021: 2] передаёт логику отчаяния деревенской семьи.

Антонимы организуют сюжетное напряжение: игра на деньги имеет два исхода, и герой постоянно балансирует между выигрышем и проигрышем, сытостью и голодом, правдой и ложью. Они построены на выражении психологических оценок, размера, понятия качества через прилагательные и существительные в следующих примерах:

«Так мне было плохо, так горько и постыло! — хуже всякой болезни. Хотелось только одного, мечталось об одном — домой и домой» [Распутин 2021: 3]. «В первые дни я не позволял себе мечтать о рубле; копеек двадцать-

тридцать, на кусок хлеба, и то хорошо, и то давай сюда. Но то, что должно было рано или поздно случиться, разумеется, случилось» [Распутин 2021: 12].

Антитеза у Валентина Распутина – главный композиционный принцип. Через неё строится оппозиция «дом – чужбина»: *там (в деревне) всё знакомое, живое, сытное; тут (в райцентре)»* [Распутин 2021: 3]. – пустота, чужие люди, голод иного рода. Антитеза проявляется и в характере главного героя: он отличник по всем предметам, но по французскому – двоечник, он честен, но вынужден врать. Противопоставление «*выигрываешь – проигрываешь*» [Распутин 2021: 3]. становится не только игровым, но и нравственным: герой проигрывает, когда поддаётся азарту, и выигрывает, когда сохраняет достоинство. Так антитеза формирует этический стержень рассказа.

Устаревшая лексика — **архаизмы и историзмы** — в рассказе Валентина Распутина «Уроки французского» ярко передаёт дух послевоенного времени, воссоздавая подлинную картину деревенского уклада и школьных будней конца 1940-х. Эти языковые средства играют ключевую роль: они помогают читателю глубже прочувствовать тяжёлое детство героя, уловить речевые особенности персонажей и понять социальные обстоятельства той эпохи.

Историзмы обозначают исчезнувшие предметы и явления советской эпохи. Например, полуторка — грузовой автомобиль ГАЗ-АА грузоподъёмностью 1,5 тонны [Ушаков 1940: 414]; в тексте: «*шофер единственной в колхозе полуторки*», «*пока дядя Ваня возил на своей полуторке хлеб в Заготзерно*» [Распутин 2021: 3].

Колхоз — коллективное хозяйство в СССР [Ожегов 2018: 1230]: «*единственной в колхозе полуторки*», «*колхозник в те годы рад был любой копейке*». Заготзерно — контора по заготовке зерна (Ушаков): «*возил на своей полуторке хлеб в Заготзерно*» [Распутин 2021: 3].

Облигации — ценные бумаги государственного займа [Ушаков 1940: 730]: «*когда дело касалось облигаций*», «*я разбирался в номерах облигаций*» [Распутин 2021: 3].

Пятёрка — денежный знак в пять рублей [Ушаков 1940: 1141]: *«подкладывала мне в письмо по пятерке», «получив пятерку в третий раз»* [Распутин 2021: 15].

Чирки — лёгкая кожаная обувь [Ожегов 2018: 655]: *«заправленных в чирки», «в чирках ходил только я»* [Распутин 2021: 11].

Кирзовые сапоги — сапоги из искусственной кожи кирзы [Ушаков 1940: 1346]: *«купила мне кирзовые сапоги»* [Распутин 2021: 11].

Френч — куртка военного образца с четырьмя карманами [Ушаков 1940: 1082]: *«наглухо застегнутый, оттопыривающийся темный френч»* [Распутин 2021: 9].

Бредни — небольшой невод [Ожегов 2018: 112]: *«процеживали бреднями»* [Распутин 2021: 3].

Бабки — народная игра с костями [Ушаков 1940: 98]: *«в деревне мы возились с бабками»* [Распутин 2021: 5].

Включение в рассказ **архаизмов** служит своего рода фиксации уходящих пластов крестьянского языка. Распутин как бы «записывает» живую народную речь середины XX века, делая её достоянием литературы и сохраняя для последующих поколений. Функция архаизмов в тексте многогранна: они создают исторический фон, углубляют характер героя, усиливают эмоциональное звучание текста, придают ему черты автобиографичности и служат средством художественной выразительности, без которого образ послевоенной деревенской жизни был бы неполным и обеднённым.

Например, сроду — никогда, от рождения [Ушаков 1940: 505]; в тексте: *«где никто сроду не выговаривал иностранных слов», «сроду их у нас в деревне не бывало»* [Распутин 2021: 4].

Пошвыркав — похлебав [Даль 1980: 371]; в тексте: *«пошвыркав гольного кипяточку»* [Распутин 2021: 4].

Гольный — чистый, без примеси [Кузнецов 2000: 235]; в тексте: *«пошвыркав гольного кипяточку»* [Распутин 2021: 4].

Светопреставление — конец света, неразбериха [Ефремова 2000: 525]; в тексте: «*Светопреставление — не иначе*» [Распутин 2021: 25].

Околачиваться — слоняться без дела [Ушаков 1938: 768]; в тексте: «*по вечерам околачивался у чайной*» [Распутин, 2021, с. 4].

Поддразнивать — слегка дразнить [Ушаков 1940: 1068]; в тексте: «*вскрикивала, хлопала в ладоши, поддразнивала меня*» [Распутин 2021: 28].

В рассказе Валентина Распутина «Уроки французского» **сравнение** является одним из важнейших художественных приёмов, помогающих автору передать внутреннее состояние героя, его восприятие мира и характеры других персонажей. Сравнения в тексте вводятся с помощью союзов «как», «словно», «будто», «точно», через творительный падеж или лексически (например, «на манер»). Распутин использует их экономно, но каждое работает на главную тему — взросления, стыда, тоски по дому и неожиданной доброты.

Так, описывая свои мучения с французским произношением, мальчик признаётся: «*Я шпарил по-французски на манер наших деревенских скороговорок, половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая короткими лающими очередями*» [Распутин 2021: 3]. Сравнение с деревенскими скороговорками и «лающими очередями» подчёркивает нелепость, грубость речи героя и пропасть между его родным укладом и изысканным иностранным языком. Далее автор передаёт странное ощущение от голоса учительницы: «*голос был каким-то мелким и легким, так что в него приходилось вслушиваться, словно бы от притаенности и ненужной экономии. ... голос без свободы сел, ослаб, как у птички в клетке*» [Распутин 2021: 10]. Сравнение с птичкой в клетке глубоко символично: оно передаёт и скованность самого мальчика, и внутреннюю несвободу Лидии Михайловны, которая тоже чувствует себя чужой в этой школе.

Когда герой впервые попадает в квартиру учительницы, он испытывает такую робость, что «*меня приходилось передвигать, словно вещь, и чуть ли не силой добывать из меня слова*» [Распутин 2021: 13]. Сравнение с

неодушевлённым предметом показывает крайнюю степень стеснения, потерю воли, характерную для деревенского подростка в незнакомой «чистой» среде.

Особенно ярко сравнения работают в сценах игры в «чику». Герой замечает, что шайба в его руке *«как намагниченная, летела точно на деньги»* [Распутин 2021: 7]. Это сравнение подчёркивает природную меткость мальчика и его бесхитрость: он не умеет скрывать свой талант, за что позже и будет избит.

Наконец, сквозное сравнение голода в городе и в деревне пронизывает весь текст: *«Голод здесь совсем не походил на голод в деревне»* [Распутин 2021: 3].

Распутин не даёт развёрнутого образа с союзом, но всё противопоставление «там — здесь» (в деревне можно «что-то перехватить, сорвать, выкопать», а тут — «чужие люди, чужие огороды, чужая земля») становится главным объяснением того, почему мальчик вынужден играть на деньги. Таким образом, сравнения в «Уроках французского» служат не только изобразительности, но и глубокой психологической характеристике: через них раскрываются одиночество героя, его голод и та удивительная человечность, которую проявляет учительница, тоже сравнивающая себя с ребёнком.

Фразеологизмы наряду со сравнениями служат для создания образов и действий, но являются более привычными сознанию читателя, так как устойчивые выражения часто встречаются и в повседневной речи. В рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» данные лексические средства активно используются в монологическом описании главного героя при передаче его внутреннего состояния, преодолении трудностей, характеристике других персонажей, что облегчает восприятие его переживаний читателем: *«...относиться спустя рукава»* (из начала рассказа) [Распутин 2021: 2] — фразеологизм подчёркивает не по годам серьёзное и ответственное отношение мальчика к учёбе, для которого уроки стали единственным оправданием его присутствия в райцентре.

«Я очень скоро стал замечать, что добрая половина моего хлеба куда-то самым таинственным образом исчезает» (эпизод с пропажей продуктов)

[Распутин 2021: 2]— устойчивое выражение «добрая половина» (значительная часть) лаконично передаёт чувство обиды и беспомощности героя, который не может защитить скудные материнские припасы.

«*Я наедался до отвала, до рези в животе*» (сцена приезда дяди Вани) [Распутин 2021: 3] — фразеологизм с гиперболическим усилением создаёт почти физически ощутимый образ мучительного голода и животной радости от еды, контрастирующей с постоянной нуждой.

«*За игру на деньги нас в два счета могли выгнать из школы*» (после доноса Тишкина) [Распутин 2021: 9] — выражение передаёт панический страх героя перед неминуемым и быстрым наказанием, нагнетая внутреннее напряжение.

«*Тишкин успел продать меня с потрохами*» (разговор с Лидией Михайловной) [Распутин 2021: 10] — экспрессивный фразеологизм со значением «полностью выдать, предать» раскрывает горечь и ощущение беспомощности мальчика перед лицом предательства одноклассника.

«*Я говорил искренне, но что поделаешь, если искренность нашу нельзя привязать веревками*» (после обещания не играть на деньги) [Распутин 2021: 11] — пословица, вплетённая в монолог, обнажает трагическое противоречие между душевным порывом и жестокой необходимостью: герой не хочет обманывать, но голод заставляет его нарушать слово.

Фразеологизмы появляются и в диалогической речи, в репликах персонажей, что добавляет эмоциональной окраски их образам. Например, образ Лидии Михайловны — доброй, чуткой, но вынужденной соблюдать учительскую субординацию — раскрывается через фразеологизмы, которые она использует в разговоре с мальчиком, стремясь смягчить его неловкость и пробудить доверие: «*Иной раз полезно забыть, что ты учительница, — не то такой сделаешься бякой и букой, что живым людям скучно с тобой станет*» (сцена игры в «замеряшки») [Распутин 2021: 17] — устойчивое сравнение «бякой и букой» (страшным, неприятным существом) показывает, что учительница намеренно отказывается от формальной строгости, чтобы помочь голодному ученику. Ранее, заметив разбитое лицо героя, она не стала его отчитывать, а лишь

иронично заметила: *«Сегодня среди нас есть раненые»* [Распутин 2021: 8] — это мягкое, почти шутовское переименование синяков в «ранения» позволяет ей сохранить достоинство мальчика и избежать прямого конфликта.

Образ Вадика — уличного «короля», хитрого и жестокого лидера подростковой компании — создаётся через фразеологизмы, подчёркивающие его властность и цинизм. *«Он и сам не оставался внакладе, а из его карманов вряд ли мне что-нибудь перепадало»* (описание игры в «чику») [Распутин 2021: 6] — выражение «остаться внакладе» (потерпеть убыток) с отрицанием характеризует Вадика как человека, который всегда умеет извлечь выгоду и не проигрывает.

В сцене избиения он бросает герою: *«Гляди не вякни кому, что мы здесь»* [Распутин 2021: 4] — просторечный фразеологизм «не вякни» (не говори, не пискни) демонстрирует пренебрежение и агрессивную самоуверенность Вадика, который не сомневается в своей безнаказанности. Образ Птахи — приспешника и исполнителя — дополняется фразеологизмом *«как снег на голову, свалился на наш класс»* (появление Птахи в школе) [Распутин 2021: 5] — это выражение передаёт внезапность и чужеродность этого грубого парня, который врывается в жизнь класса как стихийное бедствие.

Образ директора Василия Андреевича, строгого и педантичного, вырисовывается через его любимый фразеологизм-вопрос: *«Что тебя побудило заниматься этим грязным делом?»* [Распутин 2021: 9] — эта повторяющаяся формула, которую директор произносит перед линейкой, становится своеобразным речевым штампом, подчёркивающим его формальную, казённую манеру общения с провинившимися учениками. Наконец, сам главный герой, несмотря на свою робость, в моменты крайнего напряжения использует яркие просторечные фразеологизмы: *«Обида перехлестнула во мне страх — ничего на свете я больше не боялся»* (после несправедливого удара) [Распутин 2021: 7] — глагол «перехлестнула» в переносном значении передаёт взрывную силу эмоций деревенского мальчишки, который на мгновение забывает о своей забитости и встаёт на защиту правды. Таким образом, фразеологизмы в «Уроках французского» служат не только речевой характеристикой персонажей — от

деревенской простоты главного героя до хитрой властности Вадика и мягкой иронии Лидии Михайловны, — но и мощным средством психологизма, позволяющим Распутину в сжатой, народной форме передать весь спектр переживаний: от голодного отчаяния и стыда до неожиданного мужества и благодарности.

Гипербола (художественное преувеличение) в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» используется для передачи крайней степени эмоционального напряжения, физического страдания и внутреннего состояния героя. В отличие от сравнения, которое создаёт наглядный образ, гипербола усиливает чувства до предела, делая их почти осязаемыми для читателя. В рассказе гиперболические выражения встречаются как в монологах главного героя, так и в описании его поступков, подчёркивая остроту переживаний одиннадцатилетнего мальчика, оторванного от дома и голодающего.

«Не было в тот день и не могло быть во всем белом свете человека несчастнее меня» (сцена после избиения, когда герой плачет в ложбинке) [Распутин 2021: 8] — это абсолютная гипербола, преувеличение, доведённое до космического масштаба («во всем белом свете»). Она передаёт к отчаяния, чувство полной незащитности и несправедливости, которое охватывает ребёнка, избитого и униженного. Мальчик субъективно ощущает себя самым несчастным, и гипербола делает это ощущение зримым.

«Наголодавшись... я наедался до отвала, до рези в животе» (описание приезда дяди Вани с продуктами) [Распутин 2021: 3] — гиперболическое усиление («до отвала», «до рези») преувеличивает степень насыщения, контрастируя с обычным голодом. Здесь гипербола работает вместе с физиологическими деталями, создавая почти животный образ поглощения пищи, который шокирует читателя и заставляет острее чувствовать нужду героя.

«Я, словно сдурев, закричал что было мочи — так что слышал, наверное, весь поселок» (после избиения, когда герой выкрикивает «Переверну-у-ул!») [Распутин 2021: 8] — гипербола «весь поселок» преувеличивает дальность звука, подчёркивая истерическую силу отчаяния мальчика. Этот крик — не просто

физический, это крик души, который, по ощущению героя, должен быть услышан всем миром как свидетельство несправедливости.

«*Упрямства во мне хватало на десятерых*» (сцена отказа от ужина у Лидии Михайловны) [Распутин 2021: 16] — гиперболическое сравнение с «десятерыми» передаёт недетскую твёрдость характера героя, его гордость и нежелание принимать подачку. Несмотря на голод, он находит в себе силу отказываться от еды, и гипербола подчёркивает эту внутреннюю крепость.

«*Будь я тысячу раз голоден, из меня пулей тут же выскакивал всякий аппетит*» (там же, при приглашении к столу) [Распутин 2021: 13] — гипербола «тысячу раз голоден» и сравнение «пулей» создают преувеличенный образ мгновенной потери аппетита от одного только страха и стеснения. Герой так боится сесть за один стол с учительницей, что даже сильный голод отступает — это преувеличение показывает глубину его социальной робости.

«*Лучше я к завтрашнему дню наизусть выучу весь французский язык, чтобы никогда больше сюда не приходиться*» (внутренний монолог героя о занятиях у Лидии Михайловны) [Распутин 2021: 13] — гипербола «*весь французский язык за один день*» подчёркивает отчаянное желание мальчика избежать мучительных и неловких визитов к учительнице. Это преувеличение имеет оттенок детской наивности, но одновременно передаёт силу его дискомфорта.

Таким образом, гипербола в «Уроках французского» служит не для создания фантастических образов, а для максимального усиления реальных чувств и состояний: голода, стыда, отчаяния, гордости и страха. Распутин использует преувеличение рационально, каждое такое выражение бьёт в самую точку, заставляя читателя буквально физически переживать то же, что и герой. Благодаря гиперболам внутренний мир одиннадцатилетнего мальчика раскрывается с необычайной силой и достоверностью.

В рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» **ирония** проявляется в самооценке героя, в описании бытовых ситуаций и в репликах персонажей,

помогая читателю увидеть контраст между тем, что есть на самом деле, и тем, как это подаётся.

«Однажды дядя Илья, в общем-то скупой, прижимистый старик, выиграв четыреста рублей, сгоряча нагреб мне ведро картошки — под весну это было немалое богатство» [Распутин 2021: 2] — ирония заключается в том, что ведро картошки в голодную весну действительно было «богатством», но слово «немалое» звучит с горькой усмешкой: для читателя, знающего реальные масштабы богатства, такое «сокровище» вызывает одновременно и жалость, и ироничную улыбку. Герой, взрослея, сам понимает всю ничтожность этого дара, но тогда для него это было чудом.

«Что это мать выдумала заколачивать продукты в ящик?! Смотрите, какой интеллигентной стала!» (эпизод с посылкой, где герой сначала думает, что это мать прислала макароны) [Распутин 2021: 14] — ироническое восклицание мальчика в адрес матери, которая, по его мнению, вдруг проявила «интеллигентность», отправив еду не в мешке, а в фанерном ящичке. Ирония здесь двойная: во-первых, мать никак не могла стать «интеллигентной» — она нищая колхозница, а во-вторых, позже выясняется, что посылку отправила вовсе не мать, а учительница. Герой подсмеивается над собственным непониманием, и эта самоирония смягчает драматизм ситуации.

«Мне было наплевать, учительница она или моя троюродная тетка. Тут спрашивал я, а не она, и спрашивал не на французском, а на русском языке, без всяких артиклей» [Распутин 2021: 14] — ирония героя по отношению к самому себе и к ситуации: он, робкий деревенский мальчик, вдруг чувствует своё превосходство и позволяет себе мысленно сравнить учительницу с «троюродной тёткой». Иронический подтекст усиливается упоминанием «французского языка», который был для него таким мучением, — теперь он торжествует, задавая вопросы «без всяких артиклей», на простом русском языке.

«Я стал довольно сносно выговаривать французские слова, они уже не обрывались у моих ног тяжелыми булыжниками, а, позванивая, пытались куда-то лететь» [Распутин 2021: 14] — мягкая самоирония героя, который

сравнивает свои прежние мучения с французским произношением (слова-«бульжники») с нынешними успехами (слова-«колокольчики»). Ирония здесь в том, что «сносное» произношение описывается почти поэтически, хотя на самом деле успехи были весьма скромными.

Таким образом, ирония в «Уроках французского» выполняет несколько функций: она помогает герою справиться с унижением (самоирония), обнажает несовпадение ожидаемого и реального (в ситуации с посылкой и игрой) и добавляет повествованию живого, доверительного тона. Распутин использует иронию очень дозированно, не превращая рассказ в сатиру, но именно эти «усмешки» делают переживания мальчика не только трагическими, но и человечески понятными — со всеми их противоречиями и наивным юмором.

Литота (художественное преуменьшение) в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» встречается реже, чем гипербола, но также служит для передачи крайней бедности, голода и незначительности того, что для героя становится спасением. Средство помогает читателю острее ощутить нищету послевоенного детства и ту цену, которую имеет каждая мелочь.

«Я как-то в воскресенье просидел с удочкой весь день и поймал трех маленьких, с чайную ложку, пескариков..» [Распутин 2021: 3] — литота «с чайную ложку» преуменьшает размер пойманной рыбы до символической величины. Это преуменьшение подчёркивает полную бесполезность попыток добыть еду в городе, где даже речка оказывается «пустой» по сравнению с деревенской Ангарой.

Метафора в рассказе используется не так часто, помогая автору создать яркие, запоминающиеся образы и передать внутреннее состояние героя без прямых пояснений. В тексте метафоры встречаются как в монологах главного героя, так и в авторском повествовании, создавая зримые картины голода, тоски, стыда и неожиданной надежды. Приведём примеры.

«Глотать сестренку глазки проросшей картошки, чтобы развести посадки в животе» ..» [Распутин 2021: 2] — метафора «глазки» (ростки картофеля) и «посадки в животе» превращает человеческий желудок

в огородную грядку. Это мрачно-ироничное уподобление передаёт отчаянную попытку детей обмануть голод, показывает всю неестественность и трагикомизм их положения.

«Сразу наваливалась тоска» [Распутин 2021: 3] — тоска уподобляется тяжелому грузу, который «наваливается» на героя. Метафора передаёт физическую ощутимость душевного страдания: тоска не просто приходит, а давит своей тяжестью, от которой невозможно спастись.

«Не обрывались у моих ног тяжелыми булыжниками» [Распутин, 2021, с. 3] — развёрнутая метафора: французские слова сначала сравниваются с камнями («булыжниками»), которые падают вниз и мешают идти, а затем — с чем-то лёгким, звенящим, способным лететь. Эта метафора передаёт внутреннюю динамику: от мучений к постепенному обретению свободы в языке.

Метонимия в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» встречается реже, чем метафора или сравнение, но также служит для лаконичной передачи смысла через смежность понятий.

«Так, в одиннадцать лет, началась моя самостоятельная жизнь» — здесь «одиннадцать лет» [Распутин 2021: 2] (временной отрезок) метонимически заменяет «когда мне исполнилось одиннадцать лет». Время переносится на возраст, что подчёркивает резкий переход от детства к «самостоятельности», который совершился не постепенно, а в один момент.

Метонимия: «*весь поселок*» [Распутин 2021: 8] вместо «все жители поселка». Место (поселок) замещает людей, которые в нём живут. Это гиперболическое преувеличение (слышал весь поселок) строится на метонимическом переносе и передаёт отчаянную силу крика мальчика.

Нельзя не отметить роль олицетворения в «Уроки французского». Именно этот приём наделяет абстрактные понятия живыми чертами, превращая их в деятельные и почти материальные силы, влияющие на главного героя.

«Голод не отпустил» [Распутин 2021: 1] — голод здесь предстаёт как живая, враждебная сила, которая держит человека в своей власти и может «отпустить» или не отпустить. Олицетворение подчёркивает, что голод был

не просто состоянием, а постоянным мучителем, от которого нельзя было избавиться по собственному желанию. Эта фраза задаёт тон всему повествованию о послевоенной нужде.

«*Наваливалась тоска*» [Распутин 2021: 3] — тоска уподобляется тяжёлому, живому существу, которое «наваливается» на героя, давит его. Олицетворение передаёт физическую осязаемость душевной боли: тоска не приходит, а именно набрасывается, как зверь или как груз, от которого невозможно укрыться. Это помогает читателю почувствовать всё отчаяние одиннадцатилетнего мальчика, оторванного от дома.

«*Всё всполошилось и загудело*» [Распутин 2021: 1] — страх заставляет мысли и чувства в голове вести себя как испуганные живые существа: «всполошиться» (встревожиться, прийти в движение, как стая птиц или зверей) и «загудеть» (издать тревожный звук, как улей). Олицетворение передаёт паническое смятение героя, когда Тишкин выдал его тайну игры на деньги. Внутренний мир мальчика становится похож на охваченный тревогой живой организм.

«*Обида перехлестнула во мне страх*» [Распутин 2021: 1] — обида и страх показаны как две живые стихии, где одна «перехлестывает» через другую, подобно воде, переливающейся через край.

«*Мешок картошки испарился*» [Распутин 2021: 11] — глагол «испарился» (исчез, словно превратился в пар) придаёт продуктам свойство жидкости или газа. Это олицетворение-метафора подчёркивает, как быстро таяли скудные запасы, и передаёт бессилие героя перед воровством и голодом. Картошка ведёт себя как нечто неосязаемое, ускользающее.

Эпитеты в рассказе В.Г. Распутина «Уроки французского» встречаются на каждой странице, создавая яркую, чувственную картину послевоенной жизни, передавая внешность и внутреннее состояние героев, а также отношение автора к описываемому. В тексте используются как изобразительные эпитеты (например, «чистая ангарская водичка», «длинные желтые трубочки» макарон),

так и выразительные, передающие чувства героя («дикая тоска», «мучительные и неловкие дни», «грязное дело»).

«Выпаливая короткими лающими очередями» [Распутин 2021: 3] — эпитеты «короткими лающими» (очередями) превращают речь героя в звуки, похожие на лай, что подчёркивает её грубость, нелепость и полное несоответствие мелодичному французскому языку. Это создаёт комический и одновременно трагический эффект.

«Посмотреть, конечно, было на что: перед ней крючился на парте тощий диковатый мальчишка с разбитым лицом, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвислых плечах, который впору был на груди, но из которого далеко вылезали руки; в перешитых из отцовских галифе и заправленных в чирки марких светло-зеленых штанах со следами вчерашней драки» [Распутин 2021: 11] — это скопление эпитетов создаёт портрет героя, полный жалости и стыда. Каждый добавляет штрих к образу нищего, забитого, но гордого деревенского подростка. Эпитеты подчёркивают контраст между его внешностью и аккуратной, красивой учительницей.

«Она сидела передо мной аккуратная, вся умная и красивая, красивая и в одежде, и в своей женской молодой поре» [Распутин 2021: 10] — эпитеты, описывающие Лидию Михайловну, создают идеализированный, почти сказочный образ. Важно, что автор использует не только внешние черты, но и передаёт внутреннее качество («умная»), что показывает восприятие героя, для которого учительница — существо из другого, более совершенного мира.

«...в толстой ватной обертке я нашел три красных яблока. Раньше я видел яблоки только на картинках...» [Распутин 2021: 20] — эпитеты «толстой ватной» (обертке) и «красных» (яблок) подчёркивают драгоценность и необычность этой посылки.

Проведённый лингвостилистический анализ рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» позволяет сделать вывод о яркой индивидуальности идиостиля писателя, проявившейся в целенаправленном отборе и органичном синтезе разнообразных лексических и тропеических средств. Исследование

показало, что художественная система Распутина в данном произведении подчинена решению нескольких взаимосвязанных задач: созданию достоверного историко-культурного фона послевоенного сибирского села, глубокому психологизму в изображении внутреннего мира ребёнка, а также формированию нравственно-этического стержня повествования.

В повести «**Деньги для Марии**» (1970-е годы) Распутин обращается к драматической ситуации: у деревенской продавщицы Марии обнаруживается недостача в тысячу рублей, и её муж Кузьма в течение нескольких дней отчаянно собирает деньги, чтобы спасти жену от тюрьмы. Лексические средства и тропы здесь работают не только на создание образов, но и на передачу психологического состояния героев, воссоздание колорита сибирской деревни конца 1940-х – начала 1950-х годов, а также на раскрытие нравственной проблематики (стыд, взаимопомощь, цена денег).

Валентин Распутин в своём дебютном произведении «**Деньги для Марии**» совершил, казалось бы, невозможное: он соединил бытовую речь сибирской деревни с высокой трагедийностью. Секрет — в мастерском использовании двух пластов лексики: народно-диалектной (местные слова) и разговорно-просторечной. Без них повесть рассыпался бы на сухой пересказ событий, а герои превратились бы в картонных персонажей.

Обращение к **диалектной и разговорной лексике** является для Распутина осознанным художественным приёмом. Не просто воссоздавая речь персонажей, он использует её для создания того самого эффекта полного погружения в деревенский мир 1960-х годов, передачи многоголосия народной жизни, которое и составляет главную художественную ценность его прозы.

«Первой, сразу после войны, пострадала переселенка Маруся, над которой деревня подсмеивалась за её хохлацкий выговор, но которую любила и жалела за её бедовость» [Распутин 1967: 21] — «хохлацкий» (украинский, от этнонима «хохол») и «бедовость» (диалектное существительное от «бедовый» — отчаянный, решительный, удалой) — диалектные и просторечные слова,

которые не только характеризуют Марусю как нездешнюю, но и передают двойственное отношение к ней: насмешку и искреннюю любовь.

«Магазин был как проклятый — уже сколько народу пострадало из-за него!» [Распутин 1967: 21] — просторечное сравнение, в котором сама судьба магазина осмысливается как нечто таинственное, почти мистическое, над чем человек не властен.

«Роза работала не по часам, а по охоте...» [Распутин 1967: 21] — фразеологизм «по охоте» передаёт устаревшее разговорное значение «по желанию, по своему усмотрению»; слово «мелочишка» (уменьшительно-пренебрежительное от «мелочь») характеризует отношение продавщицы к работе и деревне.

«Помогли Розе схлопотать три года за недостачу» [Распутин 1967: 22] — разговорный глагол «схлопотать» (получить, добиться чего-либо, обычно неприятного) создаёт образ наказания как результата легкомысленного поведения.

Просторечный оборот «давать срок» [Распутин 1967: 6] в значении предоставлять отсрочку, а также использование конструкций «не поставишь», «надо дать» создают ощущение длительного, томительного ожидания, которое становится лейтмотивом всей повести.

Распутин не противопоставляет диалектную и разговорную лексику. Он их — как бы ни было парадоксально — окультуривает. Каждое просторечное слово оправдано художественной задачей, каждый диалектизм работает на целостность образа. Благодаря этому «Деньги для Марии» остаются одновременно и «очень деревенской», и общечеловеческой повестью.

Яркую особенность повести Валентина Распутина «Деньги для Марии» составляет устаревшая лексика, а именно **историзмы**.

«Автобус останавливается возле колхозной конторы» [Распутин 1967: 32]. «Колхоз» — коллективное хозяйство, фон, на котором разворачивается действие: Кузьма работает в колхозе, берёт ссуду в колхозе, обращается к председателю колхоза за помощью.

«Раймаг» — районный магазин, откуда выгнали Розу: *«которую выгнали за что-то из раймага»* [Распутин 1967: 21] — слово-реалия, обозначающее вышестоящую инстанцию, откуда присылали и откуда наказывали.

В повести Распутина **антитеза** служит не просто для фиксации разницы между двумя полюсами. Именно на них держится душевная борьба персонажа и весь драматизм сюжета. Ключевое противопоставление «достойная жизнь — падение» проходит через всё мировосприятие Кузьмы.

Центральная антонимическая пара *«свет / тьма»* задаёт атмосферу тревожного ожидания уже в начале текста: *«Но там было темно и глухо. Световое пятно от лампочки у подъезда едва доставало до низкого штакетника...»* (сцена ночного возвращения Кузьмы) [Распутин 1967: 2].

Противопоставление *«жизнь старая / новая»* отражает эпоху ломки устоев: *«Пока тихо, но через неделю деревня взиграет, люди вспомнят о всех праздниках, старых и новых»* [Распутин 1967: 5].

Наконец, главный конфликт повести заключён в антонимической паре *«деньги / бедность (нужда)»*, где бездушные деньги грозят разрушить семью: *«Запутались в них: деньги. Разучились мастерить – как же, в магазине всё есть, были бы деньги. ...а миновала нужда, и о коже пора вспомнить»* [Распутин 1967: 6]. Таким образом, использование антонимов позволяет Распутину создать многомерную картину мира, где понятия света и тьмы, своего и чужого, старой и новой жизни находятся в постоянном напряжённом взаимодействии.

В повести Валентина Распутина «Деньги для Марии» одним из ключевых изобразительных средств выступает **сравнение**. Оно позволяет автору глубоко раскрыть внутренний мир Кузьмы, Марии и остальных героев.

«Магазин был как проклятый» [Распутин 1967: 21] — сравнение, которое сразу задаёт тон: магазин — это не просто помещение, а некое роковое место, приносящее несчастье всем, кто встаёт за его прилавок. Маруся получила пять лет, Роза — три года, теперь очередь Марии.

«Магазин и эта деревня ей нужны, как собаке пятая нога» [Распутин 1967: 21] — сравнение, передающее презрительное отношение Розы к деревенской жизни, её чужеродность в этом мире.

«Как неожиданный дождь, падают свистящие звуки...» [Распутин 1967: 17] — передача внезапности и нарушенного покоя.

Это сравнение из повести Валентина Распутина «Деньги для Марии» — очень точный и горький образ. Оно строится на двух последовательных метафорах: попытка *«накрыться сном, как одеялом»* [Распутин 1967: 19] (уйти в забытьё, спрятаться от реальности) и невозможность этого, когда сон превращается в «сон у костра» — то есть в нечто мучительное, половинчатое и не дающее покоя.

«В окно Кузьме видна длинная пустая улица, по которой, как по трубе, носится ветер» [Распутин 1967: 4] — короткое, но очень ёмкое. Оно работает сразу на нескольких уровнях: создаёт образ пустого, безжизненного пространства, передаёт внутреннее состояние героя и подготавливает читателя к ощущению безысходности.

«Где-то вырвалась из раскрытой двери на улицу песня, прогудела, как пролетающий шмель, и стихла – после нее всхлипы Марии показались громкими и булькали, как обрывающиеся в воду камни» [Распутин 1967: 5] Два сравнения нужны, чтобы противопоставить равнодушный внешний мир (песня «как шмель» — случайная, пустая, пролетела и стихла) и невыносимое горе героини (всхлипы Марии «как камни» — тяжёлые, глухие, безвозвратно падающие в воду). Соседство создаёт контраст: когда уходит чужой, беспечный звук, собственное отчаяние становится ещё слышнее и страшнее.

«Свистки электровозов кажутся тревожными, как сигналы об опасности, которую надо ждать с минуты на минуту» [Распутин 1967: 9]. Это сравнение передаёт предельное обострение чувств героя, который уже находится в состоянии постоянного ожидания катастрофы (ревизия, тюрьма для Марии). Обычные рабочие звуки железной дороги — гудки и свистки — превращаются для него в тревожные сигналы бедствия.

«Смеется легким, без всякого напряжения смехом, с частыми звуками, совсем как мотор мотоцикла, работающий на средних оборотах...» [Распутин 1967: 16]. Это сравнение создаёт отчуждённый, почти механический образ человеческого веселья на фоне всеобщей тревоги Кузьмы.

Сравнение *«как бельмо на глазу»* [Распутин 1967: 20] — внутренняя реплика Кузьмы о себе в тот момент, когда он чувствует на себе пристальный взгляд Геннадия Ивановича. Оно очень точно передаёт отношения между персонажами и психологическое состояние Кузьмы.

«Как небо и земля» [Распутин 1967: 32] противопоставляет двух персонажей — Евгения Николаевича и Петра Ларионова. Оно нужно для резкого контраста между ними и для выражения горькой иронии жизни.

«Одежонка на них горит, как на огне» [Распутин 1967: 35]. Фрагмент помогает обрисовать быт многодетной семьи и подчеркнуть характер Марии — её хозяйственность и терпение.

Сравнения и фразеологизмы служат в литературе для создания образов, но последние выигрывают за счет знакомой читателю формы. В повести Распутин активно использует эту особенность: с помощью фразеологизмов он описывает душевные метания героев, трудности, которые им приходится преодолевать, и дает оценки окружающим. Благодаря такому приему читатель легко «считывает» переживания персонажей и проникается к ним сочувствием.

«Да ведь не зря говорят: от судьбы не уйдешь» [Распутин 1967: 23] — пословица, открывающая одну из главных тем повести: судьба неотвратима, и человек бессилён перед её ударами. Эта мысль лейтмотивом проходит через всё повествование.

«Но он бы туда и сам ни за какие пряники больше не пошёл» [Распутин 1967: 21] — фразеологизм со значением «ни за что на свете, ни при каких условиях» подчёркивает, как сильно человек может напугаться беды, однажды с ним случившейся.

«Не знаю, как и быть» [Распутин 1967: 22] — устойчивое выражение, передающее внутреннюю борьбу Марии перед принятием рокового решения

пойти в продавщицы. Героиня находится в состоянии неопределённости, и фразеологизм точно фиксирует это состояние раздвоенности.

Фразеологизмы появляются и в диалогической речи персонажей, что добавляет эмоциональной окраски их образам. Например, образ Кузьмы — гордого, привыкшего рассчитывать только на себя человека — раскрывается через его же собственную оценку: *«Я за весь свой век сколько раз деньги в руках держал — по пальцам сосчитать можно»* [Распутин 1967: 31] — фразеологизм подчёркивает его непривычность к денежным операциям, его исконную честность и трудовую натуру. В другом месте Кузьма восклицает: *«А теперь шагу нельзя ступить без денег. Запутались в них»* [Распутин 1967: 51] — фразеологизм «шагу нельзя ступить» (ничего нельзя сделать) в соединении с метафорой «запутались» создаёт образ денег как паутины, сети, в которую попал человек.

Таким образом, фразеологизмы в «Деньгах для Марии» служат не только речевой характеристикой персонажей — от деревенской простоты Кузьмы до народной мудрости второстепенных героев, — но и мощным средством психологизма, позволяющим Распутину в сжатой, народной форме передать весь спектр переживаний: от тревоги и страха до горького смирения и усталости.

В повести с **метафорами** читатель встречается редко, но каждое её появление работает на создание ярких, цепляющих картин. Она служит инструментом для передачи внутреннего мира персонажа без излишних пояснений. Такие образы рассыпаны как по монологам главного героя, так и по авторскому повествованию; благодаря им страх, отчаяние, чувство вины и боль становятся почти осязаемыми, зримыми.

«Весной как будто засветилось» [Распутин 1967: 22] — слово «засветилось» в переносном значении создаёт образ надежды как слабого, но различного света в полной тьме. Эта метафора передаёт то хрупкое, призрачное состояние, когда решение проблемы на мгновение кажется возможным.

«У Марии тогда, как нарочно, всё одно к одному сходилось» [Распутин 1967: 22] — оборот «как нарочно» (как будто специально кто-то подстроил)

создаёт метафорический образ судьбы как злого устроителя, который специально сводит все несчастья воедино — болезнь ребёнка, собственное здоровье Марии и теперь вызов в председателю.

Само название денежной суммы — *«тысяча рублей»* [Распутин 1967: 5] — в повести становится метафорой недостижимой, пугающей величины. Для Кузьмы и Марии, которые никогда не держали в руках таких денег, эта сумма приобретает почти мистическое значение — она становится символом стены, разделяющей жизнь и тюрьму, свободу и гибель.

Например, метафора *«голос диктора рвется на части»* [Распутин 1967: 8] характеризует такое состояние природы, когда на улице сильный ветер и голос на станции прерывается порывами ветра.

Метафора *«внутри зудила боль»* [Распутин 1967: 12] показывает, что состояние Кузьмы очень тревожное, в его мыслях одна и та же проблема — где взять деньги. Эта мысль постоянно в голове главного персонажа.

Метафора *«глаза смотрели тоскливо»* [Распутин 1967: 61] показывает, что персонаж охвачен состоянием тоски и отчаяния.

Роль **олицетворения** трудно переоценить. Именно этот приём наделяет абстрактные понятия — Судьбу, Беду, Стыд, Деньги — живыми чертами, превращая их в деятельные и почти осязаемые силы, влияющие на жизнь героев.

Судьба в повести действует как живое существо: её можно обмануть. *«Пусть уж, пока Кузьма ищет деньги, считается, что учёт не кончился, чтобы обмануть этим Мариину судьбу»* [Распутин 1967: 15] — олицетворение судьбы как противника, которого можно перехитрить, передаёт древнее, почти мифологическое мышление деревенских жителей.

Беда тоже становится одушевлённой силой. Второстепенные герои говорят о ней как о ком-то, кто приходит в дом: *«Твоя беда теперь подгадала»* [Распутин 1967: 32] — беда здесь и гость, и судья, и испытание.

В образе живого существа, но таинственного, непонятного, враждебного человеку, предстают и деньги: *«Почему деньги выбрали его? Ведь он никогда не имел с ними ничего серьёзного. Казалось, за это они и решили ему отомстить»*

[Распутин 1967: 26]. В представлении парня из поезда деньги также «оживают», но совершенно иначе: *«Денег у меня много. Они меня, бабуся, любят. Они – как бабы: чем меньше на них внимания обращаешь, тем больше они меня любят»; «Если же человек слишком ценит деньги, то они поймут, что он жмот, и – с приветом»* [Распутин 1967: 31].

«На улице ветер – все качается, стонет, гремит» [Распутин 1967: 3]. Ветер — ключевой образ повести. В кульминационный момент расставания супругов он описывается как неистовое существо, которое «бьется» и от которого «стонет земля». Автор пишет, что ветер «безумствует» и его вой сливается с воем мотора в единый звук «вой и все». Это не просто природное явление, а символ вселенского протеста против происходящего.

«Весь день он ждал, когда ветер затихнет, и не мог дожидаться; даже с закрытыми глазами он видел, как бьется на ветру и стонет земля» [Распутин 1967: 72]. Земля у Распутина «бьется» и «стонет» — эти глаголы обычно описывают живое существо, попавшее в беду. Кузьма ощущает себя частью этой стонущей земли, он сам «бьется» в поисках денег и «стонет» от унижений. Олицетворение устраняет грань между героем и миром: не только человек страдает, но и вся природа вокруг.

В тексте «одушевляется» буквально всё, прежде всего явления природы. В образе людей предстают «ночь», «пятна света на стене», «рассвет», «лес»: *«Он [Кузьма] поворачивается на другой бок – всё ещё ночь, которую не приручить никакими ночными сменами»; «свет, покачиваясь, оцупал потолок, спустился по стене вниз, свернул вправо и исчез...»; «Мутный, неласковый рассвет разливался неохотно, как бы через силу». «Неприкаянно и сиротливо темнел за деревней лес»* [Распутин 1967: 72].

В повести можно выделить употребление **метонимии**. Например, *«Странно было сознавать, что это ощущение исходит от собственной усталости и что деревня не спит, а просто переживает переходное и как бы никуда не годное время между днем и ночью»* [Распутин 1967: 60]. В данном случае под словом деревня имеется в виду ее жители.

В повести «Деньги для Марии» автор также использует **эпитеты**: *усталое лицо, глубокая темнота, мутный неласковый рассвет, синий клочковатый дым, хлопотливое горячее время, сумасшедшие деньги, пронзительные свистки, близкий лес, страшная усталость, чистый до стеклянности ковер, молчаливо-спокойное отношение, чужая деревня, тяжелое молчание, с голыми крепкими коленками, простецкие деньги.*

С помощью эпитетов писатель характеризует настроение человека, внешний вид человека, состояние окружающей среды, звуки и зрительные образы окружающего мира.

В повести «Деньги для Марии» Валентин Распутин демонстрирует редкое мастерство синтеза бытовой, диалектной речи и высокой трагедийности. Каждое лексическое средство и троп — от просторечного «схлопотать» до развёрнутого олицетворения судьбы — работает на создание целостного художественного мира, в котором личная беда одной семьи вырастает до масштабов нравственного испытания для всей деревни, а через конкретные приметы послевоенного сибирского быта проступают общечеловеческие вопросы стыда, взаимопомощи, цены денег и достоинства.

2.2. Стилистические фигуры как способ выражения психологизма в прозе В.Г. Распутина

В исследуемых произведениях В.Г. Распутин использует различные стилистические фигуры как способ выражения психологизма героев. Рассказ «**Уроки французского**» написан от лица мальчика, который учится в школе в районном центре.

В целом речь героя служит выражением его характера и психологического состояния. Парень молчит и молчит, прибегая к разговору в ситуациях сильного эмоционального возбуждения. Предпочтение односложных предложений свидетельствует о его неготовности к общению с новыми людьми, недоверии к окружающим, жесткости. Разделенные структуры, короткие реплики бунта,

демонстрируют готовность отстаивать свою точку зрения, когда окружающие проявляют к нему жестокость, подлость или вызывают недоверие: «*Ты перевернул!*» [Распутин 2021: 7], «*Играть пришел*» [Распутин 2021: 17], «*Не возьму*» [Распутин 2021: 17], «*Я совсем не голодаю*» [Распутин 2021: 14], «*Вы же учительница!*» [Распутин 2021: 17].

На эмоциональность героя указывают **многочисленные восклицательные и вопросительные предложения**. Герой защищает свою правоту. В тексте это показано через повторение реплик: «*Я видел, что перевернул. Видел*», «*Перевернул! Перевернул! Перевернул!*» [Распутин 2021: 8]. Прием лексических повторов используется и для передачи отчаяния или возмущения несправедливостью, предательством: «*...пропал, теперь пропал. Ну, Тишкин. Вот Тишкин так Тишкин*» [Распутин 2021: 9], «*Учительница называется! Французский язык преподает, называется. Лидия Михайловна называется!*» [Распутин 2021: 19].

В данном рассказе краткость высказывания контрастирует с подробными внутренними монологами, в которых главный герой пытается осмыслить новые для него эмоции, ищет решения проблем, выбирает, как реагировать на новые жизненные обстоятельства. Например, «*Я удивился: почему в ящичке? – мать обычно отправляла еду в обыкновенном мешке. Может быть, это и не мне вовсе? Нет, на крышке были выведены мой класс и моя фамилия. Видно, написал уже здесь дядя Ваня – чтобы не перепутали, для кого. Что это мать выдумала заколачивать продукты в ящик?! Смотрите, какой интеллигентной стала!*» [Распутин 2021: 14].

Также в рассказе используются такие стилистические фигуры, как **градация, повтор, синтаксический параллелизм**. Приведем примеры из текста:

«*Жили мы без отца, жили совсем плохо, и она, видно, рассудила, что хуже уже не будет – некуда*» [Распутин 2021: 2]. Здесь используется градация. В данном предложении идет нарастание степени плохого состояния жизни: *плохо – хуже*. Также здесь используется повтор слова *жили*.

«Так мне было плохо, так горько и постыло! – хуже всякой болезни» [Распутин 2021: 3]. Здесь также используется градация. В данном предложении автор употребил степени сравнения наречия *плохо* – простую и сравнительную, для изображения психологического состояния главного персонажа.

«Жила она рядом со школой, в учительских домах. На другой, большей половине дома Лидии Михайловны жил сам директор» [Распутин 2021: 12]. В данных предложениях используется повтор формы слова *жить*.

Повтор как стилистическая фигура используется и в других предложениях:

«Но едва я оставался один, сразу наваливалась тоска – тоска по дому, по деревне» [Распутин 2021: 3]. Здесь повторяется слово *тоска*, автор это делает для показа психологического состояния героя.

«Хотелось только одного, мечталось об одном – домой и домой» [Распутин 2021: 3]. В данном предложении повторяется слово *домой*. Этот говорит о сильной привязанности главного персонажа к дому.

В тексте автор использует прием синтаксического параллелизма:

«Я очень скоро стал замечать, что добрая половина моего хлеба куда-то самым таинственным образом исчезает. Проверил – так и есть: был – нету» [Распутин 2021: 3]. Здесь используется повтор синтаксической конструкции. Такого же типа стилистическая фигура использована и в следующем предложении: *«Перевернул – твоя, бей дальше, нет – отдай это право следующему»* [Распутин 2021: 4].

«Птаха тоже обычно выигрывал, хоть и не так, как Вадик, поменьше, но в убытке не оставался. Быстро проигравшись, он исчезал и появлялся снова не скоро. А я выигрывал. Я стал выигрывать постоянно, каждый день» [Распутин 2021: 5]. В данных предложениях слово *выигрывал* несколько раз повторяется. Это показывает важность выигрыша для главного персонажа.

В рассказе «**Деньги для Марии**» автор также использует разнообразные стилистические фигуры. Рассмотрим примеры.

Асиндетон (многосоюзиe): *«Все еще ночь, по-прежнему кругом ни огонька и ни звука, и среди этого мрака и безмолвия с трудом верится, что ничего не случится и в свой час придет рассвет и наступит утро»* [Распутин 1967: 2].

Парцелляция и повтор:

«Утром он встанет и сразу пойдет на автобус. Он закрывает глаза – теперь можно спать. Спать, спать, спать...» [Распутин 1967: 2]. В данном предложении вынесение за предложение и повтор слова *спать* указывает на сложно психологическое состояние главного персонажа – Кузьмы.

«Там, за окном, километров двадцать подряд одно и то же: ветер, ветер, ветер – ветер в лесу, ветер в поле, ветер в деревне» [Распутин 1967: 4]. В данном предложении автор использует повтор слова *ветер*. Следует отметить, что образ ветра пронизывает все произведение. Это становится символом беспокойного душевного состояния.

«Хватит-то хватит. – Геннадий Петрович смотрит на часы» [Распутин 1967: 19].

Антитеза. *«Голос диктора, объявляющего о прибытии и отправлении поездов, рвется на части, комкается, и его невозможно разобрать»* [Распутин 1967: 8].

«Он спит и не спит, ему снова грезится машина, но он понимает, что ему ничего не стоит открыть сейчас глаза и окончательно очнуться» [Распутин 1967: 2].

«Скоро его мучения с деньгами кончатся – плохо ли, хорошо ли, но кончатся: через два дня приедет ревизор, и тогда все решится» [Распутин 1967: 15].

«Еще до деда Гордея он мысленно прошелся по деревне от одного края до другого и вернулся домой ни с чем: одни жили лучше, другие хуже, но каждый в своем доме жил своим, у каждого были свои дырки, на которые он готовил заплатки» [Распутин 1967: 35].

Восклицательные предложения: *«Совести у вас нету. Летайте себе на здоровье – не заплачем!»*. *«Сейчас она тебе наворожит! – усмехнулся Кузьма»* [25]. *«Где там, всю правду выложишь!»*. *«Уйди, Кузьма!»*. *«Ах ты, беда!»* [Распутин 1967: 9]. Предложения такого типа выражают эмоциональное состояние персонажей рассказа.

Таким образом, отметим, что в произведениях «Деньги для Марии» и «Уроки французского» выделяется достаточное количество стилистических фигур, служащих автору произведения для создания психологизма в произведениях.

2.3. Методические аспекты изучения средств выразительности на уроках русского языка в основной школе

Работа со средствами выразительности на уроках русского языка в основной школе осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), утверждённым Приказом Министерства просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021 года [Приказ № 287 2021: 1], а также на основе Федеральной образовательной программы основного общего образования (ФОП ООО). Рабочие программы по русскому языку для 5–9 классов разрабатываются на основе указанных документов с учётом Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации и федеральной рабочей программы воспитания.

ФГОС ООО определяет три группы результатов освоения основной образовательной программы: личностные, метапредметные и предметные [Приказ № 287 2021: 16]. Изучение средств выразительности языка непосредственно связано с достижением всех трёх групп результатов. Как отмечено в Федеральной рабочей программе по русскому языку, «знание русского языка и владение им в разных формах его существования и функциональных разновидностях, понимание его **стилистических**

особенностей и выразительных возможностей, умение правильно и эффективно использовать русский язык в различных сферах и ситуациях общения определяют успешность социализации личности и возможности её самореализации в различных жизненно важных для человека областях» [ФРП 2024: 5].

В разделе IV ФГОС ООО установлены требования к метапредметным результатам, включающим в себя «овладение универсальными учебными коммуникативными действиями, выражающимися в умении общаться, участвовать в совместной деятельности» [Приказ № 287 2021: 45]. К числу таких действий относятся: восприятие и формулирование суждений, выражение эмоций в соответствии с целями и условиями общения, выражение своей точки зрения в устных и письменных текстах. Формированию коммуникативных УУД на уроках русского языка прежде всего способствует содержание самого учебного предмета, включающее работу с текстом, функциональными разновидностями языка [Кустова 2024: 1].

Содержание обучения по русскому языку в программе ориентировано на развитие функциональной грамотности как «интегративного умения человека читать, понимать тексты, использовать информацию текстов разных форматов, оценивать её, размышлять о ней» [ФОП ООО 2023: 5]. В содержательном разделе ФГОС ООО подчёркивается необходимость формирования у обучающихся умения «анализировать, классифицировать, сравнивать языковые единицы, а также тексты различных функциональных разновидностей языка, функционально-смысловых типов речи и жанров» [Приказ № 287 2021: 55].

Федеральная рабочая программа по русскому языку для основной школы включает разделы, непосредственно регламентирующие изучение выразительных средств языка.

В 5 классе при изучении раздела «Общие сведения о языке» предусмотрена тема «Богатство и выразительность русского языка. Лингвистика как наука о языке. Основные разделы лингвистики» [ФРП 2024: 7]. В рамках раздела «Текст» в 5 классе планируется «смысловой анализ текста: его

композиционных особенностей, микротем и абзацев, способов и средств связи предложений в тексте; использование языковых средств выразительности (в рамках изученного)» [ФРП 2024: 7].

В 6 классе при изучении лексикологии основное внимание уделяется «точному, уместному и выразительному словоупотреблению», а также знакомству с такими средствами выразительности, как «эпитеты, метафоры, олицетворения» [ФРП 2024: 48].

В 7 программе включает обобщение знаний о «выразительности в тексте: фонетические (звукопись), словообразовательные, лексические (обобщение)», а также продолжается работа с функциональными разновидностями языка, где особое внимание уделяется анализу «средств выразительности в текстах публицистического стиля» [ФРП 2024: 91].

В 8 классе изучение средств выразительности выходит на уровень углубленного функционально-стилистического анализа [ФРП 2024: 91].

В 9 классе завершается систематизация знаний о «стилистических ресурсах русского языка» и проводится подготовка к государственной итоговой аттестации [ФРП 2024: 22].

ФОП ООО предусматривает концентрический принцип построения содержания, что позволяет последовательно и системно изучать средства выразительности на протяжении всех лет обучения в основной школе [Ахметзянова 2023: 1]. Ниже представлено содержание работы в соответствии с Федеральной рабочей программой [ФРП 2024: 48]:

Таблица 2 – Содержание работы над средствами художественной выразительности

Класс	Содержание работы со средствами выразительности (по ФРП)
5 класс	– «Богатство и выразительность русского языка. Лингвистика как наука о языке». – «Смысловой анализ текста: ... использование языковых средств выразительности (в рамках изученного)».

Класс	Содержание работы со средствами выразительности (по ФРП)
	– «Основные выразительные средства фонетики. Интонация, её функции. Основные элементы интонации».
6 класс	– «Эпитеты, метафоры, олицетворения». – «Точное, уместное и выразительное словоупотребление». – Работа с лексическими словарями.
7–8 классы	– Обобщение: «выразительности в тексте: фонетические (звукопись), словообразовательные, лексические». – Анализ средств выразительности в текстах публицистического стиля.
9 класс	– Систематизация и обобщение знаний об изобразительно-выразительных средствах русского языка. – Подготовка к государственной итоговой аттестации (выполнение заданий, связанных с анализом языковых средств выразительности в тексте).

В процессе работы над средствами выразительности формируются следующие группы универсальных учебных действий (УУД), изложены в таблице 3:

Таблица 3 – Группы УУД

Группа УУД	Формируемые умения
Познавательные	Анализировать художественные тексты, выявлять средства выразительности, формулировать выводы
Регулятивные	Ставить учебную задачу, планировать деятельность, оценивать результаты
Коммуникативные	Участвовать в учебном диалоге, аргументировать свою точку зрения, работать в парах и группах

Группа УУД	Формируемые умения
Личностные	Осознание эстетической ценности русского языка, стремление к речевому самосовершенствованию, осознание ценности русского языка, воспитание чувства гордости за родной язык

Формирование умения анализировать текст, выявлять языковые средства выразительности, классифицировать и сравнивать языковые единицы является одним из базовых требований к предметным результатам освоения программы по русскому языку [ФООП ООО 2023: 53]. При этом речевая и текстовая деятельность является системообразующей доминантой школьного курса русского языка, а соответствующие умения и навыки представлены в перечне метапредметных и предметных результатов обучения [Приказ № 287 2021: 45].

Эффективность формирования навыков использования средств выразительности обеспечивается применением разнообразных типов упражнений, которые можно подразделить на традиционные и нетрадиционные [ФРП 2024: 48]:

1. Традиционные упражнения, направленные на узнавание и анализ:

- нахождение и выписывание из текста тропов и фигур речи;
- определение функции / роли изобразительного средства в данном контексте;
- определение частеречной принадлежности и синтаксической роли языкового средства выразительности;
- подбор синонимов и антонимов к тропам;
- выписывание из текста словосочетаний с заданными тропами;
- приведение собственных примеров изученных тропов.

2. Нетрадиционные (творческие) упражнения, направленные на активное использование:

- введение в готовый текст различных тропов (по типу «восстанови текст», вставляя пропущенные эпитеты или сравнения);

- устное окончание стихотворных строк подходящими по смыслу и рифме тропами;

- написание сочинения-миниатюры на заданную тему с обязательным использованием определённых изобразительных средств; редактирование текста с точки зрения уместности и выразительности употреблённых средств.

Использование исследовательских методов. Как показывает исследование, репродуктивные методы изучения средств изобразительности не дают желаемого результата [Воробьёва 2022: 46]. Значительно эффективнее организация исследования языкового материала: обучающиеся самостоятельно анализируют необычные способы изобразительности, сравнивают их, выявляют закономерности, что способствует развитию творческих способностей и самостоятельности мышления. При этом важно учитывать возрастные особенности обучающихся. Для 6 классов (11–12 лет) характерна повышенная отвлекаемость и быстрая утомляемость, поэтому методически оправдана частая смена видов учебной деятельности и применение нестандартных, игровых форм работы.

Таким образом, реализация предложенных методических рекомендаций, основанных на требованиях ФГОС ООО и ФОП ООО, позволит выстроить непрерывную, научно обоснованную систему работы по изучению средств выразительности на уроках русского языка в основной школе, что будет способствовать не только успешной подготовке обучающихся к государственной итоговой аттестации, но и развитию их эстетического вкуса, культуры речи и творческих способностей.

2.4. Методическая разработка системы уроков по изучению произведений В.Г. Распутина в контексте анализа изобразительно-выразительных средств на уроке русского языка в 6 классе

Формирование языковой личности школьника является одной из приоритетных задач современного филологического образования. В условиях реализации требований ФГОС ООО особое значение приобретает не просто усвоение грамматических норм, но и развитие способности обучающихся воспринимать язык как средство познания мира, выражения эмоций и эстетической оценки. Эффективным инструментом решения этой задачи выступает обращение к художественному тексту, который предоставляет богатейший материал для наблюдения за функционированием языковых единиц разных уровней.

В связи с этим возникает острая методическая необходимость в разработке такой системы уроков русского языка в 6 классе, где анализ изобразительно-выразительных средств не был бы самоцелью или кратковременным упражнением, а стал бы системообразующим компонентом изучения целостных художественных произведений. Особую ценность в данном контексте представляет проза В.Г. Распутина — писателя, чьё творчество отличается глубоким психологизмом, вниманием к народному слову и тончайшим использованием языковых средств для передачи нравственных идей.

Нами была разработана система уроков, интегрирующей изучение двух значимых повестей В.Г. Распутина — «Уроки французского» и «Деньги для Марии» — с углублённой работой по анализу изобразительно-выразительных средств на уроках русского языка в 6 классе. **Выбор произведений обусловлен** как доступностью их проблематики для данного возраста (становление личности, нравственный выбор, доброта, милосердие), так и высокой концентрацией тропов, экспрессивной лексики и синтаксических конструкций,

подлежащих изучению на этом этапе обучения. Кроме того, обучающиеся уже знакомы с данными текстами на уроках литературы: с повестью «Уроки французского» — в разделе «Литература XX века», а с повестью «Деньги для Марии» — в рамках темы «Произведения отечественных писателей на тему взросления человека» на уроках внеклассного чтения. Это позволяет не тратить дополнительное время на первичное восприятие сюжета и проблематики, а сразу перейти к лингвистическому наблюдению и анализу изобразительно-выразительных средств на хорошо знакомом и эмоционально близком материале.

Акцент на произведении «Уроки французского» в паре с хрестоматийными «Деньги для Марии» расширяет представление шестиклассников о мире распутинских героев и демонстрирует эволюцию авторских изобразительных приёмов.

Цель методической разработки — представить целостную систему занятий, направленную на формирование у обучающихся умения видеть, анализировать и интерпретировать изобразительно-выразительные средства языка (эпитеты, метафоры, сравнения, просторечную и диалектную лексику, диалог и др.) в неразрывной связи с идейным содержанием текстов В.Г. Распутина.

Разработанные конспекты уроков в приложениях А, Б, В представляют собой целостную методическую систему, выстроенную с учётом дидактических принципов последовательности, преемственности и нарастания сложности. Каждый урок имеет чёткую структуру, соответствует требованиям ФГОС ООО к организации современного урока русского языка и содержит все необходимые этапы: мотивационный, актуализации знаний, «открытия» нового знания, первичного закрепления, самостоятельной работы с проверкой, рефлексии и дифференцированного домашнего задания.

В приложении А представлен конспект урока №1 «Тайны эпитета: когда слово оживает» (на материале повести В.Г. Распутина «Деньги для Марии»). Выбор данного произведения для первого урока в системе не случаен: именно в этой повести, менее изученной в школе по сравнению с «Уроками французского», особенно ярко проявляется мастерство писателя в создании неожиданных, «живых» эпитетов («ломкий воздух», «бумажный день», «чахлый свет»). Урок строится на проблемном вопросе «Как эпитеты „оживляют“ слово?», решение которого осуществляется через парную и групповую работу, сравнение обычных определений и эпитетов, а также графическую фиксацию выводов в приёме «Фишбоун». Важной методической находкой урока является вариативная самостоятельная работа трёх уровней сложности (базовый, повышенный, творческий), позволяющая каждому шестикласснику выбрать посильное задание и реализовать свой потенциал.

Приложение Б содержит конспект урока №2 «Лексические средства выразительности» (на материале рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского»). Данный урок расширяет представление обучающихся о системе изобразительно-выразительных средств: помимо эпитетов, школьники анализируют сравнения, олицетворения, метафоры, а также просторечную и диалектную лексику. Методическая ценность этого занятия заключается в организации групповой мини-исследовательской работы: каждая группа получает фрагмент текста и задание выявить роль конкретного языкового средства в раскрытии характера героя или авторского замысла. Такой подход формирует у шестиклассников не только предметные умения, но и регулятивные (планирование совместных действий), коммуникативные (публичное представление результатов) и познавательные (анализ, синтез, обобщение) универсальные учебные действия. Особое внимание уделяется сравнению нейтральных («спящих») слов с авторскими тропами, что позволяет обучающимся осознать эстетическую функцию языковых единиц.

В приложении В представлен конспект урока №3 «Живое слово Распутина: как лексические средства выразительности создают душу рассказа?» (интегрированный урок на материале рассказа «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»). Данное занятие является обобщающим в разработанной системе. Его ключевая идея — сравнение эпитетов и других выразительных средств, используемых Распутиным в двух разных произведениях, что позволяет шестиклассникам увидеть единство авторского стиля, его внимание к внутреннему миру «маленького человека», к состоянию боли, одиночества, тревоги и надежды. Урок включает приём «толстые и тонкие вопросы» для самостоятельного формулирования темы, физкультминутку «Эпитеты-движения», групповой сопоставительный анализ двух фрагментов, а также вариативную самостоятельную работу (базовый уровень — вставка пропущенных эпитетов; повышенный — составление синквейна о герое или эпитете). Рефлексия организована с помощью листов самооценки и приёма «СМС» (короткое сообщение писателю или другу о том, что понял на уроке), что способствует развитию метапредметных умений осмысления собственной учебной деятельности.

Таким образом, разработанная система из трёх уроков (приложения А, Б, В) обладает следующими методическими достоинствами:

- 1) системностью — занятия логически связаны и выстроены от частного (изучение одного тропа — эпитета) к общему (комплексный анализ лексических средств выразительности в двух произведениях);
- 2) практико-ориентированностью — каждый урок содержит задания на поиск, анализ и интерпретацию языковых единиц в художественном тексте;
- 3) деятельностным характером — преобладают активные формы работы (групповые исследования, парные сравнения, проблемный диалог);

4) дифференцированностью — предусмотрены разноуровневые задания для самостоятельной работы и домашнего задания, что позволяет учесть индивидуальные образовательные потребности шестиклассников;

5) метапредметной направленностью — формируемые умения анализа текста, аргументации, рефлексии применимы не только на уроках русского языка, но и в других учебных дисциплинах.

Таким образом, представленные конспекты могут быть использованы учителями русского языка и литературы в практической деятельности при изучении тем «Лексика», «Изобразительно-выразительные средства языка» в 6 классе, а также при организации уроков внеклассного чтения по произведениям В.Г. Распутина.

Выводы по главе 2

Во второй главе на материале рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии» было проанализировано 438 языковых единиц, репрезентирующих лексические средства выразительности, тропы и стилистические фигуры. На лексическом уровне (включая тропы) выявлено 190 единиц. Среди них диалектная и разговорная лексика (18 случаев) создаёт колорит сибирской деревни и голодного послевоенного быта, выступая осознанным художественным приёмом Распутина; антонимы (11) организуют внутренний конфликт героев; историзмы (14) воссоздают реалии советской эпохи; архаизмы (6) фиксируют уходящие пласты народной речи. Сравнения (27) служат психологической характеристике персонажей, передавая внутреннее состояние через зримые образы; фразеологизмы (19) в сжатой народной форме раскрывают переживания героев и их речевые особенности. Гипербола (8) усиливает чувства до предела, ирония (5) проявляется в самооценке героя и обнажении контраста между ожидаемым и реальным, а литота (3) передаёт крайнюю степень бедности. Метафора (16) создаёт яркие образы голода, тоски и надежды; метонимия (7) лаконично передаёт смысл через смежность понятий. Олицетворение (22) наделяет абстрактные понятия живыми чертами; эпитеты (34) формируют чувственную картину и передают отношение автора.

На синтаксическом и стилистическом уровне выявлено 248 единиц. Лексические повторы (42) передают отчаяние, возмущение и эмоциональное напряжение; однородные члены (58) создают развёрнутые описания и акцентируют детали; неполные предложения (23) отражают неготовность героя к общению, его недоверие и внутреннюю скованность. Парцелляция (18) усиливает экспрессию и передаёт прерывистость мысли; синтаксический параллелизм (15) подчёркивает логические противопоставления; антитеза (12) служит композиционным принципом, формируя этический стержень произведений. Анафора и эпифора (8 и 10 соответственно) выделяют ключевые смыслы и создают эмоциональный нагнетание; риторические вопросы и

восклицания (11 и 10) выражают внутреннюю борьбу и отчаяние; обращения (14) характеризуют межличностные отношения персонажей. Эллипсис (7) придаёт речи динамику и разговорный колорит; градация (9) передаёт нарастание чувств; анадиплосис (4) создаёт эффект заикленности на одной мысли; бессоюзие и многосоюзие (3 и 2) формируют напряжённый или плавный ритм; вопросно-ответная форма (6) имитирует внутренний диалог героя. В одном предложении может содержаться от двух до четырёх изобразительно-выразительных средств, что свидетельствует о плотности художественной ткани прозы Распутина.

Анализ показал, что в исследуемых произведениях ведущую роль играют лексические средства (особенно диалектизмы, сравнения, эпитеты и олицетворения) и стилистические фигуры повтора (лексический повтор, анафора, анадиплосис). Их основная функция – создание глубокого психологизма: через повторы передаётся навязчивое состояние героя, через сравнения и олицетворения раскрывается его внутренний мир, а через диалектную и разговорную лексику – аутентичность среды и нравственная проблематика. Метафора и ирония встречаются реже, но их роль значима для раскрытия ключевых образов (голод, судьба, деньги). Историзмы и архаизмы служат не только историческому колориту, но и фиксации уходящей народной речи.

Кроме собственно лингвостилистического анализа художественных текстов, во второй главе были рассмотрены методические аспекты изучения средств выразительности на уроках русского языка в основной школе (параграф 2.3). На основе требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и Федеральной образовательной программы (ФОП ООО) установлено, что работа с изобразительно-выразительными средствами языка должна носить системный характер, реализуясь на протяжении всех лет обучения (с 5 по 9 класс) с нарастанием сложности: от узнавания эпитетов, метафор, олицетворений в 5–6 классах до комплексного функционально-стилистического анализа текстов в 8–

9 классах. Выявлено, что наиболее эффективными являются не репродуктивные, а активные и исследовательские методы работы: групповой анализ фрагментов, сопоставление нейтральной и тропеической лексики, творческие задания (сочинения-миниатюры, редактирование текста), а также приёмы проблемного диалога и графической фиксации выводов (например, «Фишбоун»).

В параграфе 2.4 представлена методическая разработка системы уроков для 6 класса, интегрирующая изучение рассказов «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии» В.Г. Распутина с углублённой работой по анализу изобразительно-выразительных средств на уроках русского языка. Разработанные конспекты трёх уроков (приложения А, Б, В) выстроены по принципу последовательного нарастания сложности: от знакомства с эпитетом на материале «Денег для Марии» (урок № 1) через групповое исследование лексических средств выразительности в «Уроках французского» (урок № 2) к сопоставительному анализу тропов и фигур в обоих произведениях (урок № 3). Каждый урок содержит мотивационный этап, работу с художественным текстом, вариативную самостоятельную работу (базовый, повышенный и творческий уровни), рефлексию и дифференцированное домашнее задание, что соответствует деятельностному и личностно ориентированному подходам, заложенным в ФГОС ООО.

Таким образом, материалы второй главы имеют не только теоретическую значимость (выявление и систематизация изобразительно-выразительных средств в идиостиле В.Г. Распутина), но и практическую ценность: предложенная система уроков может быть использована учителями русского языка и литературы в общеобразовательной школе при изучении тем «Лексика», «Изобразительно-выразительные средства языка» в 6 классе, а также при организации уроков внеклассного чтения по произведениям писателя. Установлено, что обращение к прозе Распутина на уроках русского языка позволяет не только формировать предметные умения находить и классифицировать тропы и фигуры, но и развивать у обучающихся эстетический

вкус, эмоциональный интеллект, а также интерес к родному языку как к живому, образному, глубоко народному явлению. Результаты лингвостилистического анализа, выполненного в параграфах 2.1 и 2.2, служат надёжной базой для составления подобных методических разработок, поскольку опираются на точные количественные и качественные характеристики языковых средств, преобладающих в текстах писателя (в частности, эпитетов, сравнений, олицетворений, лексических повторов, диалектизмов и антитезы).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое в рамках данной выпускной квалификационной работы исследование было посвящено выявлению специфики употребления изобразительно-выразительных средств в идиостиле В.Г. Распутина (на материале рассказа «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии») и разработке методической системы для их изучения на уроках русского языка в 6 классе.

Анализ теоретической литературы, представленный в первой главе, позволил установить, что языку художественной литературы присуща сложная многоуровневая организация, где все элементы подчинены единой эстетической задаче. Ключевым выводом теоретической части стало разграничение двух основных групп изобразительно-выразительных средств: тропов, связанных с семантической трансформацией слова (метафора, метонимия, эпитет, сравнение, олицетворение и др.), и стилистических фигур, оперирующих синтаксическими конструкциями для достижения выразительности и ритмической упорядоченности текста. Изучение существующих классификаций (В.В. Виноградова, Ю.М. Лотмана, Л.В. Рыжковой-Гришиной и др.) показало, что отсутствие единой универсальной типологии создаёт определённые трудности в школьной практике, однако представленный в работе подход, выделяющий уровни выразительности, признан наиболее эффективным для освоения обучающимися 5–9 классов.

Во второй главе на основе сплошной выборки фактического материала было проанализировано 438 языковых единиц в двух произведениях В.Г. Распутина. Результаты лингвостилистического анализа позволили сделать следующие выводы об идиостиле писателя:

На лексическом уровне (включая тропы – 190 единиц) доминантами являются диалектная и разговорная лексика (создающая аутентичный колорит сибирской деревни), олицетворения (наделяющие абстрактные понятия «голод»,

«тоска», «судьба» живыми чертами и усиливающие психологизм), эпитеты (формирующие чувственную картину мира) и сравнения (служащие для глубокой психологической характеристики персонажей). Реже, но метко используются фразеологизмы, гипербола и литота для передачи крайней степени эмоционального напряжения.

На синтаксическом и стилистическом уровне (248 единиц) ведущую роль играют лексические повторы, анафора и парцелляция, которые передают навязчивые состояния героев, их отчаяние, внутреннюю борьбу и неготовность к открытому диалогу. Антитеза выступает в качестве композиционного принципа, формируя этический стержень повествований (оппозиция «дом – чужбина», «добро – зло»). Частое использование однородных членов и неполных предложений отражает специфику разговорной речи и внутреннюю рефлексия персонажей.

Установлено, что в прозе Распутина наблюдается высокая плотность художественной ткани: в одном предложении могут сочетаться от двух до четырёх различных средств выразительности, что создаёт эффект многомерности и глубины повествования.

Рассмотрение методических аспектов (параграф 2.3) в контексте требований ФГОС ООО и ФОП ООО показало, что работа со средствами выразительности должна носить системный характер – от узнавания простейших тропов в 5–6 классах до комплексного функционально-стилистического анализа в 8–9 классах. Наиболее эффективными признаны активные и исследовательские методы: групповой анализ фрагментов, сопоставление нейтральной и тропеической лексики, приёмы проблемного диалога, а также творческие задания (сочинения-миниатюры, редактирование текста).

Разработанная во второй главе система уроков (приложения А, Б, В) представляет собой целостную методическую модель, интегрирующую изучение прозы В.Г. Распутина с углублённой работой по анализу изобразительно-

выразительных средств на уроках русского языка в 6 классе. Конспекты уроков выстроены по принципу нарастания сложности – от знакомства с эпитетом («Деньги для Марии») через групповое исследование лексических средств («Уроки французского») к сопоставительному анализу тропов и фигур в обоих произведениях. Все занятия включают мотивационный этап, вариативную самостоятельную работу (базовый, повышенный, творческий уровни) и рефлексию, что соответствует личностно ориентированному и деятельностному подходам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты (систематизированный перечень изобразительно-выразительных средств в идиостиле Распутина и конкретные методические разработки) могут быть непосредственно использованы учителями русского языка и литературы в общеобразовательной школе при изучении тем «Лексика», «Изобразительно-выразительные средства языка», а также при организации уроков внеклассного чтения.

Научная новизна работы состоит в предпринятой попытке комплексного (лингвостилистического и методического) анализа двух ключевых произведений В.Г. Распутина, что позволило не только выявить количественные и качественные характеристики языковых средств в его прозе, но и на их основе предложить эффективную методическую систему для формирования у школьников навыков осознанного анализа текста и развития их собственной образной речи.

Таким образом, цель исследования – выявить специфику употребления изобразительно-выразительных средств в рассказе «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии», а также теоретически обосновать и методически обеспечить их изучение на уроках русского языка в 6 классе – достигнута. Все поставленные задачи решены. Обращение к прозе В.Г. Распутина на уроках русского языка позволяет не только формировать предметные умения находить и классифицировать тропы и фигуры, но и развивать у обучающихся

эстетический вкус, эмоциональный интеллект, интерес к родному языку как к живому, образному и глубоко народному явлению, что составляет важнейшую задачу современного филологического образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 384 с.
2. Ахметзянова Л.Р. Готовимся к ОГЭ и ЕГЭ: изучение средств выразительности на уроках русского языка и литературы // Журнал «Педагог». — 2023. — 10 с.
3. Барменкова М.В. Олицетворение, маркированное категорией рода, в англоязычной художественной литературе : автореферат диссертации кандидата филологических наук. — М., 2004. — 17 с.
4. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / авт.-сост. С.П. Белокурова ; электрон. версия А.А. Белокуров. — 2005. — 344 с. — Режим доступа: <http://grammar.ru> (дата обращения: 26.02.2026).
5. Береговская Э.М. Занятная риторика. — М. : Астрель, 2000. — 421 с.
6. Василькова Н.Н. Фигуры речи в публицистическом тексте. — Воронеж : Изд-во Воронежского государственного университета, 2010. — 188 с.
7. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. — М. : Наука, 1971. — 420 с.
8. Воробьёва Т.В. Исследовательские методы при изучении языковой выразительности в школе // Педагогический вестник. — Пермь, 2022. — № 1 (17). — С. 45–49
9. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — 8-е изд., стереотип. — М. : Либроком, 2014. — 248 с.
10. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. — Л. : Знание, 1977. — 452 с.
11. Квятковский А.П. Поэтический словарь. — М. : Издательский центр РГГУ, 2013. — 583 с.

- 12.Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Флинта, 2014. — 464 с.
- 13.Копнина Г.А. Риторические приёмы современного русского литературного языка: опыт системного описания. — М. : Русский язык, 2009. — 389 с.
- 14.Корольков В.И. Фигуры стилистические // Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. — М. : Советская энциклопедия, 1972. — Т. 7. — С. 947–949.
- 15.Крысин Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. — М. : Эксмо, 2010. — 864 с.
- 16.Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка. — М.: Флинта, 2016. — 184 с.
- 17.Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
- 18.Литературная энциклопедия : в 11 т. — М. : Художественная литература, 1939. — Т. 11. — С. 875–880.
- 19.Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. — М. : Интелвак, 2001. — 1600 с.
- 20.Лотман М.Ю. Структура художественного текста. — М. : Искусство, 1970. — 384 с.
- 21.Москвин В.П. Стилистика русского языка: Приёмы и средства выразительной и образной речи (общая классификация) : учебное пособие для студентов. — Волгоград : Изд-во ВГУ, 2000. — 310 с.
- 22.Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. — 3-е изд., перераб. — М. : Флинта : Наука, 2003. — С. 251—252.
- 23.Огнева Е.А. Лингвокультурологический аспект идиостиля писателя: моделирование и интерпретация // Лексикография и коммуникация — 2017 : материалы III Международной научной конференции, Белгород,

- 27—28 апреля 2017 г. / НИУ БелГУ ; под ред. А.П. Седых. — Белгород, 2017. — С. 195—200.
24. Огольцева Е.В. Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2022. — Т. 83, № 3. — С. 65—74.
25. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под ред. Л.И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М. : Мир и Образование, 2018. — 1376 с.
26. Полный словарь сибирского говора / Том. гос. ун-т им. В. В. Куйбышева. Кемер. гос. ун-т. Томс. пед. ин-т; [Гл. ред. О. И. Блинова]. С-Я / [Сост.: А. Д. Адилова и др.]. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 1995. — 273 с.
27. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 05.07.2021 г., рег. номер — 64101).
28. Приходько В.К. Выразительные средства языка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
29. Распутин В.Г. Деньги для Марии [Электронный ресурс] : повесть. — Иркутск : Восточно-Сибирское книжное издательство, 1967. — 1 файл PDF. — Режим доступа: file:///C:/Users/RBT/Downloads/dengi-dlya-marii_2466.pdf (дата обращения: 14.02.2026).
30. Распутин В.Г. Уроки французского : рассказы [для среднего школьного возраста] / В. Распутин ; [ил. В. Гальдяев]. — М. : Искателькнига, 2016. — 94 с.
31. Распутин В.Г. Уроки французского [Электронный ресурс] / В.Г. Распутин. — 2021. — Режим доступа: <https://rus-center.lgaki.info/wp-content.pdf> (дата обращения: 13.02.2026).

32. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 399 с.
33. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М. : Просвещение, 1976. — 543 с.
34. Рыжкова-Гришина Л.В., Гришина Е.Н. Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи : словарь / Л.В. Рыжкова-Гришина, Е.Н. Гришина. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 337 с.
35. Старкова Е.В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях [Электронный ресурс] // Вестник ВятГУ. — 2015. — № 5. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema> (дата обращения: 07.03.2026).
36. Стилистические фигуры // Современная иллюстрированная энциклопедия : в 14 т. / под ред. А.П. Горкина. — М. : Росмэн, 2007. — Т. 5. — С. 612.
37. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 696 с.
38. Сулова Н.В., Усольцева Т.Н. Новейший литературоведческий словарь-справочник для ученика и учителя. — Мозырь : Белый ветер, 2003. — 132 с.
39. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. — М. : Просвещение, 1974. — 509 с.
40. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова ; гл. ред. Б.М. Волин, Д.Н. Ушаков ; сост. В.В. Виноградов [и др.]. — М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935–1940. — Т. 1, 2, 4. — 678 с.
41. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. — М. : Высшая школа, 2001. — 423 с.

42. Федеральная образовательная программа основного общего образования (ФОП ООО), утверждённая Приказом Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 370.
43. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Русский язык (для 5-9 классов образовательных организаций)». — 2024.
44. Хазагеров Г.Г. Четыре взгляда на троп : монография. — [Б. м.] : Флинта, 2022. — 280 с.

Конспект урока №1 русского языка в 6 классе

Тема урока: «Тайны эпитета: когда слово оживает» (на материале повести Валентина Распутина «Деньги для Марии»).

Класс: 6.

Тип урока: урок «открытия» нового знания.

Время урока: 45 минут.

Цели:

Образовательные: сформировать представление об эпитете как об образном определении, «оживляющем» слово, на материале повести Валентина Распутина «Деньги для Марии». Сформировать умение распознавать эпитеты в художественном тексте, отличать их от обычных определений. Сформировать умение анализировать роль эпитетов для создания образа, передачи чувств и авторского замысла (на примере фрагментов повести).

Развивающие: развивать аналитическое мышление через сравнение («спящее» слово и эпитет), обобщение (выведение «секретов» эпитета) и формулирование выводов (приём «Фишбоун»). Развивать навыки смыслового чтения и работы с художественным текстом (поиск, интерпретация, оценка языковых средств). Развивать устную и письменную речь, творческое воображение через создание собственных эпитетов и микротекстов-описаний.

Воспитательные: воспитывать чувство ответственности за точность и выразительность собственной речи, интерес к языку как к живому, «оживающему» явлению. Создать условия для понимания ценности родного языка как средства передачи тончайших оттенков чувств и состояний человека.

Планируемые результаты:

Личностные: осознание эстетической ценности русского слова через анализ «оживших» эпитетов в повести Распутина; развитие эмпатии и эмоциональной отзывчивости (способность почувствовать настроение героя через «тоскующие глаза», «ломкий воздух», «бумажный день»); формирование мотивации к изучению языка через открытие неожиданных сочетаний слов и работу с приёмом «Фишбоун».

Предметные: умение находить в тексте эпитеты, выраженные разными частями речи (прилагательными, наречиями, причастными оборотами); умение объяснять роль эпитетов в конкретном фрагменте повести «Деньги для Марии» (создание образа, передача чувства, неожиданность сочетания); умение различать прямое и переносное значение слов в контексте (например, «ломкий воздух»); умение создавать собственные нешаблонные эпитеты.

Метапредметные: умение самостоятельно формулировать проблему и цель урока («Как эпитеты оживляют слово?»); владение навыками поиска и выделения нужной информации в художественном тексте; умение строить логические рассуждения, обобщать материал в графической схеме («Фишбоун») и делать выводы.

УУД:

Личностные: смыслообразование (связь темы эпитетов с пониманием внутреннего мира героев Распутина), самоопределение (выбор разноуровневого задания).

Регулятивные: целеполагание (постановка проблемного вопроса), планирование (выбор варианта работы на этапе самостоятельной деятельности), контроль, коррекция, оценка (рефлексия по критериям «солнышко/тучка»).

Познавательные: анализ объектов с целью выделения признаков эпитета, синтез (сравнение обычных определений и эпитетов), выдвижение гипотез (почему Распутин выбрал именно это слово) и их обоснование, построение логической схемы («Фишбоун»).

Коммуникативные: продуктивное взаимодействие в паре и группе (обсуждение карточек №1, работа в группах по фрагменту №2), умение полно и точно выражать свои мысли («аукцион эпитетов», ответы «режиссёров»).

Оборудование: компьютер, проектор, экран; презентация (портрет В. Распутина, название урока, слайды с фрагментами текстов №1, №2, №3, схема «Фишбоун», алгоритм выбора вариантов самостоятельной работы); раздаточный материал (карточка №1 для парной работы «Обычное определение и эпитет», карточки для групповой работы с фрагментом №2); рабочие листы (или тетради) для заполнения схемы «Фишбоун» и выполнения самостоятельной работы; толковый словарь (в электронном или печатном виде) для уточнения значений слов («ломкий», «чахлый», «белесоватый» — по необходимости); листы самооценки (с критериями владения темой).

Ход урока

1. Мотивационный этап (2 мин).

Деятельность учителя:

– Здравствуйте, ребята. Представьте, что слова в языке могут «спать» – быть серыми и незаметными. А могут «просыпаться» – сверкать, передавать чувства, рисовать образы. Сегодня мы раскроем секрет одного такого «волшебного» средства языка. Посмотрите на слайд (портрет В. Распутина, название урока «Тайны эпитета: когда слово оживает»). Как вы думаете, о чём пойдёт речь? Что значит «слово оживает»?

Деятельность обучающихся: высказывают предположения (об эпитетах, об образной речи).

2. Актуализация опорных знаний. Постановка учебной проблемы (5 мин).

Деятельность учителя: организует проблемный диалог.

– Какие средства художественной выразительности вы уже знаете?

– Что такое эпитет? Дайте определение. (Образное определение, чаще всего выраженное прилагательным)

– Все ли прилагательные являются эпитетами? Стол и деревянный взгляд. В чём разница?

Деятельность обучающихся: внимательно слушают учителя, отвечают на вопросы учителя.

Создание проблемной ситуации.

Деятельность учителя: Предлагает обучающимся прочитать текст. Определить автора и название произведения.

Деятельность обучающихся: Читают и анализируют фрагмент текста из повести Валентина Распутина «Деньги для Марии». Озвучивают автора и название произведения.

Фрагмент текста №1

«Евгений Николаевич все говорил и говорил, и у Кузьмы разболелась голова. Он устал. Когда он, наконец, вышел на улицу, последний туман, который держался до обеда, рассеялся, и светило солнце. Воздух был прозрачный и ломкий – как всегда в последние погожие дни поздней осени. Лес за деревней казался близким, и стоял он не сплошной стеной, а делился на деревья, уже голые и посветлевшие».

Деятельность учителя: Организует подводящий диалог к теме урока.

– Итак, перед нами фрагмент из повести Валентина Распутина «Деньги для Марии». Давайте перечитаем первое предложение: «Евгений Николаевич все говорил и говорил, и у Кузьмы разболелась голова. Он устал.» Какие слова здесь передают состояние героя? А теперь обратите внимание на описание осеннего воздуха: «прозрачный и ломкий». Обычно мы говорим «хрупкий» о стекле, льде. Почему Распутин называет воздух «ломким»? Что вы представляете?

Деятельность обучающихся: Отвечают на вопрос (воздух очень чистый, холодный, кажется, что он может расколоться от звука; это передаёт ощущение хрупкости, последнего тепла перед зимой).

Деятельность учителя:

– Запишем в тетради: «ломкий воздух». Это и есть эпитет. Но почему именно это словосочетание заставляет нас увидеть и почувствовать картину осени? Чем оно отличается от простого «холодный воздух»?

– Сформулируйте проблемный вопрос урока. Что мы сегодня будем выяснять? (Учитель помогает наводящими вопросами)

Деятельность обучающихся:

Формулируют проблему: «Как эпитеты «оживляют» слово? Какую роль они играют в тексте?»

3. Этап «открытия» нового знания (10 мин).

Деятельность учителя: Организует парную работу.

– Откроем «секреты» эпитета. Работаем в парах с раздаточным материалом (карточка 1). Сравните два столбика словосочетаний. В левом – обычные прилагательные, в правом – эпитеты из повести Распутина. Обсудите, в чём разница.

Карточка №1	
Обычное определение	Эпитет (из текста)
холодный воздух	ломкий воздух
усталый человек	намучившийся человек (о Кузьме)
грустные глаза	тоскующие глаза

Карточка №1	
Обычное определение	Эпитет (из текста)
тяжёлое чувство	ноющее, щемящее чувство
слабый свет	чахлый свет (лампы)

Деятельность обучающихся: сравнивают, делают вывод, что эпитеты передают не просто признак, а отношение автора, чувство, создают яркий образ. Один ученик от пары озвучивает вывод.

Деятельность учителя (дополняет и обобщает): организует фронтальную проверку.

– Верно! Эпитет — это не просто красивое прилагательное. Это слово, которое «оживает», потому что: рисует образ (мы видим не просто воздух, а хрупкую, звонкую осень). Передаёт чувство (авторское или героя). Обладает внутренней энергией — заставляет нас сопереживать.

– Эпитеты могут выражаться не только прилагательными, но и другими частями речи. Пример из текста: «солнце светило по-осеннему приветливо и устало» (наречия-эпитеты).

– Запишем опорную схему в тетради (учитель на доске, дети в тетради):
эпитет = образное определение + чувство/оценка + неожиданность.

Деятельность учителя:

– Итак, мы выяснили, что эпитет – это не просто яркое прилагательное, а «ожившее» слово, которое создаёт образ, передаёт чувство и удивляет неожиданностью. Но как распознать эпитеты в незнакомом тексте и понять, почему автор выбрал именно их? Давайте проверим себя на новом отрывке.

Деятельность обучающихся: слушают, настраиваются на анализ.

Деятельность учителя:

– Послушайте фрагмент (учитель читает или предлагает прочитать про себя):

Фрагмент текста №2

«Поезд рвется вперед, разбрасывая по сторонам дрожащие и тусклые на ветру огоньки. Потом огоньки пропадаются, и за окном остается белесоватая, еще не налившаяся до конца темнота. Снова покажется дальний одинокий огонек, грустно посветит и отойдет, но за ним вдруг выскочат два, а то и три огонька вместе, высветят перед собой кусок земли – совсем небольшой, с крохотным домиком и поленницей дров или углом сарая. Он сразу же отступает, его смывает темнотой, и опять надо ждать следующий огонек и следующий домик, потому что без них как-то не по себе».

– Что вы представили, когда слушали этот текст? Какое настроение он создаёт? Обратите внимание на слова, которые «рисуют» огоньки, темноту, домик.

Деятельность обучающихся: делятся впечатлениями (ночь, дорога, тревога, одиночество, ожидание).

4. Первичное закрепление (работа в группах, 8 мин)

Деятельность учителя: организует работу в трёх группах.

– Сейчас каждая группа получит задание: найти в этом фрагменте эпитеты и объяснить, почему они «оживляют» текст. Работаем 4 минуты, затем представитель от группы отвечает.

Карточки для групп:

Группа 1

Задание: Найдите в данном фрагменте эпитеты, которые относятся к огонькам (свету). Чем они необычны? («дрожащие», «тусклые», «дальний одинокий»). Почему огонёк «грустно посветит»? Какое чувство это вызывает?

Группа 2

Задание: Найдите эпитеты, описывающие темноту и пространство за окном. («белесоватая, еще не налившаяся до конца темнота», «крохотный домик»). Что значит «белесоватая темнота»? Почему не просто «слабая»?

Группа 3

Задание: Найдите эпитеты-наречия и эпитеты-действия. («грустно посветит», «выскочат вдруг», «смыкает темнотой», «ждать следующий домик»). Как эти слова передают состояние человека в поезде?

Деятельность обучающихся: работают в группах, выписывают словосочетания, обсуждают эффект.

Деятельность учителя: организует фронтальную проверку. Дополняет ответы вопросами:

– Почему автор не написал просто «слабые огоньки» или «серая темнота»? Что даёт эпитет «белесоватая»? (ощущение незавершённости, предрассветного томления).

– Каким словом можно заменить «грустно посветил»? («печально», «неохотно»). А почему лучше оставить «грустно»? (оно очеловечивает огонёк, создаёт сочувствие).

– Обратите внимание: эпитеты могут быть развёрнутыми – «ещё не налившаяся до конца темнота». Это целое словосочетание, которое работает как одно образное определение.

Деятельность обучающихся: записывают в тетрадь 2–3 найденных эпитета из нового фрагмента, подчёркивая «неожиданные» сочетания.

Деятельность учителя: организует работу в парах.

– А теперь попробуйте сами «оживить» слово. На слайде даны обычные существительные: ветер, лужа, тетрадь, улыбка, школьный звонок. Придумайте к каждому по 1–2 эпитета, которые были бы нешаблонными («не как у всех»). Например: не «холодный ветер», а «колючий, щиплющий за щёки»; не «грязная

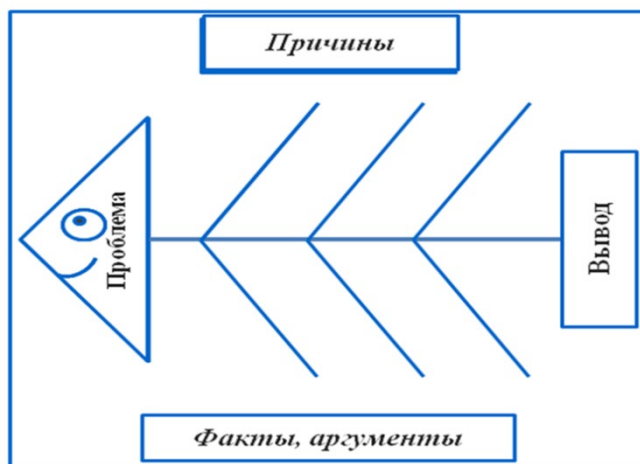
лужа», а «зеркальная, удивлённая». Работайте в парах – один называет слово, другой придумывает эпитет, затем меняетесь.

Деятельность обучающихся: работают в парах, зачитывают наиболее удачные варианты. Учитель хвалит за оригинальные образы («задумчивая тетрадь», «сонный звонок»).

Деятельность учителя:

– Отлично! Мы с вами выяснили, что эпитет отличается от обычного прилагательного тем, что создаёт образ, передаёт чувство и удивляет неожиданностью. А теперь давайте зафиксируем эти «секреты» с помощью графического приёма, который называется «Фишбоун» (в переводе – «рыбья кость» или «рыбный скелет»). Посмотрите на слайд (или на доску, где нарисована схема).

Учитель рисует на доске (или показывает готовую схему):



– Голова нашей «рыбы» – это вопрос, на который мы ищем ответ. Как он звучит? (Ученики формулируют: «Почему эпитет «оживляет» слово?» или «Как эпитеты делают речь образной?»). Учитель записывает в «голове».

– Верхние косточки – это причины или секреты. Какие секреты эпитета мы уже назвали? (Ученики перечисляют: создаёт образ, передаёт чувство/оценку, обладает неожиданностью). Учитель заполняет три верхние «косточки».

– Нижние косточки – это конкретные примеры из нашей карточки, которые доказывают каждую причину. Работаем в парах: подберите к каждому «секрету» пример из левого или правого столбика Карточки №1. Обсудите 1 минуту.

Деятельность обучающихся: работают в парах, подбирают примеры.

Фронтальная проверка: учитель спрашивает, какие примеры ученики поставят к каждой «косточке». Заполняет нижние косточки на доске.

Примерный результат:

Верхняя косточка (причина)	Нижняя косточка (пример)
Создаёт образ	«ломкий воздух» (видим хрупкость, звонкость)
Передаёт чувство/оценку	«тоскующие глаза», «ноющее, щемящее чувство» (сопереживание герою)
Удивляет неожиданностью	«чахлый свет» (необычное сочетание, свет как больное растение)

– Хвост – это общий вывод. Попробуйте закончить фразу: «Итак, эпитет «оживляет» слово, потому что...» (Ученики делают вывод: «потому что он не просто называет признак, а рисует образ, передаёт чувство и соединяет неожиданные слова»). Учитель записывает вывод в «хвост».

– Теперь зарисуйте схему «Фишбоун» в тетрадях (можно схематично) и подпишите основные элементы. Это поможет вам при анализе любого текста.

Деятельность обучающихся: копируют схему в тетрадь.

Деятельность учителя (продолжение):

– Замечательно. А теперь, опираясь на наш «рыбий скелет», давайте проверим, как эти секреты работают в новом фрагменте. (Учитель переходит к прослушиванию или чтению фрагмента текста №2 – про огоньки и поезд).

5. Вариантивная самостоятельная работа с фрагментом текста (8 мин).

Деятельность учителя:

– А теперь проверим, как вы научились видеть «ожившие» слова в тексте. Перед вами фрагмент из той же повести Валентина Распутина «Деньги для Марии». Он уже мелькал на слайде в начале урока, но сейчас мы поработаем с ним глубже.

Фрагмент текста (на слайде или на раздаточных листах):

Фрагмент текста №3

«День был все такой же хмурый, так и не сломавшийся, теперь он казался мятым, склеенным из старой прозрачной бумаги. Дунь на него, и он улетит, но ветра не было и дунуть на него было некому. Потихоньку что-то вокруг шумело, звучало, лаяло – будто шелестели стенки этого бумажного дня. Дали были мутными. Кузьма подумал, что сегодняшний день, наверно, наступил для бухгалтера – он под стать его постной рожге.»

Деятельность учителя:

– Вы будете работать самостоятельно, но каждый выберет для себя вариант задания по силам. Посмотрите на слайд с тремя уровнями. Прочитайте все варианты и решите, какой вам ближе. Время работы – 5 минут. Затем мы послушаем ответы.

Вариант 1 (базовый уровень):

1. Выпишите из текста 4-5 эпитетов (словосочетаний).
2. Рядом с каждым напишите обычное, «спящее» слово, которым можно заменить эпитет (например: «хмурый день» → «пасмурный день»).

3. Объясните одним словом или короткой фразой, какое чувство или образ добавляет эпитет.

Вариант 2 (повышенный уровень)

1. Выпишите 3 эпитета, которые показались вам самыми необычными.
2. Заполните для них таблицу (можно в тетради):

Эпитет	Обычное определение	Что представляет автор?	Какое чувство передаёт?
мятый (день)	тяжёлый, серый	день как помятая бумага	усталость, безнадёжность
<i>далее самостоятельно</i>

Ответьте на вопрос: почему автор не просто говорит «хмурый день», а разворачивает целую метафору с бумагой.

Вариант 3 (творческий уровень): Представьте, что вы – режиссёр, который снимает фильм по этой повести. Вам нужно объяснить художнику-постановщику, как выглядит «бумажный день». Опишите цвет, освещение, звуки, движение (или неподвижность), используя эпитеты из текста и добавляя свои. Напишите микротекст (3-4 предложения) на тему «Киноописание дня Кузьмы», включив в него не менее 3 эпитетов из распутинского фрагмента (можно в преобразованном виде). Объясните, какой эпитет из текста показался вам самым сильным и почему.

Деятельность обучающихся: выбирают вариант, выполняют задание письменно в тетрадях. Учитель наблюдает, при необходимости консультирует (особенно учеников, выбравших 3-й вариант, чтобы они не ушли от текста).

6. Проверка самостоятельной работы – «Аукцион эпитетов» (5 мин)

Деятельность учителя: организует фронтальную проверку в формате аукциона.

– Наш «аукцион эпитетов» начинается. Я буду называть уровень, а вы – поднимать руку и «продавать» свой ответ. Самые точные и глубокие объяснения получают «плюс» в карточку учета.

Проверка варианта 1 (базовый):

– Кто работал по первому варианту? Назовите один эпитет и его «спящий» заменитель. (Ученики перечисляют: «ломкий воздух» – «холодный воздух», «чахлый свет» – «слабый свет» и т.д. – здесь важно, что фрагмент новый, поэтому эпитеты из этого текста: «хмурый день» – «пасмурный день», «мятый день» – «тяжёлый день», «бумажный день» – «ненастоящий день», «постная рожа» – «скучное лицо»). Учитель хвалит за точность.

Проверка варианта 2 (повышенный):

– Вызываю 2-3 учеников. Зачитайте свою таблицу по 1-2 эпитетам. Какой эпитет оказался труднее всего для анализа? (Обсуждается, например, «так и не сломавшийся» – почему день не сломался? Потому что он вязкий, тягучий, давящий; это эпитет-состояние). Учитель подводит к выводу: развёрнутые эпитеты (причастные обороты) работают как замедление времени.

Проверка варианта 3 (творческий):

– Приглашаю 1-2 «режиссёров» представить своё киноописание. (Ученики зачитывают микротексты). Класс слушает и оценивает: какие эпитеты из текста использованы? Появились ли свои удачные? (Например: «сонный, липкий день», «бумажный шелест вместо голосов»). Учитель комментирует: важно, чтобы свои эпитеты не разрушали атмосферу Распутина – хмурую, щемящую, безвыходную.

Деятельность учителя (завершение проверки):

– Замечательно. А теперь общее задание для всех (даже для тех, кто работал по другим вариантам): на полях тетради нарисуйте значок – если вам было легко и интересно, поставьте «солнышко»; если были трудности – «тучку»; если не всё поняли – «вопросительный знак». (Ученики рисуют, учитель визуально оценивает уровень усвоения.)

– Сделаем предварительный вывод. В этом отрывке Распутин использует необычный приём: эпитеты создают образ «бумажного дня» – хрупкого, ненастоящего, готового рассыпаться. Почему Кузьме день кажется бумажным? (Ответы: потому что он устал, потому что случилась беда с деньгами, мир стал нереальным). Эпитеты здесь помогают нам увидеть внутреннее состояние героя – тоску, бессилие, ощущение, что реальность вот-вот разрушится.

Деятельность обучающихся: фиксируют этот вывод в тетради (можно рядом с фишбоуном).

6. Рефлексия учебной деятельности на уроке (5 мин).

Деятельность учителя:

– На уроках внеклассного чтения мы говорили о поступках героев Распутина. А сегодня увидели, как слова, особенно эпитеты, помогают нам глубже понять этих героев. Совпали ли ваши впечатления от повести с теми чувствами, которые переданы эпитетами? (Ответы).

Деятельность обучающихся: заполняют листы самооценки и подводят итоги урока:

Критерий	Владею уверенно (+)	Владею, но сомневаюсь (±)	Не владею (–)
1. Могу дать определение эпитета			

Критерий	Владею уверенно (+)	Владею, но сомневаюсь (±)	Не владею (-)
2. Умею находить эпитеты в тексте Распутина			
3. Могу объяснить роль эпитета			
4. Активно работал при заполнении «Фишбоуна»			
5. Справился с заданиями в карточке			

7. Информация о домашнем задании (3 мин).

Уровень А (базовый): выписать эпитеты из первых двух глав повести.

Уровень В (повышенный): написать мини-рассуждение «Почему В. Распутин так часто использует эпитеты?» (с использованием фактов его биографии: сибирская природа, внимание к внутреннему миру человека).

Уровень С (творческий): создать обложку к повести с собственными эпитетами или подготовить короткое сообщение (5–6 предложений) о жизни В. Распутина, дополнив его эпитетами, которые характеризуют писателя (например, «мудрый, совестливый, пронзительный»).

Заключительное слово учителя:

– Сегодня мы соединили две вещи: знание повести Распутина (о чём вы говорили на внеклассном чтении) и секреты языка (как он это делает). Эпитеты – это мостик между душой писателя и нашей душой. Спасибо за исследование!

Конспект урока №2 русского языка в 6 классе

Тема урока: Лексические средства выразительности (на материале рассказа Валентина Распутина «Уроки французского»).

Класс: 6.

Тип урока: урок «открытия» нового знания.

Время урока: 45 минут.

Цели:

Образовательные: сформировать представления о лексических средствах выразительности как о важном инструменте создания художественного образа. Сформировать умение распознавать в тексте эпитеты, сравнения, олицетворения, просторечную и разговорную лексику. Сформировать умение осознать роль языковых средств в раскрытии характеров героев и авторского замысла.

Развивающие: развивать аналитическое мышление через сравнение, обобщение и формулирование выводов. Развивать навыки смыслового чтения и работы с художественным текстом. Развивать устную речь и умение аргументировать свою позицию.

Воспитательные: воспитывать чувство ответственности за точность и выразительность собственной речи. Способствовать формированию таких нравственных качеств, как доброта, сострадание, благородство (через анализ поступков героев). Создать условия для понимания ценности родного языка как средства передачи тончайших оттенков чувств.

Планируемые результаты:

Личностные: осознание эстетической ценности русского слова; развитие эмпатии и эмоциональной отзывчивости; формирование мотивации к изучению языка через анализ литературного произведения.

Предметные: умение находить в тексте лексические средства выразительности (эпитет, сравнение, олицетворение, просторечие); объяснять их роль в конкретном фрагменте; различать прямые и переносные значения слов в контексте. **Метапредметные:** умение самостоятельно формулировать проблему и цель урока; владение навыками поиска и выделения нужной информации в тексте; умение строить логические рассуждения и делать выводы.

УУД:

Личностные: смыслообразование, самоопределение.

Регулятивные: целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка.

Познавательные: анализ объектов с целью выделения признаков, синтез, выдвижение гипотез и их обоснование.

Коммуникативные: продуктивное взаимодействие в паре и группе, умение полно и точно выражать свои мысли.

Оборудование: компьютер, проектор, презентация, раздаточный материал (фрагменты рассказа В. Распутина «Уроки французского»), рабочие листы для записей, толковый словарь (в электронном или печатном виде).

Ход урока

1. Организационный момент (1-2 мин).

Приветствие, проверка готовности. Создание доброжелательной атмосферы.

2. Мотивация (создание проблемной ситуации) (5 мин).

Деятельность учителя:

– Ребята, послушайте два коротких отрывка. Первый написан обычным языком, второй – языком писателя Валентина Распутина (учитель читает или показывает на слайде).

Вариант 1 (нейтральный): *«Мальчику было очень тяжело. Он постоянно хотел есть. Ему казалось, что еда находится повсюду, но взять он её не мог».*

Вариант 2 (из рассказа): *«Весной, когда пришлось особенно туго, я глотал сам и заставлял глотать сестренку глазки проросшей картошки и зерна, овса и ржи, чтобы развести посадки в животе, — тогда не придется все время думать о еде».*

– Чем отличаются эти два отрывка? В каком из них чувства мальчика переданы ярче, сильнее? Почему?

Деятельность обучающихся:

Сравнивают, высказывают мнения. Приходят к идее, что у Распутина есть «особые» слова, которые заставляют нас почти физически ощущать голод и одиночество мальчика.

– Сформулируйте проблемный вопрос урока: «Как обычные слова становятся «живописными» и передают чувства героев?»

3. Актуализация знаний и фиксация затруднения (5 мин).

– Какие приёмы помогают сделать речь яркой? Вспомните, что вы знаете о тропах. (Учитель фиксирует на доске варианты: эпитет, сравнение, олицетворение, метафора...).

– А всегда ли мы можем объяснить, зачем именно они нужны? Давайте проверим.

Задание (вызывает затруднение):

На слайде – предложение из рассказа: «Голос у Лидии Михайловны был какой-то маленький, легкий...»

– Найдите средство выразительности (эпитет).

– А теперь ответьте на вопрос: почему Распутин выбрал именно слова «маленький» и «легкий», а не, скажем, «тихий» или «спокойный»? (Обучающиеся могут ответить не сразу – возникает затруднение. Это и есть отправная точка для «открытия»).

Вывод учителя: мы умеем находить средства выразительности, но не всегда понимаем их смысловую и эмоциональную роль. Сегодня мы откроем для себя, как по-настоящему «работают» эти средства в тексте Распутина.

4. Построение проекта выхода из затруднения (целеполагание) (3 мин).

Совместное формулирование темы и целей:

– Итак, тема урока (записываем): «Лексические средства выразительности... на чём?... на материале рассказа «Уроки французского».

– Что мы должны выяснить? (Цели в виде вопросов):

- Какие слова делают текст выразительным?
- Какую роль они играют? (главный вопрос урока – открытие).
- Как они помогают понять героев и авторскую мысль?

План действий (на слайде):

- Проанализировать фрагменты рассказа.
- Найти «необычные» слова (тропы и просторечия).
- Заменить их на нейтральные и сравнить.
- Сделать вывод об их роли.

5. Реализация построенного проекта («открытие» нового знания) (20 мин).

Деятельность учителя:

– Работаем в группах (4-5 групп). Каждая группа получает свой фрагмент из рассказа и лист-задание. Ваша задача – провести мини-исследование и представить открытие: зачем автор употребил именно эти слова.

Раздаточный материал (по группам).

Группа 1. Просторечная лексика.

Фрагмент: *«Я нагнулся, тихонько ударил по ближней монете, перевернул ее и подвинул вторую. «Хлюзда на правду наведет, — решил я. — Все равно я их сейчас все заберу. Чика» не считово.»*

Задание:

– Найдите слова, которые не используются в современном языке. Какой группе они относятся?

– Замените их на нейтральные.

– Как меняется характер речи? Какую характеристику героям дают эти слова?

Вывод (открытие): диалектизмы показывают, что герои – деревенские ребята, их речь грубовата, это подчёркивает жесткость атмосферы.

Группа 2. Эпитеты.

Фрагмент: *«Посмотреть, конечно, было на что: перед ней крючился на парте тощий диковатый мальчишка с разбитым лицом, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвислых плечах, который впору был на груди, но из которого далеко вылезали руки; в перешитых из отцовских галифе и заправленных в чирки марких светло-зеленых штанах со следами вчерашней драки».*

Задание:

– Как с помощью эпитетов («тощий», «диковатый», «неопрятный», «одинокий») автор передает отношение рассказчика к мальчику? Каким мы его видим?

– Рассмотрите эпитеты, связанные с одеждой («обвислых плечах», «маркированных светло-зеленых штанах»). Что эти детали говорят о жизни героя (его семье, достатке, привычках)?

– Какой эпитет из фрагмента кажется вам самым выразительным и почему? Как он влияет на читателя (вызывает жалость, брезгливость, тревогу, сочувствие?)?

Вывод: эпитеты передают не просто признак, а состояние души героя, детали, характер, эмоциональное воздействие.

Группа 3. Сравнения и олицетворения.

Фрагмент: *«Но больше всего подгонял голод. Мне нужен был рубль — уже не на молоко, а на хлеб. Других путей раздобыть его я не знал».*

Задание: Найдите в предложенном отрывке средство выразительности, основанное на перенесении свойств живого существа на неодушевленный предмет или явление. Выпишите это словосочетание. Как называется данный троп? Объясните, какую роль играет найденное средство в создании образа внутреннего состояния героя. Почему автор использует именно такой приём, а не просто говорит: «я очень хотел есть»?

Вывод: сравнения делают звуки зримыми, «осязаемыми». Голод выступает не просто как физическое состояние, а как активный «преследователь», который заставляет героя действовать вопреки желаниям и возможностям.

Группа 4. Метафора (для сильных обучающихся или совместный разбор).

Фрагмент: *«Я шпарил по-французски на манер наших деревенских скороговорок, половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая короткими лающими очередями. Лидия Михайловна, учительница французского, слушая меня, бессильно морщилась и закрывала глаза. Ничего подобного она, конечно, не слыхивала. Снова и снова она показывала, как произносятся носовые, сочетания гласных, просила повторить — я терялся, язык у меня во рту деревенел и не двигался».*

Задание:

–Найдите в тексте две метафоры (слова или словосочетания, где действие признака переносится по сходству). Выпишите их.

–К каждой метафоре подберите нейтральный синоним (без переносного значения). Кратко объясните: почему автор использует метафоры, а не нейтральные слова?

Презентация результатов (7-8 минут).

Каждая группа выступает (1-2 минуты), зачитывает свой отрывок, называет найденное средство и формулирует «открытие» о его роли. Учитель корректирует и дополняет, фиксирует на доске основные выводы.

Обобщение учителя:

– Итак, мы открыли главный секрет: лексические средства выразительности у Распутина – это не украшение, а способ показать внутренний мир героя, его боль, голод, гордость и одновременно доброту Лидии Михайловны. Слова становятся «живописными», потому что они точны и эмоциональны.

6. Первичное закрепление. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (4 мин).

Фрагмент: *«Когда раньше даже на день я не отлучался из семьи и, конечно, не был готов к тому, чтобы жить среди чужих людей. Так мне было плохо, так*

горько и постыло! — хуже всякой болезни. Хотелось только одного, мечталось об одном — домой и домой. Я сильно похудел; мать, приехавшая в конце сентября, испугалась за меня. При ней я крепился, не жаловался и не плакал, но, когда она стала уезжать, не выдержал и с ревом погнался за машиной».

Вариант А. Базовый.

1. Выпишите **три эпитета**, которые передают состояние героя.
2. Найдите в тексте **метафору** (одно слово или словосочетание в переносном значении). Объясните, почему оно метафорично.
3. Есть ли в отрывке **олицетворение**? Если нет, придумайте **одно предложение** с олицетворением, которое описывало бы тоску мальчика по дому.

Вариант Б. Повышенный.

1. Замените в двух местах фрагмента **прямые названия** на **метафоры** (например, вместо «горько» – «соль на сердце»). Запишите получившийся микротекст (2–3 предложения).
2. Придумайте **2 эпитета** к словам: *одиночество, разлука, тоска*.
3. Напишите **миниатюру (3–4 предложения)** от лица матери мальчика, используя **олицетворение** (например: «*дорога уползала назад, а сын оставался на ней точкой...*»).

Задание: на индивидуальных карточках – предложения из рассказа. Нужно подчеркнуть средство выразительности и написать его название.

Самопроверка по слайду.

Оценивают себя (без отметок, но фиксируют успех).

7. Рефлексия деятельности (итог урока) (3 мин).

– Какое «открытие» вы для себя сделали на уроке?

- Какой этап был самым интересным?
- Продолжите фразу: «Я понял, что лексические средства выразительности нужны не для... (красоты), а для... (точности и силы передачи чувств)».
- Приём «Ладонка успеха»: на листочке обведите свою ладонку, на каждом пальце напишите по одному слову-ассоциации об уроке (или цветом покажите настроение).

8. Домашнее задание (дифференцированное) (2 мин).

Базовый уровень: выписать из рассказа В. Распутина «Уроки французского» 5 примеров любых лексических средств выразительности (эпитетов, сравнений, олицетворений) и указать, какое чувство они передают.

Повышенный уровень: написать мини-сочинение (5-8 предложений) на тему «Как лексические средства помогают мне представить героя рассказа?» (на примере главного героя или Лидии Михайловны). Обязательно привести 2-3 примера из текста.

Творческий уровень: нарисовать иллюстрацию к любому фрагменту и подписать её строчками из рассказа, где есть выразительные средства (объяснить, почему выбрал именно эти слова).

Конспект урока №3 русского языка в 6 классе

Тема урока: Живое слово Распутина: как лексические средства выразительности создают душу рассказа? (на материале рассказа Валентина Распутина «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»).

Класс: 6.

Тип урока: урок «открытия» нового знания.

Время урока: 45 минут.

Цели:

Образовательные: сформировать представление об эпитете как об образном определении, которое «оживляет» слово и передаёт душевное состояние героя; сформировать умение находить эпитеты в художественном тексте (на материале рассказа «Уроки французского» и повести «Деньги для Марии»), отличать их от обычных определений; сформировать умение анализировать роль эпитетов для создания образа, передачи боли, одиночества, тревоги или надежды героев Распутина (сравнение двух фрагментов).

Развивающие: развивать аналитическое мышление через сравнение эпитетов («тощий» — «худой»), обобщение (выделение двух групп эпитетов – внешность и внутреннее состояние) и формулирование выводов; развивать навыки смыслового чтения и работы с художественным текстом (поиск, интерпретация, оценка лексических средств); развивать устную и письменную речь, творческое воображение через создание синквейна и «СМС»-сообщения.

Воспитательные: воспитывать эмпатию и эмоциональную отзывчивость (способность почувствовать состояние героя через «тощего диковатого мальчишку», «настороженное выражение»); создать условия для понимания ценности родного языка как средства передачи тончайших оттенков

человеческих чувств; воспитывать интерес к языку В. Распутина как к «живому слову».

Планируемые результаты:

Личностные: осознание эстетической ценности русского слова через анализ «живых» эпитетов в произведениях Распутина; развитие эмпатии (способность почувствовать боль, одиночество, неловкость героев через эпитеты «неопрятный без матери», «настороженное выражение»); формирование мотивации к изучению языка через открытие неожиданных сочетаний слов и работу с синквейном.

Предметные: умение находить в тексте эпитеты, выраженные преимущественно именами прилагательными («тощий», «диловатый», «маркие», «настороженное»); умение объяснять роль эпитетов в конкретном фрагменте (создание образа, передача чувства одиночества или тревоги); умение различать эпитеты и другие средства выразительности (сравнение «как кошка с собакой», метафора «дурная сила»); умение создавать собственный синквейн о герое или эпитете.

Метапредметные: умение самостоятельно формулировать тему урока (через подводный диалог и «толстые» вопросы); владение навыками поиска и выделения нужной информации в художественном тексте (работа в группах); умение строить логические рассуждения, сравнивать душевное состояние героев двух фрагментов; умение осуществлять взаимопроверку (самостоятельная работа с синквейном) и самооценку (лист самооценки).

УУД:

Личностные: смыслообразование (связь темы эпитетов с пониманием внутреннего мира героев Распутина), самоопределение (выбор варианта самостоятельной работы: базовый или синквейн).

Регулятивные: целеполагание (постановка темы урока), планирование (составление плана работы вместе с учителем), контроль и коррекция (взаимопроверка), оценка (рефлексия в листе самооценки и приём «СМС»).

Познавательные: анализ текста с целью выделения эпитетов, синтез (разделение их на две колонки: внешность / состояние), выдвижение предположений (почему Распутин выбрал именно эти слова), построение устных высказываний.

Коммуникативные: продуктивное взаимодействие в группах (анализ разных фрагментов), умение полно и точно выражать свои мысли (ответы при представлении результатов, «СМС» писателю).

Оборудование: компьютер, проектор, экран; аудиозапись (тихая, немного суровая музыка для мотивационного этапа); презентация (портрет В. Распутина, тема урока, слова для актуализации: «тощий диковатый мальчишка», «маркие светло-зеленые штаны», «настороженное выражение» и др.; фрагменты текстов №1 и №2 для групп); раздаточный материал: карточки с фрагментом из «Уроков французского» (для 1 группы), карточки с фрагментом из «Денег для Марии» (для 2 группы), карточки с заданиями для групп (выписать эпитеты, разделить на две колонки, выбрать самый сильный, найти общее в состоянии героев); карточки для самостоятельной работы (2 варианта: базовый – вставить эпитеты; повышенный – синквейн); рабочие листы (тетради) для записи эпитетов и синквейна; листы самооценки (с критериями: нахожу эпитеты, понимаю роль, участвовал в обсуждении, могу сам подобрать); стикеры или небольшие листочки для приёма «СМС»; толковый словарь (по необходимости, для уточнения слов «диковатый», «маркие»).

Ход урока

1. Мотивационный этап (5 мин).

Деятельность учителя: Приветствует класс, создаёт эмоциональный настрой. Звучит тихая, немного суровая музыка (или просто пауза)._Читает

наизусть или под запись короткую цитату В. Распутина: «Слово — это не пустой звук, это живая душа».

Задаёт вопросы:

- Как вы понимаете эти слова?
- Что значит «живое слово»?
- Может ли слово передать душу человека, его боль, радость?

Деятельность обучающихся: Слушают, настраиваются на размышление.

Отвечают на вопросы (1-2 человека). Предполагаемые ответы: слово может ранить или спасти, через слово писатель передаёт чувства героев.

Приём «Эмоциональное вхождение» (через цитату классика).

2. Актуализация знаний. Постановка темы урока (7 мин).

Деятельность учителя: Предлагает вспомнить, какие лексические средства выразительности они уже знают (метафора, сравнение, олицетворение, эпитет).

Записывает на доске слова из прочитанных дома отрывков (но без указания автора):

- «тощий диковатый мальчишка»
- «неопрятный без матери и одинокий»
- «маркие светло-зеленые штаны»
- «настороженное выражение»
- «голыми крепкими коленками»

Задаёт «тонкие» и «толстые» вопросы:

Тонкие: Какая часть речи «тощий»? Какое настроение создают эти слова?

Толстые: Как вы думаете, почему писатель не использует просто «худой», а именно «тощий диковатый»? Что общего в этих словах (кроме того, что они прилагательные)?

Деятельность обучающихся: Называют известные тропы, дают определение эпитету (образное определение). Анализируют записанные слова, делают предположение, что все они — эпитеты.

Формулируют тему урока (учитель корректирует): «Лексические средства выразительности: эпитет в произведениях В. Распутина». Записывают тему в тетрадь.

Приёмы: «Толстые и тонкие вопросы», подводный диалог.

3. Построение проекта + Физкультминутка (8 мин).

Деятельность учителя: сегодня мы будем не просто находить эпитеты, а поймём, как они создают «душу» рассказа — передают состояние героя, его боль, одиночество или надежду.

Совместно с детьми составляет план работы (проект):

1. Найти эпитеты в двух фрагментах (из «Уроков французского» и «Денег для Марии»).
2. Определить, какие чувства они передают.
3. Создать свой синквейн о герое или эпитете.
4. Проверить себя через самостоятельную работу.
5. Физкультминутка «Эпитеты-движения»:

Деятельность учителя: Организует проведение физкультминутки. Называет существительное, а дети изображают эпитет (движением):

- «Стена» — руки в стороны, показывают «стену».
- «Неуклюжий» — покачиваются.
- «Лёгкий» — подпрыгивают.
- «Тощий» — изображают худобу, втягивают щёки.
- «Настороженный» — замирают с поворотом головы.

Деятельность обучающихся: участвуют в формулировании задач. Выполняют физминутку, снимая напряжение.

4. Закрепление изученного материала (анализ текстов) (12 мин).

Деятельность учителя: Делит класс на 2 группы (или пары, если класс малочисленный):

1 группа: работает с фрагментом из «Уроки французского» (про мальчика и Лидию Михайловну).

Фрагмент текста №1

Она сидела передо мной аккуратная, вся умная и красивая, красивая и в одежде, и в своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от нее, который я принимал за самое дыхание; к тому же она была учительницей не арифметики какой-нибудь, не истории, а загадочного французского языка, от которого тоже исходило что-то особое, сказочное, неподвластное любому-каждому, как, например, мне. Не смея поднять глаза на нее, я не посмел и обмануть ее. Да и зачем, в конце концов, мне было обманывать? Она помолчала, рассматривая меня, и я кожей почувствовал, как при взгляде ее косящих внимательных глаз все мои беды и несуразности прямо-таки взбухают и наливаются своей дурной силой. Посмотреть, конечно, было на что: перед ней крючился на парте тощий диковатый мальчишка с разбитым лицом, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвислых плечах, который впору был на груди, но из которого далеко вылезали руки; в перешитых из отцовских галифе и заправленных в чирки марких светло-зеленых штанах со следами вчерашней драки. Я еще раньше заметил, с каким любопытством поглядывает Лидия Михайловна на мою обувь. Из всего класса в чирках ходил только я. Лишь на следующую осень, когда я наотрез отказался ехать в них в школу, мать продала швейную машину, единственную нашу ценность, и купила мне кирзовые сапоги.

2 группа — с фрагментом из «Деньги для Марии» (Степанида, Галька и мужики).

Фрагмент текста №2

Степанида жила в большом, на две семьи, доме вдвоем с племянницей Галькой, которая осталась ей от умершей сестры. Гальке шел семнадцатый год, но девка она была крупная и уже давно переросла Степаниду что ввысь, что вширь. Мир их почему-то не брал, и они жили как кошка с собакой; когда в избе становилось тесно, выскакивали во двор и крыли друг друга на всю деревню таким криком, что соседские собаки, оглядываясь, с поджатými хвостами переходили на другую сторону улицы. Когда мужики вошли, Степанида засуетилась, запричитала от радости, но

на ее лице появилось да так и не сошло потом настороженное выражение с одной мыслью: к чему бы это? Улыбка то и дело проваливалась, но Степанида снова водворяла ее на лицо и, суетясь, ждала. Мужики разделись, сели рядом на скамейке. На голоса из комнаты вышла Галька – в коротком, тесном ей платьице, с голыми крепкими коленками.

Раздаёт карточки с заданиями:

1. Выпишите все эпитеты из отрывка (имена прилагательные или описательные обороты в переносном значении).
2. Разделите их на две колонки: эпитеты, описывающие внешность / эпитеты, описывающие внутреннее состояние.
3. Какой эпитет вам кажется самым сильным по эмоциональному воздействию? Почему?
4. Что общего в душевном состоянии героев обоих фрагментов (одиночество, тревога, стыд, неловкость)?

Деятельность обучающихся: Работают в группах, обсуждают, выписывают.

Пример выписок из 1-го фрагмента: аккуратная, вся умная и красивая, загадочного (французского), сказочное, тощий диковатый, неопрятный, одинокий, старом застиранном пиджачишке, маркие светло-зеленые штаны, дурная сила (метафора + эпитет).

Пример выписок из 2-го фрагмента: большом (доме), крупная (девка), живут как кошка с собакой (фразеологизм, но обсуждают — не эпитет, а сравнение), настороженное выражение, коротком тесном (платьице), голыми крепкими (коленками).

Представляют результаты. Учитель корректирует: объясняет, что «как кошка с собакой» — это сравнение, а эпитеты — это «настороженное», «крепкие».

Приём: работа в группах с поиском, элементы сопоставительного анализа.

5. Самостоятельная работа с проверкой (вариативная) (8 мин).

Деятельность учителя: даёт 2 варианта (на выбор учащихся или по уровню сложности).

Вариант 1 (базовый):

Задание: вставьте пропущенные эпитеты из слов для справок в текст о героине Распутина (дана карточка с предложениями: «Степанида была женщиной... (какой?)», «Мальчик чувствовал себя... (как?)» — но не из оригинального текста, а на понимание). Ученик должен подобрать подходящие по смыслу эпитеты.

Вариант 2 (повышенный):

Напишите мини-синквейн:

- 1 строка — тема (существительное) Эпитет или Герой Распутина (например, «Мальчик»);
- 2 строка — два прилагательных (свои эпитеты);
- 3 строка — три глагола;
- 4 строка — фраза из 4 слов (отношение);
- 5 строка — синоним-сущ.

Деятельность обучающихся :_выбирают вариант._Пишут синквейн (пример: «Мальчик. Тощий, одинокий. Страдает, стесняется, надеется. Слово Распутина лечит душу. Человек»)._После выполнения меняются листами с соседом по парте для взаимопроверки (учитель выводит на экран эталонный вариант).

Приём: вариативная самостоятельная работа, синквейн, взаимопроверка.

6. Подведение итогов. Рефлексия (3 мин).

Деятельность учителя: Раздаёт листы самооценки.

Лист самооценки (образец):

Умение	Уверенно	Сомневаюсь	Научусь
Нахожу эпитеты в тексте	+		
Понимаю, для чего писатель их использует		+	
Могу сам подобрать эпитет			+
Участвовал в обсуждении	+		

Предлагает ответить на вопросы:

- Что нового я сегодня узнал об эпитете?
- Как эпитеты Распутина помогают «увидеть душу» героя?

Запускает приём «СМС»: каждый пишет короткое сообщение (2-3 предложения) другу или писателю Распутину о том, что понял на уроке.

Деятельность обучающихся: Заполняют лист самооценки (критерии: умею находить эпитеты, понимаю их роль, смог создать синквейн, активно работал). Пишут «СМС» на стикере или в тетради. Зачитывают 2-3 по желанию.

Пример СМС: «Валентин Григорьевич, спасибо за слово "неопрятный и одинокий". Я почувствовал мальчика».

7. Домашнее задание (2 мин).

Деятельность учителя: Объясняет задание на выбор.

1. **«Литературный следопыт»:** найти в любом рассказе В. Распутина (на выбор) 5-7 эпитетов, выписать их и написать короткий комментарий: какое чувство передаёт каждый.
2. **Творческое эссе «Если бы у меня был эпитет...»** (написать небольшой текст-рассуждение: каким эпитетом вы бы описали состояние человека, который потерял что-то важное, как герои Распутина).

3. «Иллюстрация к эпитету» (нарисовать рисунок к одному из эпитетов из изученных фрагментов: например, «тощий мальчишка с разбитым лицом»).

Деятельность обучающихся: записывают домашнее задание, выбирают вариант. Задают уточняющие вопросы.

Приём: дифференциация домашнего задания (репродуктивный, аналитический, творческий).