

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 9 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

2

февраль

2018

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

Шутан М.И. Изучение изоморфизма в школьном курсе синтаксиса..... 3

Кротова Н.А. Приемы формирования коммуникативной компетенции старшеклассников на занятиях элективного курса «Азбука интернет-журналистики» 9

Совершенствуем профессиональную подготовку

Острикова Т.А., Кудряшова Н.В. Виды и графические варианты кавычек в рукописных, печатных и печатно-рукописных работах: лингводидактические проблемы и пути их решения (Часть I) 14

Пихурова А.А. Словообразовательное значение в УМК по современному русскому языку 23

Дидактический материал

Пахнова Т.М. «Встретить свой родной язык как друга, нужно... искать этой встречи» (Тексты М.М. Пришвина и о Пришвине на уроках русского языка) 27

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

Афанасьева П.В. Дидактические возможности обучения грамматико-орфографическим темам с интерактивной поддержкой..... 32

Такие разные уроки...

Кузнецова Т.В. Мастерская «Письмо есть стиль» 36

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Гулова И.А. Автопрецедентность и текстопорождение: «Людмила» и «Светлана» В.А. Жуковского 41

Фролова Е.А. Семантические трансформации в поэме М. Пришвина «Фацелия».... 47

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Романов Д.А. Прибаутка как явление русской народной речи (В добавление к теориям паремий и клише) 52

Гун Цзинсун. Отношения причинности в современном русском языке: функционально-семантический аспект..... 58

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Прохоренко Л.В.</i> Речевые жанры, обеспечивающие самораскрытие личности	63
<i>Мишина И.И.</i> Оценка навыков речевой самопрезентации.....	69

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Рацибурская Л.В.</i> – В.В. Лопатин, И.С. Улуханов. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка.....	74
---	----

ХРОНИКА

<i>Эльдарова Н.М.</i> Всероссийская научно-практическая конференция «Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: проблемы и перспективы»	22
<i>Шестакова Л.Л.</i> Международная научная конференция «Современные проблемы авторской лексикографии»	51
<i>Унарова В.Я.</i> Всероссийский конкурс ораторского мастерства «Мой русский язык»	76

КОНСУЛЬТАЦИЯ

<i>Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.</i> Ориентировочное планирование работы в VIII классе по УМК Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой (науч. ред. Н.М. Шанский) «Русский язык» на 2017/2018 учебный год (III четверть, окончание)	77
<i>Савчук Л.О., Вартанян В.В., Аверьева М.В.</i> Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год (III четверть, окончание)	82
Ответы читателям	57

Редакционная коллегия:

Главный редактор **Н.А. Николина**

Л.Г. Антонова, Б.Г. Бобылев, Н.С. Болотнова, Г.Н. Владимирская, Ю.Н. Гостева, А.Д. Дейкина, О.Е. Дроздова, Е.Л. Ерохина, А.В. Зеленин (Финляндская Республика), **И. Палоши** (Венгерская республика), **Л.П. Крысин, В.В. Лопатин, О.В. Никитин, Б.Ю. Норман** (Республика Беларусь), **С.С. Оганесян, Т.М. Пахнова, В.М. Пахомов, М.Н. Приемьшева, Б. Тошович** (Австрийская Республика), **С.Н. Цейтлин, М.Р. Шумарина**

Зам. главного редактора **А.Е. Куманьева**. Редактор **Е.А. Фролова**

Зав. редакцией **О.М. Ковалева**. Компьютерная верстка – **К.В. Морозов**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–22548 от 30 ноября 2005 г.

Подписано в печать 29.01.2018. Формат 70x100¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печ. л. 7. Тираж 730 экз.

Редакция журнала «Русский язык в школе». Юридический адрес редакции: 101000, Москва, почтамт, Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5. Телефон/факс 8(495)624–76–66.

E-mail: admin@riash.ru <http://www.riash.ru/>

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография», филиале «Чеховский Печатный Двор»

Сайт: www.chpd.ru E-mail: sales@chpd.ru Тел. 8(499)270–73–59

© «Русский язык в школе». 2018



Изучение изоморфизма в школьном курсе синтаксиса

В статье представлена методика школьного изучения изоморфизма на примере синонимии сложноподчиненных и простых предложений. Особое внимание уделяется различным видам лингвистических упражнений.

Ключевые слова: *изоморфизм; сложноподчиненное предложение; логическая классификация; функция придаточного предложения; синтаксическая синонимия; лингвистическая задача.*

Mstislav I. Shutan

Isomorphism Studying in the School Course of Russian Language.

The methodology of the school studying of isomorphism is presented in the article through the example of the complex and simple sentences synonymy. The special attention is paid to the different kinds of linguistic exercises.

Key words: *isomorphism; complex sentence; logical classification; dependent clause function; syntax synonymy; linguistic case.*

Изоморфизм — это «однотипность структуры конститутивных языковых единиц различных уровней» [Макаев 1961: 51]. Обращение к нему позволяет говорить об общих механизмах, работающих на разных уровнях языка. Но явление изоморфизма может проявляться и на разных «этажах» того или иного уровня, например синтаксиса.

Придаточные части в сложноподчиненном предложении и второстепенные члены простого предложения прежде всего объединяет **набор функций**. Вспомним, как характеризуется простое предложение по критерию «наличие или отсутствие второстепенных членов». Оно может быть нераспространенным или распространенным. Но и придаточное предложение выполняет **распространительную функцию**, когда относится: а) к имени существительному

в главной части, выражая определительное (атрибутивное) значение; б) к глаголу, причастию, деепричастию, краткому прилагательному, слову категории состояния, имени существительному со значением речи, мысли, чувства, восприятия, выражая семантику изъяснения; в) к сказуемому (здесь принципиально важна синтаксическая позиция слова, а не отнесенность его к той или иной части речи), выражая обстоятельственное значение времени, условия, причины, уступки или цели; г) ко всей главной части, выражая грамматическое значение сравнения или следствия.

В этом случае напрашивается аналогия с членами простого предложения, для которой есть существенные причины. Кстати, логическая классификация сложноподчиненных предложений полностью основана на этой аналогии, так как предполагает выделение придаточных подлежащих, сказуемых, дополнительных, определительных, обстоятельственных [Гвоздев 1973: 230–299].

Тем не менее в простом предложении не выделяются обстоятельства сравнения и следствия, хотя соответствующие грамматические значения выражаются, да и при определении вида придаточного в предложениях типа *Мне почудилось, что на небе скопление облаков* принципиальным представляется не то, что придаточная часть

Мстислав Исаакович Шутан, заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор

E-mail: mshutan@mail.ru

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

ул. Ванеева, д. 203, г. Нижний Новгород, 603122, Россия

Nizhny Novgorod Institute of education development

203, Str. Vaneeva, Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

в соответствии с логической классификацией занимает синтаксическую позицию подлежащего (ср.: *Мне почудилось скопление облаков*) и является подлежащей, а грамматическое значение изъяснения, которое может выражаться и так называемым придаточным дополнительным (ср.: *Я уверен, что Сергей вернется в родной город — Я уверен в возвращении Сергея в родной город*).

Иначе говоря, при определении вида придаточного распространительного на первый план выходят смысловые отношения между ним и главной частью, обнаруживаемые и в рамках простого предложения, что свидетельствует о явлении изоморфизма. Этот признак можно назвать универсальным. Аналогии же придаточного с членом простого предложения вполне уместны, но не всегда возможны.

Придаточные предложения могут выполнять **уточняющую функцию**. Как известно, уточнение предполагает конкретизацию значения, выражаемого уточняемым элементом синтаксической конструкции, т.е. сужение логического объема понятия. В рамках простого предложения такая функция проявляется у однородных членов, стоящих прежде всего после обобщающего слова, и у обособленных уточняющих второстепенных членов предложения. Налицо углубление информации, а не ее расширение. Такой же логический механизм срабатывает и в рамках сложноподчиненного предложения; ср.: *Выдающийся русский писатель, М.А. Шолохов, за свой роман «Тихий Дон» получил Нобелевскую премию. — Я с теми, кто верит в удачу*. Если в первом предложении обособленное уточняющее согласованное приложение — имя собственное конкретизирует значение, выраженное подлежащим, то во втором примере ту же функцию выполняет местоименно-определятельное придаточное, наполняющее конкретным смыслом соотносительное слово — указательное местоимение.

Отметим, что в главной части сложноподчиненного предложения именно соотносительное слово выполняет функцию уточняемого элемента. Обычно это субстантивированные местоимения *тот* (указательное), *каждый*, *любой*, *всякий*, *все* (определятельное), указательные местоименные прилагательные *такой* и *таков*, указательное местоименное числительное *столько*, указательные местоименные наречия *так*, *настолько*, *там*, *туда*, *оттуда*, *тогда*. Но

в роли соотносительных слов подчас выступают и слова с номинативным лексическим значением, обычно наречия; ср.: *Андрей отправился в лес тогда, когда на небе выглянуло солнце. — Андрей отправился в лес днем, когда на небе выглянуло солнце*. В первом случае в функции соотносительного слова выступает указательное наречие, во втором — отыменное наречие, но в обоих предложениях придаточное времени конкретизирует значение уточняемого слова.

Соотносительные слова выполняют усилительно-выделительную функцию при определяемых существительных, указывают на форму управления, участвуют в процессе субстантивации, адъективации или адвербиализации придаточной части [Бабайцева, Максимов 1981: 200].

Подробнее остановимся на отдельных видах придаточных.

В школьной практике изучения сложноподчиненных предложений принято выделять группу так называемых местоименно-определятельных придаточных. Имеются в виду придаточные, относящиеся при помощи союзных слов — относительных местоимений к субстантивированным местоимениям. Соотносительное слово в сложноподчиненных предложениях указанного типа является структурообразующим, так как с его исчезновением синтаксическая конструкция, как правило, разрушается: *Люди не рождаются, а становятся теми, кто они есть*. (Гельвеций).

В ряде случаев соотносительное слово можно опустить, но тогда главное предложение следует характеризовать как неполное, а местоимение легко восстанавливается: *Кто ждет наказания, (тот) наказан*. (Сенекка).

Можно ли в этом случае утверждать, что придаточное предложение выражает атрибутивное грамматическое значение?

Прежде всего вычленим те пары местоимений, которые наиболее часто употребляются: *тот*, *всякий*, *любой*, *каждый* — *кто*; *то*, *всё* — *что*. Следует подчеркнуть, что субстантивированному местоимению в главной части соответствует местоименное существительное в придаточной, т.е. категориальное значение предмета выходит на первый план.

Но вспомним обособленные уточняющие согласованные приложения, соотносящиеся в рамках простого предложения с уточняемыми подлежащими или дополнениями. Их функция — конкретизировать

предмет. Приложение как особая разновидность определения выражает атрибутивное значение.

Может быть, отношения между местоименно-определятельным и субстантивированным местоимением напоминают отношения между обособленным уточняющим приложением и определяемым словом? При положительном ответе на этот вопрос у нас появляется причина называть такие придаточные местоименно-определятельными, в связи с чем вдумаемся в предложение: *Я люблю общаться с теми, кто много читает. С теми, т.е. с читателями, книжечаями.* Как мы видим, возможна замена указательного местоимения именем существительным. Иногда местоимение можно заменить субстантивированным причастием или причастным оборотом: *Кто отдает, тот всё получает. Тот, т.е. отдающий* (ср.: в предложении *Многое отдающий людям достоин уважения* причастный оборот является подлежащим).

В школьных учебниках к указанной разновидности придаточных относят и структуры с соотносительным словом — местоименным прилагательным, являющимся именной частью составного именного сказуемого (*Каков вопрос, таков и ответ*).

Как известно, сказуемое выражает грамматическое значение бытийного признака предмета. Следовательно, придаточное это значение конкретизирует. Но в том случае, если средством связи выступает союз *что*, у придаточной части, наряду с определятельным значением, появляется

дополнительное значение следствия: *День такой, что ощущаешь себя счастливым человеком.* Таким образом, многозначность проявляется на уровне синтаксиса.

Отметим, что придаточные образа действия и степени, присоединяемые союзом, имеют дополнительные значения следствия, цели или сравнения: *Но и эти господа смотрели на меня так, что я чувствовал себя не совсем принадлежащим к их обществу* (Л.Н. Толстой) — придаточное образа действия с дополнительным значением следствия.

Присоединительная функция предполагает включение в синтаксическую конструкцию дополнительных замечаний или пояснений. На уровне простого предложения она реализуется при помощи обособленных присоединительных членов предложения (*Многие русские писатели, в частности Достоевский и Толстой, были мастерами психологического анализа*), которые должны быть противопоставлены обособленным уточняющим и пояснительным членам (см.: [Розенталь 1985: 113–116]).

К сложноподчиненным предложениям, в которых реализуется названная выше функция, относятся предложения с придаточными присоединительными, относящимися ко всей главной части: *Комиссия приняла противоположное решение, что и требовалось доказать.*

При изучении видов придаточных необходимо акцентировать внимание девятиклассников на их функциях (см. таблицу).

Таблица

Функции придаточных предложений

Вид придаточного	Функция	
	распространительная	уточняющая
Изыяснительные	<i>Мне подумалось, что, кроме всего прочего, мы сохранили город белых ночей.</i> (Д. Гранин)	О том¹, что там, внизу, не одна лишь вода, но и земля, говорили вертушки деревьев, едва поднимавшиеся над обрывом. (Е. Водолазкин)
Определятельные	<i>В кабинете, куда его наконец провели, находилось несколько командиров.</i> (Д. Гранин)	<i>От нечего делать я раскрыл книгу на том месте, где был задан урок, и стал прочитывать его.</i> (Л.Н. Толстой)
Местоименно-определятельные	_____	<i>Это гибли те, кто стоял у бортов.</i> (Е. Водолазкин)
Образа действия и степени	_____	<i>Умственные наслаждения удлиняют жизнь настолько же, насколько чувственные ее укорачивают.</i> (П. Буаст)

¹ В таблице соотносительные слова при уточняющих придаточных выделены жирным шрифтом без курсива.

Вид придаточного	Функция	
	распространительная	уточняющая
Места	<i>Без памяти Алешка кинулся бежать, куда</i> было сказано. (А.Н. Толстой)	Всюду, где палило солнце, жизнь замирала. <i>Я вернусь туда, где провел свои ранние годы.</i>
Времени	<i>Как только поезд появлялся над точкой слияния рельсов, встречавшие поворачивались к нему лицом.</i> (Е. Водолазкин)	Повечерам, когда стихало малейшее дуновение ветра, воздух превращался в нектар. (Е. Водолазкин) <i>Спустя примерно час после того, как мы отчалили из Кемы, разыгрался шторм.</i> (Е. Водолазкин) – Разрыв составного союза
Условия	<i>Если бы не было вовсе недостатков у нас самих, мы не подмечали бы их с таким удовольствием у других.</i> (Ф. Ларошфуко)	<i>Ты хорошо сдашь экзамен лишь в том случае, если будешь к нему целенаправленно готовиться</i> – присоединяемые при помощи союза <i>если</i> к сочетаниям <i>в случае, в том случае</i>
Причины	<i>А поскольку отношения с небесной сферой у меня довольно сложные, мне информация не передается.</i> (Е. Водолазкин)	<i>Я льнул когда-то к беднякам не из возвышенного взгляда, а потому, что только там шла жизнь без помпы и парада.</i> (Б. Пастернак) – Разрыв составного союза
Уступки	<i>Проходя мимо Володи, несмотря на то что мне хотелось поговорить и помириться с ним, я надулся...</i> (Л. Толстой)	Несмотря на то, что пошел сильный дождь, мы <i>остались</i> на морском берегу – разрыв составного союза
Цели	<i>Чтобы никого не будить, выйдешь на цыпочках на веранду.</i> (Е. Водолазкин)	<i>Андрей приехал в город только для того, чтобы встретиться со своим однокурсником</i> – разрыв составного союза
Сравнения	<i>В лесу молчанье, тишина, как будто жизнь в глухой лощине не солнцем заворожена, а по совсем другой причине.</i> (Б. Пастернак)	_____
Следствия	<i>Никакой звук снаружи не доходил в комнату, так что в этой тишине равномерное, приятное постукивание маятника казалось сильным звуком.</i> (Л. Толстой)	_____

Примечание. Присоединительная функция (в простом предложении – обособленные присоединительные члены предложения): **придаточные присоединительные** (*До меня донеслась фортепианная музыка, почему я и поспешил в гостиную*).

На обобщающем уроке могут быть выявлены придаточные однофункциональные (местоименно-определительные и образа действия и степени с уточняющей функцией, сравнения и следствия с распространительной функцией, а также присоединительные придаточные) и двуфункциональные (определительные, изъяснительные,

места, времени, условия, причины, уступки, цели). При этом особое внимание следует уделить ситуации разрыва составного союза в предложениях с придаточными времени, причины, уступки, цели, приводящей к смене функции зависимого компонента синтаксической конструкции.

Приведем примеры некоторых **видов упражнений**.

I. Сопоставление синонимичных конструкций.

1) Когда я читаю роман А. Дюма «Три мушкетера», то живо представляю себе средневековую

Францию. — Читая роман А. Дюма «Три мушкетера», я живо представляю себе средневековую Францию. — Я читаю роман А. Дюма «Три мушкетера» и живо представляю себе средневековую Францию. 2) Верный долгу ученого, Сергей организовывал сложнейшие эксперименты. — Сергей был верен долгу ученого и организовывал сложнейшие эксперименты. — Сергей организовывал сложнейшие эксперименты, так как был верен долгу ученого. 3) Я рад тому, что конференция началась. — Я рад началу конференции. 4) Утром, в восемь часов, осенний ветер успокоился. — Утром, когда часы пробили восемь часов, осенний ветер успокоился.

Охарактеризуем предложенный выше дидактический материал: 1) значение одновременности, выраженное сложноподчиненным предложением с распространительным придаточным времени, простым предложением с деепричастным оборотом и простым предложением с однородными сказуемыми; 2) значение причины, выраженное сложноподчиненным предложением с распространительным придаточным причины, простым предложением с обособленным согласованным распространенным определением с дополнительным значением причины и простым предложением с однородными сказуемыми; 3) значение изъяснения, выраженное сложноподчиненным предложением с уточняющим придаточным изъяснительным и простым предложением с косвенным дополнением; 4) значение времени, выраженное сложноподчиненным предложением с уточняющим придаточным времени и простым предложением с обособленным уточняющим обстоятельством времени.

II. Решение лингвистических задач.

1. На примере предложения *Появившись на прилавках магазинов, новая модель смартфона будет раскуплена буквально в одно мгновение* объясните, почему в предложении с деепричастным оборотом не может быть употреблено сказуемое, в состав которого входит страдательное причастие. Исправьте грамматическую ошибку, используя ресурсы синтаксической синонимии.

2. На примере предложений сделайте вывод о том, в каких случаях замена придаточного определительного причастным оборотом невозможна. Приведите развернутую аргументацию.

1) Вот и дом, который знаком мне с юношеских лет. 2) Сергей увидел фотоальбом, который сам хотел бы приобрести. 3) Вижу горные вершины, без которых и жизнь то пуста. 4) Я посмотрел тот фильм, который только что вышел на экраны. 5) Вновь

звучит песня, которую я не забыл. 6) С нетерпением жду Ирину, которая мне будет так рада. 7) Хочется увидеть город, в котором столько прекрасных улиц, площадей и парков.

Решая первую задачу, школьники должны прежде всего исходить из того, что страдательное причастие обозначает действие (а оно представлено как признак), которое производится над каким-либо лицом или предметом другим лицом или предметом. В этом случае не совпадают субъекты действий, названных сказуемым и деепричастием (люди, которые раскупят смартфоны, не имеют никакого отношения к их появлению на прилавках магазинов). Исправить грамматическую ошибку можно, заменив деепричастный оборот синтаксическим синонимом — придаточным времени; ср.: *Когда новая модель смартфона появится на прилавках магазинов, она будет раскуплена буквально в одно мгновение*.

Для решения второй задачи школьники используют прием трансформации предложения. Возможность или невозможность превращения сложного предложения в простое с причастным оборотом и позволит им сделать нужный вывод: замена невозможна, если 1) союзное слово *который* в придаточной части является косвенным дополнением или обстоятельством; 2) сказуемое в придаточной части стоит в будущем времени или условном (сослагательном) наклонении; 3) при определяемом существительном стоит указательное местоимение.

III. Конструирование предложений — синтаксических синонимов.

1. Придумайте и запишите пары предложений, включив в них следующие предлоги и составные союзы: *после — после того как; несмотря на — несмотря на то что; вследствие — вследствие того что; в силу — в силу того что*. Докажите, что придуманные предложения являются синтаксическими синонимами.

2. Придумайте и запишите пары предложений с повторяющимся союзом *и*, связывающим однородные дополнения и однородные придаточные изъяснительные (определения и придаточные определительные, обстоятельства времени и придаточные времени и т. п.).

IV. Анализ текста.

• Среди предложенных вариантов текста выберите тот вариант, который принадлежит Л.Н. Толстому, и обоснуйте свой выбор.

Ниже представлены два варианта текста (первый вариант взят в сокращенном виде из повести Л.Н. Толстого «Юность»).

И всё я был один, и всё мне казалось, что таинственно величаяя природа, притягивающий к себе светлый круг месяца, остановившийся зачем-то на одном высоком неопределенном месте бледно-голубого неба и как будто наполняющий собой всё необъятное пространство, и я, ничтожный червяк, уже оскверненный всеми мелкими, бедными людскими страстями, но со всей необъятной могучей силой воображения и любви, — мне всё казалось в эти минуты, что как будто природа, и луна, и я, мы были одно и то же.

И всё я был один, и всё мне казалось, что природа, *таинственно величаяя*, притягивающий к себе светлый круг месяца, *который остановился* зачем-то на одном высоком неопределенном месте бледно-голубого неба и *который* как будто *наполняет* собой всё необъятное пространство, и я, ничтожный червяк, *который* уже *осквернен* всеми людскими страстями, *мелкими и бедными*, но со всей силой воображения и любви, *необъятной и могучей*, — мне всё казалось в эти минуты, что как будто природа, и луна, и я, мы были одно и то же.

Каковы же недостатки измененного варианта?

Прежде всего кажется ненужным изменение позиции адъективного оборота и однородных одиночных согласованных определений, изменение, обуславливающее обособление. Такая деформация толстовского предложения приводит к излишней пафосности. Кроме того, в начале предложения рядом оказываются обороты, относящиеся к разным существительным, что затрудняет восприятие текста.

Превращение же трех причастных оборотов в придаточные определительные приводит к нагнетанию союзного слова — относительного местоимения *который*, вследствие чего синтаксическая конструкция утяжеляется, лишаясь гармоничности, присутствующей в толстовском варианте.

Каковы же **цели деятельности учителя** в указанном выше направлении?

1. Внимание к изоморфизму позволяет сформировать представление о языке как системе. При этом принципиально важно то, что конкретное языковое явление рассматривается в единстве грамматической семантики и синтаксических способов ее выражения.

Такой подход к языку выводит школьников за рамки конкретного материала, ибо отражает два принципиальных свойства гносеологической деятельности человека: 1) рассмотрение конкретного явления в единстве содержания и формы; 2) умение видеть вариативность выражения тех или иных смыслов и выявлять целые парадигматические системы.

2. Параллелизм языковых механизмов, работающих на подуровнях простого и сложноподчиненного предложений, создает основу для синтаксической синонимии, которая непосредственно коррелирует с таким коммуникативным свойством речи, как ее богатство. А оно проявляется не только в словаре, используемом автором высказывания, но и в разнообразии синтаксических конструкций. Иначе говоря, деятельность учителя в указанном направлении способствует речевому развитию школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Синтаксис. Пунктуация: учеб. пособие для студентов. — М., 1981.

Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: в 2 ч.: учебн. пособие для студентов. — М., 1973. — Ч. II: Синтаксис.

Макаев Э.А. К вопросу об изоморфизме // Вопросы языкознания. — 1961. — № 5.

Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. — М., 1985.

REFERENCES

Babaitseva V.V., Maksimov L. Yu. Sintaksis. Puntuatsiya: ucheb. posobie dlya studentov, Moskva, 1981.

Gvozdev A.N. Sovremenniy russkii literaturniy yazyk: v 2 ch.: uchebn. posobie dlya studentov, p. II: Sintaksis, Moskva, 1973.

Makaev E.A. K voprosu ob izomorfizme, in *Voprosy yazykoznanija*, No. 5, 1961.

Rozental' D.E. Spravochnik po literaturnoi pravke, Moskva, 1985.

Приемы формирования коммуникативной компетенции старшекласников на занятиях элективного курса «Азбука интернет-журналистики»

В статье охарактеризованы методические приемы формирования коммуникативной компетенции старшекласников в процессе обучения интернет-журналистике.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; риторический анализ; трансформация текста в гипертекст; жанры интернет-журналистики; редакторская правка.

Natalia A. Krotova

The Methods of the Communicative Competence Formation among the Upper-form Pupils at the Elective Course Lessons «Azbuka Internet Zhurnalistiki» / «Introduction to the Internet Journalism».

The methods of the communicative competence formation among the upper-form pupils during the process of the Internet journalism studying are characterized in the article.

Key words: communicative competence; rhetoric analysis; transformation of the text into hypertext; the Internet journalism genres; editor's alteration.

Современные требования, предъявляемые к выпускнику средней школы (умение ориентироваться в виртуальном пространстве, создавать различные материалы для размещения на школьном сайте с учетом их уместности и результативности), определяют необходимость внедрения в учебный процесс изучения интернет-журналистики как перспективного сегмента СМИ. В рамках внеурочной деятельности в современной школе через работу учащихся в интернет-издании можно формировать коммуникативную компетенцию, т.е. способность пользоваться языком в зависимости от конкретной ситуации.

Элективный курс «Азбука интернет-журналистики», являясь вариативной частью школьного лингвистического образования, содержание которого ориентировано на социальную активность старшекласника, позволяет в рамках профильного обучения организовать систему заданий, которая, с одной стороны, даст возможность освоить жанры интернет-журналистики (информационные, аналитические, художественно-публицистические),

а с другой – выявить их особенность как средства виртуального общения, научить школьников не только воспринимать, но и создавать качественные материалы с учетом специфики веб-изданий.

Основными приемами, способствующими формированию коммуникативной компетенции учащихся на занятиях элективного курса, по нашему мнению, являются: риторический анализ образцов традиционной прессы и интернет-журналистики, трансформация образца традиционной прессы в интернет-публикацию, создание текстов публицистических жанров для школьного веб-издания, редакторская правка.

Один из ключевых вопросов профессии учителя: «Как учить?» – решается не только психолого-педагогическими, но и риторическими приемами [Вершинина 2012: 248]. К ним относится риторический анализ текста. Задача учащихся в этом случае – выяснить, насколько успешна (в соответствии с жанром) представленная публикация. Результат анализа – отзыв или рецензия, т.е. доброжелательная критическая оценка текста. Данный вид работы формирует умения определять основные компоненты в структуре текста изученного жанра, анализировать текст как конечный результат журналистской деятельности, правильно и свободно излагать мысли, аргументировать свою точку зрения.

Важно учитывать, что образцами для анализа специфики жанров должны выступать тексты, созданные сверстниками [Григина-Земскова 2003: 30; Ладыженская, Баранов 1965: 240].

Наталья Александровна Кротова, соискатель
E-mail: krotova.nat@yandex.ru

Центр педагогического образования, Новокузнецкий институт-филиал, Кемеровский государственный университет

ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, Кемеровская обл., 654041, Россия

The centre for teacher education, Novokuznetsk Institute-branch of Kemerovo state University

23, Str. Tsiolkovsky, Novokuznetsk, Kemerovo region, 654041, Russian Federation

Учащиеся характеризуют публикацию по следующим параметрам:

- а) целевая установка публицистического текста;
- б) вид текста;
- в) соответствие структуры жанру;
- г) языковые особенности текста;
- д) частотность и качество использования приемов создания образа автора (для художественно-публицистических жанров);
- е) информация гиперссылок;
- ж) переход по гиперссылкам (оправдались ли предположения о развитии информации) (см.: [Кротова 2015: 26]).

Приведем фрагмент риторического анализа интернет-публикации «Кружева человеческого счастья» (<http://stengazzetta.ru/contests/10/9/789/>):

Предложенная для риторического анализа интернет-публикация – проблемная статья. Тема кризиса семьи, затронутая автором, соответствует требованиям времени, интересна людям. Юнкор поднимает проблему отсутствия в современном обществе идеи ценности семьи. Он подбирает факты, подтверждающие разные позиции, разные стороны этой проблемы: большинство старшеклассников «грезит об успешной карьере», а не о семье; равноправие вряд ли сделало семью счастливой, в России наблюдается увеличение количества разводов и количества детей-сирот, «идея ценности семьи не пропагандируется, не воспитывается, не возращается в молодых людях». Автор берет за основу явление кризиса семьи и раскладывает его на отдельные части – ситуации.

Авторское «я» данной публикации объективно. Юнкор-девушка выступает как аналитик, стремится высказать свое мнение, раскрыть свое видение проблемы, однако закономерность и объективность выше ее эмоций. Часто авторское «я» данной статьи близко к авторскому «мы» или «я» научной речи: «Но, думаю, что не ошибусь, если скажу, что в школе нет задачи – воспитать чувство ценности семьи, а девочек научить искусству создания гармоничных семейных отношений (я все-таки уверена, что это и есть задача женщины в семье), внушить ориентиры быть достойной женой, хорошей мамой, научить быть хозяйкой в доме».

Авторское «я» проявляется в выборе темы (кризис института семьи), в расстановке смысловых акцентов, в выборе определенных фактов и аргументов: «Современная российская школа, на мой взгляд, с лихвой решает задачу – подготовку для общества образованных женщин». «Но сделало ли это равноправие семьи счастливой, а государство сильнее? Думаю, это далеко не простой вопрос».

Таким образом, старшеклассники в результате риторического анализа приходят к выводу, что данная публикация соответствует жанру статьи: характеризуется постановкой и разработкой проблемы на основе анализа явлений, сопоставления фактов и теоретических обобщений.

Трансформация текста традиционной журналистики в гипертекст развивает у школьников коммуникативные умения, связанные с анализом особенностей интернет-журналистики, учетом ее специфических черт. В результате выполнения этого аналитико-конструктивного задания школьники должны прийти к выводу, что современная веб-публикация – это поликодовый публицистический текст, транслируемый через интернет-канал с помощью гиперссылок, которые могут включать аудио- и видеосведения, фотоматериалы, текст иного жанра.

Трансформация публикации традиционной прессы в гипертекст осуществляется по следующему плану:

- а) выделение ключевых слов в основном тексте, которые будут гиперссылками;
- б) добавление к основному тексту дополнительной информации: внутренних ссылок – текст иного жанра, фото-, видео-, аудиоматериалы и т.п. – или внешних ссылок (см.: [Кротова 2016: 145]).

Приведем образец трансформации текста (дан в сокращенном варианте) (<http://1sg.ru/article/900/>) в гипертекст.

Зарисовки нашего путешествия

Здесь могла бы быть Ваша реклама. Или фотография с летнего отдыха. Даже видеоклип, снятый старенькой Nokia. Но здесь и сейчас присутствует непугёвая заметка о небольшом путешествии большой компании...

Мы – это 10 «А» класс – во главе с классным руководителем решили отправиться в путешествие по горной местности – Шиханам, которые находятся на берегу живописного озера Аракуль...

И вот мы уже у ворот ДООЛ «Аракуль». Путь был нелегким: крутые подъемы – ступеньки, тяжелые рюкзаки с провизией и плотный завтрак в желудке ставили нам палки в колеса, но все мужественно и без потерь добрались до желаемой точки...

Вот стоишь здесь, наверху, и так и хочешь полететь туда, вниз, ощутить упругий порыв ветра, подхвативший тебя, и упасть в объятия лесной перины! Но нельзя! Один полет – и всё.

Мы возвращались в лагерь уставшими, счастливыми туристами, хлебнувшими сполна адреналина... И пусть это не Эверест, не Таганай,

не вершины Алтайских гор. Покоренные нами и тысячами других людей Шиханы крепко стоят под уральскими ветрами и ждут: встречи, восхищения, улыбки... И мы обязательно вернемся туда, в место, где звезды становятся ближе, мечты ярче, а дружба крепче!

В ходе групповой работы учащиеся пришли к выводу, что ключевыми словами текста являются *ДООЛ «Аракуль»* и *Шиханы*, следовательно, на них они сделали гиперссылки. Актуальная дополнительная информация была представлена внутренними ссылками (фотографиями и видеосюжетом), которые знакомят читателя с достопримечательностями, но не перегружают текст.

Вербализованная система способов организации учебной деятельности (методов и приемов обучения) воплощается в жанровых моделях (см.: [Вершинина 2012: 250]). Творческие (конструктивные) задания предполагают создание собственных материалов разных жанров для школьного веб-издания. Выполняя конструктивное задание, юные журналисты учатся убедительно выражать свою точку зрения, заботясь об информационном, доказательном и художественном уровне журналистских материалов, объединять в них аудио- и видеосведения по законам текста с учетом специфических черт интернет-журналистики.

Приведем фрагмент репортажа, написанного для школьного веб-издания.

Большие зеленые игры

Чистота – залог здоровья... Пусть эта фраза звучит банально, но чтобы жители Новокузнецка были здоровыми, город должен быть чистым. 14 сентября старшеклассники школы № 31 и студенты экоотряда СибГИУ приняли участие в V «Больших зеленых играх»: убирали территорию прилегающего к школе сквера от мусора.

Сначала было как-то непривычно и скучно, да и погода была не лучшей. По условиям соревнования мы разделились на команды, придумали название, девиз и немного повеселились. Команда «Собиратели» решила работать под девизом «Собиратели – мы сила, вместе сделаем красиво». Вторая команда «Зеленые чистюли» была менее поэтична. С призывом «Мы не терпим мусора!» ее участники бросились убирать территорию сквера, сортировать мусор в разные мешки: зеленые – для вторсырья, черные – для перерабатываемых отходов. Вперед, побеждать!

Неожиданно к нам в руки приплыла необычная находка, которой стала шуба. Обнаружил ее

капитан «Зеленых чистюль». И это было для нас весьма забавно. Дальше становилось все интереснее: в кустах нашелся матрас, возможно, какого-то «паркового» жителя. Прохожие очень удивлялись этим вещам. С одной стороны, это было смешно, но с другой – обидно, что люди могут себе позволить выбрасывать вещи на улицу и загрязнять находящийся рядом с их домом сквер, в котором можно погулять, отдохнуть в свободное время.

Через час команды вышли навстречу друг другу. И тут усталость как рукой сняло: все почувствовали вкус соперничества. Глазами каждая группа начала подсчитывать по мешкам, кто больше собрал мусора. В ребятах проснулся азарт, ведь каждый хотел стать победителем.

С шутками и смехом закончились наши *«Большие зеленые игры»*. Однозначной победы не оказалось в этом квесте. Подводя итоги *мероприятия*, участники акции высказали свои экомысли. Во-первых, ребята отметили, что мы не дикие бездумные животные, а разумные люди, которые должны понимать: чистота города и природы – это наше здоровье. Во-вторых, люди должны осознавать, что когда идут по улице и позволяют себе кидать мусор, они портят жизнь не только другим, но и себе. В-третьих, команды пришли к выводу, что решение экологических проблем – важная и неотъемлемая часть нашей жизни. Нужно наконец-то понять, что необходимо оберегать природу и с благодарностью принимать ее дары.

Данный текст соответствует жанру репортажа с точки зрения целевой установки, структуры, языковых особенностей. В нем две гиперссылки. Внешняя (*«Большие зеленые игры»*) выводит читателя на видеосюжет Новокузнецкого городского телерадиообъединения, внутренняя ссылка (*мероприятия*) – на фоторепортаж.

Важным приемом, по нашему мнению, является редактирование материала. Мы предлагаем использовать этот прием в ходе проведения риторической игры «Редактор». В ней участвуют отдельный игрок (юный журналист) и команда (редколлегия). Учащиеся представляют для школьного веб-издания текст изученного жанра в письменном виде. На одной странице располагается основной текст, на другой – информация о гиперссылках. Внутренние ссылки (фото-, видеофайлы) демонстрируются с помощью технических средств обучения: мультимедийного проектора, экрана, компьютера. Редколлегия оценивает представленный материал по следующим критериям:

а) соответствие представленного материала жанру;

б) самостоятельность, креативность, оригинальность (см.: [Кротова 2015: 27]).

В ходе правки мы обращаем внимание учеников не только на вербальный, но и на поликодовый компонент. Так, учащиеся оценивают обоснованность выделения ключевых слов в основном тексте, ставших гиперссылками; актуальность дополнительной информации: внутренних ссылок (текст иного жанра, фото-, видео-, аудиоматериалы и т.п.) или внешних ссылок; определяют, не затянута ли видеоинформация, не перегружен ли текст гиперссылками. Учащиеся редактируют тексты, определяют, какие материалы будут размещены в определенной рубрике школьного веб-издания.

Представим один из вариантов риторической игры «Редактор», в результате которого первый вариант заметки был преобразован во второй.

Предложенный текст

В преддверии Дня матери

День матери – это праздник вечности: из поколения в поколение для каждого человека мама – самый главный человек в жизни. В нашей школе идет подготовка ко Дню матери. Этот праздник отмечается в последнее воскресенье ноября. В этом году мы справляем его 30 числа, но у нас долгожданный праздник состоится 29 ноября.

Организаторы мероприятия решили провести концерт в субботу, и это не случайно, ведь суббота – выходной, и мамы смогут прийти на концерт в их честь. Ученики активно готовятся к своему выступлению и уже вторую неделю репетируют на сцене, чтобы порадовать своих мам. Кто-то поет, кто-то танцует, кто-то читает стихи.

Но в нашей школе Дню матери посвящен не только концерт, но и классный час, который прошел 18 ноября. Все классные часы прошли интересно и увлекательно, и теперь ученики знают историю этого праздника и, наверное, уже придумали, что подарят своим любимым мамам.

Не забудьте поздравить свою маму, ведь вы обязаны ей многим, а главное – жизнью.

Отредактированный текст

В преддверии Дня матери

В нашей школе идет подготовка ко Дню матери. Этот праздник отмечается в последнее воскресенье ноября. В этом году он будет 30 ноября, но у нас долгожданный праздник состоится 29-го.

Организаторы мероприятия решили провести концерт в субботу, и это не случайно, ведь суббота – выходной, и мамы смогут прийти на концерт в их честь. Ученики активно готовятся к своему выступлению и уже вторую неделю репетируют на сцене, чтобы порадовать мам. Кто-то поет, кто-то танцует, кто-то читает стихи.

Но в нашей школе Дню матери посвящен не только концерт, но и классный час, который прошел 18 ноября. По словам учащихся, все классные часы прошли интересно и увлекательно, и теперь ученики знают историю этого праздника и, наверное, уже придумали, что подарят своим любимым мамам.

Члены редколлегии пришли к следующему выводу.

Представленный текст – событийная заметка, в которой дается факт с некоторыми подробностями. Структура и языковые особенности данной заметки в целом соответствуют заявленному жанру. В тексте присутствует нейтральная лексика: *этот праздник отмечается в последнее воскресенье ноября; решили провести концерт*; даты: *30 ноября, 29 ноября, 18 ноября*; слова официально-делового стиля: *праздник состоится; праздник отмечается; организаторы мероприятия*; конструкции, свойственные публицистическому стилю речи: *ученики активно готовятся к выступлению и вот уже вторую неделю репетируют на сцене; теперь ученики знают историю этого праздника*; эмоционально окрашенные слова: *долгожданный праздник, любимым мамам*.

В заметке, по мнению «редколлегии», преобладают именные части речи, особенно существительные, которые позволяют ответить на вопросы: *кто? где? когда?* Достаточно распространены в данном тексте глаголы и глагольные формы. Обилие этих частей речи характерно для жанра заметки. На синтаксическом уровне чаще используются сложные предложения (их в заметке шесть), что подчеркивает стремление автора вместить значительный объем информации в небольшую по объему форму, но синтаксический строй при этом прозрачен, ясен.

Однако данный текст подлежит редакторской правке. В одном из предложений употреблено разговорное слово *справляем*.оборот *мы справляем его* лучше заменить на *он будет*, что соответствует нейтральной лексике. Во втором абзаце есть повтор слов: *своему, свои*. Учащиеся предложили второе слово исключить из текста,

мотивируя это тем, что номерами художественной самодеятельности школьники будут радовать всех мам, не только своих.

В третий абзац автору было предложено добавить вводное словосочетание *по словам учащихся*, которое указывает на источник сообщения. Четвертый абзац члены «редколлегии» рекомендовали автору из текста исключить, так как он не соответствует заявленному жанру.

Отметив языковые особенности интернет-заметки, учащиеся перешли к гиперссылкам. Они решили, что это внутренние ссылки. Первая, *поет*, должна, по мнению членов редколлегии, вывести читателя на видеоматериал (песня с репетиции), вторая, *классный час*, — на фотоматериалы данных мероприятий. Ожидания участников эксперимента оправдались не полностью: вторая ссылка содержала фотоматериалы только одного классного часа.

Таким образом, риторический анализ текста, трансформация образа традиционной прессы в интернет-публикацию, создание текстов публицистических жанров для школьного веб-издания, редакторская правка формируют у школьников представление о ключевых жанрах детской интернет-журналистики как средстве виртуального информационного общения. Использование этих приемов на занятиях элективного курса позволит учителю подготовить выпускника средней школы, обладающего коммуникативной компетенцией: умеющего общаться в виртуальном многоканальном пространстве, создавать тексты разных жанров, адаптированных к размещению в Интернете.

ЛИТЕРАТУРА

Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров // Риторика в новом образовательном пространстве: сб. научных трудов / Санкт-Петербургский государственный горный университет. — СПб., 2012. — С. 248–251.

Гринина-Земскова А.М. Сочинения в газетных жанрах. — Волгоград, 2003.

Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. — М., 1965.

Кротова Н.А. Аналитические жанры детской интернет-журналистики как предмет изучения на занятии элективного курса // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Сб. ст. по материалам XLV Междунар. заочной науч.-практ. конференции. — Часть II. — М., 2015. — № 12 (45). — С. 23–27.

Кротова Н.А. Аналитические жанры детской интернет-журналистики на занятиях элективного курса в школе // Актуальные проблемы коммуникативного образования в XXI веке. Сб. науч. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конференции. — Новокузнецк, 2016. — С. 144–149.

REFERENCES

Vershinina G.B. Problemy klassifikatsii pedagogicheskikh zhanrov, in *Ritorika v novom obrazovatel'nom prostranstve: collection of research papers*, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi gornyi universitet, Sankt-Peterburg, 2012, pp. 248–251.

Grinina-Zemskova A.M. Sochineniya v gazetnykh zhanrakh, Volgograd, 2003.

Ladyzhenskaya T.A., Baranov M.T. Osobennosti yazyka uchenicheskikh izlozhenii, Moskva, 1965.

Krotova N.A. Analiticheskie zhanry detskoj internet-zhurnalistiki kak predmet izucheniya na zanyatii elektivnogo kursa, in *Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psikhologii. Collection of articles adapted from XLV International distance research and practice conferentsii*, part II., No. 12 (45), Moskva, 2015, pp. 23–27.

Krotova N.A. Analiticheskie zhanry detskoj internet-zhurnalistiki na zanyatiyakh elektivnogo kursa v shkole, in *Aktual'nye problemy kommunikativnogo obrazovaniya v XXI veke. Collection of articles adapted from VII International research and practice conferentsii*, Novokuzneck, NFI Kem GU, 2016, pp. 144–149.

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-2-14-22

Т.А. ОСТРИКОВА, Н.В. КУДРЯШОВА

Виды и графические варианты кавычек в рукописных, печатных и печатно-рукописных работах: лингводидактические проблемы и пути их решения (Часть I)

В статье рассматривается проблема использования в русском языке кавычек как компонента культуры письменной речи широкого круга пользователей, а умение правильно использовать кавычки – как правописно-графическое метаумение. Основное внимание уделено оформлению печатно-рукописных работ. Описаны виды и графические варианты кавычек; выявлены противоречия и лакуны в практике их постановки и правилах употребления.

Ключевые слова: *русский язык; культура письменной речи; прикладная филология; правила орфографии и пунктуации; знаки препинания; виды и функции кавычек; графические варианты кавычек-лапочек; вложенные кавычки; типографика, шрифт; лингводидактика; вербальные и графические схемы; графические недочеты, правописные ошибки.*

Tatyana A. Ostrikova, Nataliya V. Kudryashova

Kinds and Graphical Variants of Quotation Marks in Handwritten, Printed and Script-and-printed Works: the Linguo-didactic Problems and Its Ways of Solution.

The problem of quotation marks usage in Russian language is considered as the component of written speech culture of general public users and the skill of the right usage of quotation marks is considered as the orthography and graphical metaskill. The special attention is paid to script-and-printed text execution. The kinds and the graphical variants of quotation marks are described, the dissensions and the holes in the practice of its usage and rules of usage are educed.

Key words: *Russian language; written speech culture; applied philology; orthography and punctuation rules; punctuation marks; kinds and functions of quotation marks; graphical variants of double quotes; embedded quotes; typographics, print; linguodidactics; verbal and graphical schemes; graphical faults, orthographic mistakes.*

Виды / варианты кавычек и их назначение

Как известно, письменные вербальные высказывания создаются с помощью текстовой графики, которая включает буквы и небуквенные знаки, в том числе знаки препинания. В учебных целях основное внимание уделим кавычкам, используемым

в печатных трудах и печатно-рукописных работах, набранных на компьютере. К ним сейчас предъявляются визуальные требования, принятые в книжно-издательской сфере (см.: [Гац 2016]), поэтому умение оформлять вербальный текст становится метапредметным умением учебного и профессионального характера.

Яркой приметой правописно-графической культуры грамотного человека является правильный выбор и целесообразное использование разных видов и вариантов кавычек, а также оправданный пропуск кавычек при выделении фрагментов текста шрифтом.

В отличие от школьной практики изучения кавычек как пунктуационного знака мы рассматриваем кавычки более широко – как правописно-графический знак. Это соответствует функционально-системному пониманию русской пунктуации [Шварцкопф 1988, 1974; Шубина 1999; Зализняк 2007 и др.] и лингводидактическому подходу к описанию текстовых знаков русского языка [Острикова 2008].

Татьяна Александровна Острикова, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы

E-mail: t.a.ostrikova@mail.ru

Наталья Владимировна Кудряшова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы

E-mail: nataliya-15.72@mail.ru

Институт филологии и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

ул. Ленина, д. 94, Абакан, 655017, Республика Хакасия

Institute of Philology and intercultural communication, Khakassia state University named for N.F. Katanov 94, Str. Lenina, Abakan, 655017, Republic of Khakassia

В выделенном термине терминологический графический многозначен и символизирует: во-первых, отношение к текстовой графике – буквенной (см. *алфавит*) и небуквенной – см. *знаки препинания*; во-вторых, отношение к правописанию – см. *пунктуация* и *орфография*; в-третьих, отношение к техническим требованиям и предписным правилам компьютерного набора и верстки – см. *типографика*, *шрифт*, *корректур* и др. Правописно-графическое направление было намечено Д.Э. Розенталем, который рассматривал пунктуацию во взаимосвязи с набором текста и его редактированием (см. § 54 «Пунктуационное и графическое оформление текста в пьесах»: [Розенталь 1994: 317]).

С развитием электронных технологий и распространением персональных компьютеров узко пунктуационный взгляд на кавычки устарел, что нашло отражение в интернет-сфере. Сегодня пишущий и читающий с компьютером, ноутбуком – это не только коммуникатор (*автор / читатель, адресант / адресат*), но и оформитель своего и чужого текста – *корректор / редактор, наборщик / верстальщик*, отчасти *информационный дизайнер*. В методических целях детализируем связанные с кавычками правила орфографии и пунктуации, требования к оформлению рукописных и печатно-рукописных (машинописных) работ. Актуализируем позитивные образцы¹, где кавычки поставлены правильно, – обычно в специальных изданиях, включая журналы «Русский язык в школе», «Русская речь», «Русская словесность», «Мир русского слова», «Филология

и человек» и др. А также приведем типичные негативные образцы с неправильным правописно-графическим оформлением вербальных речений.

В профессиональных источниках, конечно, иногда встречаются опечатки, не замеченные и не исправленные автором, наборщиком, корректором. Если в конкретной публикации кавычки ставятся правильно, то единичные неправильности мы рассматриваем как опечатки, а не ошибки, например: “Тут Ефим, или, как эсты называли, «Мифим“, перепробовал много дорогих вин» (Русская речь. – 2008. – № 6. – С. 35). При корректуре этого предложения первую кавычку нужно заменить на кавычку-ёлочку, а элементы внутренних лапок сделать одинаковыми – прямыми или завитыми. Аналогичный подход к разграничению ошибок и опечаток важен и при оценке письменных работ учащихся и студентов.

Сколько кавычек в русском языке?

По нашим наблюдениям, сейчас визуальных вариантов кавычек больше, чем требуется в современных русскоязычных текстах, тем более в школе. Мы насчитываем более 9 разновидностей кавычек (см. табл. 1), что затрудняет обучение русскому правописанию и формирование правописно-графической культуры широкого круга пользователей. Некоторые кавычки, встречающиеся в публикациях, не рассматриваем, ибо считаем их избыточными и даже ошибочными. Возникают они потому, что при наборе текста используются сегодня не только клавиатурные кавычки, но и иные – из «Символов».

Таблица 1

Виды и графические варианты кавычек

Двойные			Одинарные (марровские)
Основные виды кавычек – ёлочки и лапки			Дополнительный вид кавычек – одинарные
Угловые	Завитые диагональные	Унифицированные горизонтальные	Одинарные горизонтальные
русские кавычки-ёлочки « »	русские кавычки-лапки, завитые вниз-вверх „ “	компьютерные прямые лапки ” ”	одинарные прямые кавычки ' '
	кавычки-лапки диагональные рукописные, завитые вниз-вниз „ ”	англо-немецкие кавычки-лапки, завитые вверх-вниз “ ”; лапки горизонтальные рукописные, завитые вниз-вниз ” ”	одинарные марровские, завитые вниз-вниз и внутрь ‘ ’; одинарные немецкие, завитые вверх-вниз ‘ ’

¹ Примечание. Во всех языковых примерах, имеющих ссылки на источники, сохранено имеющееся в них правописно-графическое оформление.

Дадим краткие пояснения к таблице.

В системе небуквенных графических знаков русского языка кавычки, как и скобки, относятся к парным знакам препинания.

Кавычки состоят из двух частей — из кавычки открывающей и закрывающей.

По числу графических элементов в каждой части, т.е. в открывающей и закрывающей кавычке, большинство видов кавычек являются двойными. Функционируют и одиночные кавычки, которые иногда называют одинарными; из двух терминов-синонимов (одиночные и одинарные) мы выбрали второй в силу его меньшей семантической нагрузки.

По начертательному виду, т.е. по рисунку элементов, одни кавычки похожи на угловые скобки и называются ёлочки, а другие кавычки похожи на запятые или знаки минуты и секунды и именуются лапками, или лапками.

Угловые кавычки («») представлены в словаре В.И. Даля как знаки «для выносных и чужих слов», но без термина *ёлочки*. Как большинство знаков препинания, русские / французские кавычки-ёпочки почти одинаково выглядят в рукописи и машинописи; их шрифтовые варианты при компьютерном наборе можно менять автоматически.

Кавычки-лапки, в отличие от ёлочек, визуальны многолики.

У двойных кавычек-лапок кавычка открывающая и закрывающая состоит из двух элементов, у одинарных кавычек в каждой части по одному элементу.

Двойные лапки и одинарные кавычки имеют идентичные графические элементы: по наличию завитков эти кавычки в основном завитые, реже прямые. Последние стали быстро распространяться в печатных текстах, ибо даны на русифицированной компьютерной клавиатуре.

Завитые кавычки по расположению завитков вниз или вверх имеют три разновидности: завитые вниз-вниз — все налево или внутрь, завитые вверх-вниз или вниз-вверх.

По позиции открывающей и закрывающей частей подразделяем кавычки на горизонтальные и диагональные. Всегда имеют верхне-горизонтальное расположение одинарные кавычки, унифицированные прямые лапки и англо-немецкие лапки, завитые вверх-вниз: они ставятся вверху строки над словами сбоку от них — слева и справа. Такие лапки сегодня широко используются

в печатных текстах на русском языке, так как есть на клавиатуре персональных компьютеров [Правила 2007: 309].

Двойные русские кавычки — это два знака: угловые ёлочки («») и диагональные лапки, завитые вниз-вверх („“) (БАС 1957, 5: 639; Правила 1962: 113). В Словаре русского языка под ред. А.П. Евгеньевой эти виды кавычек описаны так же, как в БАС, но противопоставлены, что явно неправильно («» или „“) (МАС 1986, 2: 12).

Кроме указанных знаков, в рукописях и тетрадях учащихся используются диагональные лапки, завитые вниз-вниз: при письме удобнее ставить снизу открывающую кавычку, а все завитки направлять вниз, например: сказка „Колобок“. Такие рукописные лапки имеются и в учебных изданиях для школы, см: [Русский язык: 5 класс / Т.А. Ладыженская и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. — М., 2004 (на форзаце)].

Система кодифицированных правил употребления кавычек и типичные языковые примеры представлены в неоднократно переизданных правописных сводах. Нормативным является основной свод правил 1956 г. (далее Свод—1956) и его переиздания [Правила 1962 и др.]. Дополнительным служит расширенный свод правил 2006 г. (далее Свод—2006) и его переиздания [Правила 2007 и др.]².

В сводах не кодифицировано использование кавычек-лапок и их графических вариантов, а также одинарных кавычек, хотя единичные примеры с ними есть. Отчасти эти лакуны восполняются в разнообразных интернет-публикациях (см. по ключевым словам), но методическая проблематика в них зачастую остается вне зоны внимания авторов.

Кавычки имеют разное назначение и выполняют в тексте несколько языковых функций: пунктуационно-синтаксическую, лексическую (речевую), номинативную и, отчасти, лингвистическую. Посмотрим на функциональные виды кавычек с лингвометодической точки зрения.

1. Пунктуационно-синтаксические кавычки

Пунктуационно-синтаксические кавычки необходимы для маркирования

² Примечание. При актуализации сводов 1956 и 2006 гг. сноски даются не на первые издания.

пунктуационно-смысловых отрезков – пунктограмм, связанных с определенными синтаксическими единицами, конструкциями, которые могут быть представлены в графических и вербально-графических схемах. Так, в предложении *А.П. Чехов утверждал, что «праздная жизнь не может быть чистой»* придаточное предложение является встроенной цитатой, поэтому ее можно вербально отразить в графической схеме СПП: [1], (2 что «цитата»).

Пунктуационно-синтаксические кавычки используются для выделения цитат:

- как самостоятельных предложений и фрагментов текста;
- как структурных элементов простого предложения, в том числе входящего в состав сложного предложения;
- как прямой речи, занимающей разные

позиции по отношению к словам автора.

Кавычки при прямой речи со словами автора

Академические правила постановки кавычек при прямой речи даны в сводах [Правила 1962, § 195–196, 199–200; Правила 2007, § 133–139, 159], в справочниках Д.Э. Розенталя и других пособиях. Адаптированные для школы правила распределены по учебникам для V–XI классов и отражены в методической литературе (см.: [Богданова 2017; Граник 2012]).

В табл. 2 на примере высказываний по смысловой теме «Наука и ученые» приведем типичные позиции прямой речи и знаки препинания, включив школьные пунктуационно-синтаксические схемы, где буква **А** символизирует слова автора, а «**П**» – прямую речь³.

Кавычки при прямой речи со словами автора

Таблица 2

Языковой дидактический материал	Графические схемы-модели
Амундсен утверждал: «Сила воли – первое и самое важное качество искусного исследователя».	А: «П».
К.Э. Циолковский писал: «Мои взгляды и учение – несомненный продукт науки и прочитанных мною книг... Без науки, без этого склада трудов великих и гениальных людей я был бы крошечной величиной».	А: «П... П».
«Источником, порождающим наибольшее число общественных бедствий, является невежество», – утверждал Гельвеций.	«П», – а.
«Мой оптимизм, – говорил Д.И. Менделеев, – родился из занятий наукою, и мне желательно было бы внушить его каждому, кто жаждет испить из этого источника, для всех доступного и дающего истинное успокоение среди беспокойного океана жизни».	«П, – а, – п».
«Нередко от момента, когда ученый приходит к формулировке новой научной проблемы, и до момента, когда он, подобно Архимеду, может воскликнуть: “Эврика!”», проходят десятилетия, наполненные трудом, мучительными поисками и неудачами», – писал А.И. Ракилов.	«П: “П!”...», – а.

Кавычки при атрибутированных цитатах

Обратим внимание на оформление цитат, содержащих указание на автора и/или источник, ориентируясь на примечание 2 к § «Знаки при прямой речи»: Правила, изложенные в данном параграфе, относятся также к предложениям, содержащим цитаты с указанием, кому они принадлежат [Правила 1962: 111].

Атрибутирование цитат выполняется вариантно. Во-первых, цитата дается в кавычках как самостоятельное предложение (предложения), после чего в скобках указывается автор и/или источник.

1) «**Цитата**» (**Автор**): «Первым русским ученым, применившим стихотворную форму изложения для запечатления научной мысли

и объяснения ее практического значения, был М.В. Ломоносов» (Е.Н. Павловский); «Для изучающего любой предмет чтение оригинальных трудов представляет собою большое преимущество, так как наука всегда наиболее полно усваивается в состоянии рождения...» (Максвелл). (Слово о науке. – М., 1981).

2) **Цитата (ее особенности, автор)**: «Тот счастлив, кто никогда не лжет...» (Тексты А.В. Вампилова и о Вампилове). (РЯШ. – 2017. – № 8. – С. 1, 16).

Во-вторых, цитата встраивается в разнообразные синтаксические конструкции – см.

³ Примечание. Высказывания для конструирования предложений с прямой речью взяты из сборника «Слово о науке: Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты»: кн. 2 / сост. Е.С. Лихтенштейн. – М.: Знание, 1981. – 272 с.

«Знаки препинания при цитатах» [Правила 2007: 307–311]. Встроенной цитатой мы называем отрезок чужой речи, органично (с содержательной, грамматической и лексической точек зрения) включенный в предложение, заголовок и другие конструкции.

Типовые примеры с самостоятельными и встроенными цитатами (по указанной выше смысловой теме) представлены в табл. 3; вербально-графические схемы отражают место цитаты в предложении и место ссылки на автора.

Таблица 3

Кавычки при атрибутированных цитатах (самостоятельных и встроенных)

Дидактический языковой материал	Вербально-графические схемы
Автор указан после предложения (в круглых скобках)	
<i>Чарлз Дарвин «с большой остротой чувствовал значение честности как мерила отношений между авторами и питал отвращение к любому виду небрежности в цитировании» (Френсис Дарвин)</i>	Текст «цитата» (Автор)
<i>«Биографии ученых позволяют в лицах “изобразить мировую повесть науки”» (К.А. Тимирязев)</i>	«Цитата “цитата”» (Автор)
Автор указан в предложении	
<i>По словам П.Л. Капицы, «чем крупнее достижения ученого, тем короче и точнее можно их описать»</i>	Вводная конструкция с ФИО, «цитата»
<i>В.И. Вернадский утверждал, что «мыслящий и работающий человек есть мера всему <...> огромное планетное явление»</i>	[Главное предложение с ФИО], (что «цитата <...> продолжение цитаты»)
<i>Академик И.П. Павлов писал, что «идея без развития мертва; стереотипность в научной мысли – гибель...»</i>	[Главное предложение с ФИО], (что «цитата...»)

Косвенная речь в сравнении с цитируемой

Конструкции с встроенными цитатами следует отличать от предложений с косвенной речью. Дословная цитата легко встраивается в любые предложения, в том числе в придаточную часть СПП, и она обязательно выделяется кавычками. Косвенная речь – это пересказ чужих слов в придаточной части СПП: содержание чужой речи передается без сохранения всех ее особенностей и без кавычек. К сожалению, в ряде школьных учебников по русскому языку есть терминологическая путаница. В перечне способов цитирования указано, что цитаты оформляются предложением с прямой речью и вводными словами, предложениями с косвенной речью, но приводится пример СПП с цитатой в кавычках [Бабайцева 2012: 389–392].

В методике русского языка важно четко разграничивать понятия *прямая речь* (с кавычками) при словах автора, *косвенная речь* (пересказ чужой речи без кавычек), *встроенная цитата* (чужая речь в кавычках), например:

Сестра спросила в справочной ж/д вокзала: «Когда и на какую платформу прибывает поезд Москва – Абакан?»;

Сестра спросила в справочной ж/д вокзала, когда и на какую платформу прибывает поезд Москва – Абакан;

Проводница с юмором ответила, что сибирский поезд Абакан – Москва «любит точность и старается не опаздывать».

2. Кавычки номинативные

В русскоязычном тексте кавычки широко используются при номинации объектов, их условном наименовании, поэтому с функциональной точки зрения такие кавычки лингвисты называют номинативными. Они пока не имеют определенного места в разделах правописания: в Своде–1956 правила даны в «Пунктуации», хотя примеры есть и в «Орфографии» [Правила 1962: 61, 109]; в Своде–2006 номинативным кавычкам в «Орфографии» посвящены § 175, 192, 195, 197–200 [Правила 2007: 175, 184–189, 313].

С позиции обучения русскому языку в общей школе номинативные кавычки являются морфолого-орфографическими, так как представлены в теме «Имена существительные собственные» (V класс) раздела «Морфология и орфография». В лингводидактических целях номинативные кавычки мы именуем номина-

тивно-орфографическими; соответствующие ошибки предпочтительнее относить к орфографическим, а не к пунктуационным.

В русском языке функцию выделения названий выполняют двойные кавычки. Ими маркируют условные индивидуальные наименования разных тематических групп: названия произведений литературы, кино, театра; научных трудов, приборов, средств связи, транспортных средств; учреждений / организаций, предприятий; СМИ (газет, журналов, TV-программ) и др., например: *ледокол «Адмирал Макаров», космический корабль «Восток-1», духи «Серебристый ландыш», роман «Отцы и дети», самолет «Руслан», шоколад «Вдохновение», орден «За заслуги перед Отечеством»*. В русском языке виды и графические варианты кавычек пока не закреплены за определенными единицами и конструкциями, поэтому один их вид может быть оформлен по-разному. В частности, номинативные кавычки оформляются то ёлочками, то лапками даже в рамках одной публикации. Феномен подобного явления мы видим в неоправданном переносе правила оформления вложенных кавычек на другие случаи.

Номинативные кавычки не используются в наименованиях со словами *имени, памяти*, но в полных официальных названиях организаций кавычки теперь обязательны даже при наличии этих слов, например: *ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова»*; не нужны номинативные кавычки при именах, набранных иным шрифтом, включая латиницу и т.д. (подробнее см.: [Пахомов 2007: 79–82]).

При маркировании условных наименований широко используются двойные кавычки всех визуальных видов и вариантов, например: *сирень «Красавица Москвы» / "Красавица Москвы" / „Красавица Москвы” / “Красавица Москвы”*. Однако в научно-ботанических текстах ставятся и одинарные кавычки (например: *сирень обыкновенная ‘Красавица Москвы’*) в соответствии с «Международным кодексом номенклатуры культурных растений», если

наименование сорта дается после названия рода / вида.

В печатных и печатно-рукописных работах, в рекламе, презентациях условные наименования, включая названия статей, спектаклей, кино, книг и т.д., оформляются не только по правописным правилам, но и по предписным. Обычно внутри текста наименования выделяются кавычками по правописным правилам, например: роман В. Франкла «Сказать жизни “Да!”». На обложке и титульном листе те же наименования оформляются по книжно-издательским требованиям – без внешних кавычек, но с сохранением внутренних (Сказать жизни «Да!») или вообще без кавычек (Сказать жизни Да!) [Королькова 2007; Орешников 2006 и др.].

Номинативно-орфографические кавычки не ставятся и в других предписных случаях: а) если наименование набрано не основным, а курсивным шрифтом, или латиницей, или в разрядку, или с теньными и другими эффектами; б) если наименование издательства (М.: Наука, 1980) и публикации входит в библиографическое описание первоисточника и не стоит после слова, называющего объект: например, (Азаров Ю. *Учиться, чтобы жить* // *Новый мир*. 1987. № 4. С. 242) [Правила 2007: 310; Колобова 2006 и др.].

Номинативные кавычки не принято ставить в конструкциях со скобками – в уточнениях, вставках, ссылок на автора и источник, хотя во второй половине XX в. кавычки здесь применялись широко, например: (Чехов. «Студент»), («Слово о словах») [Шанский 1986: 114, 151]. Более лаконичный предписной вариант – без кавычек – представлен у Д.Э. Розенталя, например: (Л. Толстой. *Плоды просвещения*), (А.Н. Островский. *Волки и овцы*) [Розенталь 1994: 318]. Аналогичные образцы даны и в Своде–2006, например: (И. Бунин. *Полями пахнет...*) [Правила 2007: 310].

Основные варианты выделения условных индивидуальных наименований объектов в печатно-рукописных работах представлены в табл. 4.

Таблица 4

Правильные варианты маркирования условных индивидуальных наименований

Правописные варианты	Правописно-графические варианты
кинотеатр «Космос»	кинотеатр <i>Космос</i>
группа “Битлз”	группа Битлз
в “Предисловии”	в <i>Предисловии</i>

Правописные варианты	Правописно-графические варианты
запевай „Яблочко”	«запевай наше Яблочко» (Л. Леонов)
УКК «Общество “Знание”»	УКК «Общество <i>Знание</i> »

3. Кавычки лексические (речевые)

В лексической функции кавычки используются в текстах разных стилей (возможно, за исключением официально-делового) с целью подчеркивания непривычно употребляемых слов. В методике русского языка такие кавычки целесообразно связывать с речевыми лексическими ошибками, поэтому в школе можно и нужно говорить о лексических кавычках, оправданном и избыточном их применении. В русском языке двойными лексическими кавычками выделяют слова и выражения: а) «употребляемые с оттенком иронии либо не в обычном их значении» и в целом не свойственные лексикону пишущего; б) «употребляемые в необычном (специальном, профессиональном) значении, принадлежащие особому, часто узкому кругу общающихся» [Правила 2007: 311–313; БСЭ, 11: 125].

Лексические кавычки можно разделить на семантические, терминологические и одинарные лингвистические.

Семантические кавычки

Вариантный выбор семантических кавычек, которые иногда называют рефлексивными, можно представить в такой вербально-графической схеме: **Текст «необычное слово (выражение)» / «необычное слово (выражение)» текст.**

Лингвисты справедливо отмечают, что случаи факультативного употребления лексических кавычек очерчены «неполно и расплывчато» [Шварцкопф 1974: 190], поэтому они использовались и продолжают использоваться неоправданно часто. Сегодня всё громче звучат призывы не ставить кавычки при словах, имеющих стертую образность, употребленных в прямом значении или переносном, легко определяемом из контекста. Например, во фразе *литературный раб* кавычки не нужны, потому что новое значение слова *раб* акцентировано прилагательным *литературный*. Лексические кавычки излишни и в предложении *В трудных случаях постановки знаков препинания необходимо «подстраховаться» и посмотреть правила пунктуации.* Чтобы не злоупотреблять лексическими кавычками, полезно смотреть толковые словари, особенно новых слов и значений, ведь лексика русского

языка — развивающееся явление. Если сегодня слово *палы* используется без кавычек, то у С. Аксакова оно закавычено и растолковано: *Рано весной, как только сойдет снег и станет обсыхать «ветошь», т.е. прошлогодняя трава, начинаются «палы», или лесные пожары* [Правила 1962: 109].

Терминологические кавычки

Специальное — научное, профессиональное — название имеют кавычки при терминах, толкованиях лексического значения слов, их переводе, названиях тематических и семантических групп слов, концептов и других групп лексики, например: *Языковая реализация художественного концепта «осень»* (РЯШ. — 2017. — № 9. — С. 1, 32). Термины принято заключать в двойные кавычки: «Фонетика», «Лексика», «Морфемика», «Морфология», «Синтаксис», «Орфография», «Пунктуация» и др. Правильным является и курсивный способ маркирования: вербальное сообщение получит визуальную легкость, так как в строке сокращается число текстовых знаков, что ускоряет набор (*Фонетика, Лексика, Морфемика, Морфология, Синтаксис, Орфография, Пунктуация*). Например, в БСЭ заголовочные термины выделены заголовочным жирным шрифтом (**МОДЕЛЬ**), а курсивным способом — термины-ссылки на внутрикнижные словарные статьи (*Лекало, Литейное лекало, Шаблон*) (БСЭ. — М., 1974. — Т. 16. — С. 399, 1183).

Толкования терминов традиционно выделяют ёлочками и лапками, после чего даются ссылки на словари и иные источники. В обучении полезны вербальные схемы, показывающие варианты использования лексических кавычек и оформления сносок / ссылок, например:

слово — «лексическое значение» (ссылка); слово — "лексическое значение" [ссылка].

Кавычки лексические одинарные

Кавычки лексические одинарные мы рассматриваем как специальные правописно-лингвистические [Острикова 2008: 44], так как они используются ограниченно, в основном в научно-лингвистических трудах. Если же ученик, студент, педагог выполняют конкурсные проекты и исследования по русскому языку, то

о лингвистических кавычках надо помнить. Представим типичные примеры употребления одинарных лингвистических кавычек, сгруппировав материал правил с помощью вербально-графических схем:

Слово — 'лексическое значение': *недалекий* — 'не очень умный'; *далекий* означает 'находящийся на большом расстоянии' [Правила 2007: 153]; *Семантика 'отвесный, крупный'* представлена в необычном сравнении *дождя с градом* (Мир русского слова. — 2017. — № 2. — С. 50).

Слово — 'перевод': «обращение *бро* (сокр. от англ. brother — 'брат')» [Ars interpretations. — Барнаул, 2010. — С. 204]; см. также маровские кавычки, завитые вниз и внутрь: [БСЭ 1973. Т. 11: 125/361]).

Текст 'семантическая / тематическая группа слов (фразеологизмов)' текст: «слова лексико-семантической группы 'форма восхищения, одобрения' — *град аплодисментов, град комплиментов, град похвал* и др. — в сочетании со словом *град* могут формировать позитивную оценку, выражение признания». (Мир русского слова. — 2017. — № 2. — С. 50).

ЛИТЕРАТУРА

- Бабайцева В.В. Русский язык: 5–9 кл. — М., 2012. — С. 389–392.
- Большой академический словарь русского языка: в 20 т. — М., 1957. — Т. 5 (БАС).
- Большая советская энциклопедия: в 51 т. — М., 1973. — Т. 11: 125/361 (БСЭ).
- Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1986. — Т. 2 (МАС).
- Богданова Е.С. Обучение правилам цитирования на уроках русского языка в старших классах // Русский язык в школе. — 2017. — № 2.
- Гац И.Ю. Культура печатного письма // Русский язык в школе. — 2016. — № 11.
- Граник Г.Г., Владимирская Г.Н., Борисенко Н.А. Способы передачи чужой речи // Русский язык в школе и дома. — 2012. — № 1–6.
- Зализняк А.А. Семантика кавычек // Труды Международной конференции «Диалог 2007». — М., 2007.
- Колобова В.В. Корректурa. — М., 2006.
- Королюкова А. Живая типографика. — М., 2007.
- Орешников А.С. Кавычки. Курсив. Разрядка // Язык и мы. Мы и язык. — М., 2006.
- Острикова Т.А. Небуквенные графические знаки: лингвометодический аспект // Русский язык в школе. — 2008. — № 6.

Пахомов В.М. Употребление кавычек в собственных наименованиях // Русский язык в школе. — 2007. — № 5.

Правила русской орфографии и пунктуации / ред. В.В. Лопатин. — М., 2007.

Правила русской орфографии и пунктуации / ред. Л.А. Чешко. — М., 1962.

Розенталь Д.Э. Справочник по орфографии и пунктуации. — Челябинск, 1994.

Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. — М., 1986.

Шварцкопф Б.С. О факультативных случаях употребления кавычек // Нерешенные вопросы русского правописания: сб. — М., 1974.

Шварцкопф Б.С. Современная русская пунктуация: система и ее функционирование. — М., 1988.

Шубина Н.Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе русского языка. — СПб, 1999.

REFERENCES

- Babaytseva V.V. Russkiy yazyk: 5–9 kl. — М., 2012. — S. 389–392.
- Bolshoy akademicheskiy slovar russkogo yazyika: v 20 t. — М., 1957. — Т. 5 (BAS).
- Bolshaya soveteskaya entsiklopediya: v 51 t. — М., 1973. — Т. 11: 125/361 (BSE).
- Slovar russkogo yazyika: v 4 t. / pod red. A.P. Evgenevoy. — М., 1986. — Т. 2 (MAS).
- Bogdanova E.S. Obuchenie pravilam tsitirovaniya na urokah russkogo yazyika v starshih klassah // Russkiy yazyik v shkole. — 2017. — N 2.
- Gats I.Yu. Kultura pechatnogo pisma // Russkiy yazyik v shkole. — 2016. — N 11.
- Granik G.G., Vladimirskaia G.N., Borisenko N.A. Sposoby peredachi chuzhoi rechi // Russkiy yazyik v shkole i doma. — 2012. — N 1–6.
- Zaloznyak A.A. Semantika kavyichek // Trudy Mezhdunarodnoy konferentsii «Dialog 2007». — М., 2007.
- Kolobova V.V. Korrektura. — М., 2006.
- Korolkova A. Zhivaya tipografika. — М., 2007.
- Oreshnikov A.S. Kavyichki. Kursiv. Razryadka // Yazyik i myi. Myi i yazyik. — М., 2006.
- Ostrikova T.A. Nebukvennyie graficheskie znaki: lingvometodicheskiy aspekt // Russkiy yazyik v shkole. — 2008. — N 6.
- Pahomov V.M. Upotreblenie kavyichek v sobstvennyih naimenovaniyah // Russkiy yazyik v shkole. — 2007. — N 5.
- Pravila russkoy orfografii i punktuatsii / red. V.V. Lopatin. — М., 2007.
- Pravila russkoy orfografii i punktuatsii / red. L.A. Cheshko. — М., 1962.

Rozentall D.E. Spravochnik po orfografii i punktuatsii. – Chelyabinsk, 1994.

Shanskiy N.M. Hudozhestvennyiy tekst pod lingvisticheskim mikroskopom. – M., 1986.

Shvartskopf B.S. O fakultativnyih sluchayah upotrebleniya kavychek // Nereshennyye voprosyi russkogo pravopisaniya: sb. – M., 1974.

Shvartskopf B.S. Sovremennaya russkaya punktuatsiya: sistema i ee funktsionirovanie. – M., 1988.

Shubina N.L. Punktuatsiya v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte i ee mesto v semioticheskoy sisteme russkogo yazyika. – SPb., 1999.

ХРОНИКА

Всероссийская научно-практическая конференция «Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: проблемы и перспективы»

В Дагестанском научно-исследовательском институте педагогики им. А.А. Тахо-Годи 7–8 ноября 2017 г. состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы». Конференция была организована сектором русского языка и литературы института в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

Целью научно-практической конференции являлось обсуждение широкого круга вопросов, связанных с проблемами обучения русскому языку как родному и неродному в условиях двуязычия и многоязычия.

В работе конференции приняли участие 150 ученых, педагогических работников и сотрудников муниципальных органов управления образованием, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов профессионального образования, представляющих образовательные и научные организации Москвы, Махачкалы, Владикавказа, Нальчика, Уфы, Черкесска и др.

Участники конференции обсудили следующие вопросы: возможности и перспективы билингвального образования; этнолингвокультурологический подход в преподавании русского языка и литературы в полиэтническом регионе; инновационные и традиционные методы и приемы преподавания русского языка как родного и неродного и литературы; русский язык как язык межнационального общения: особенности функционирования в полиэтническом регионе; изучение литературы и фольклора в контексте диалога культур; измерение эффективности обучения русскому языку; вопросы истории методики преподавания русского языка как неродного.

По мнению участников научного мероприятия, эти вопросы приобретают в современных российских условиях особое звучание и характеризуются противоречием между объективными потребностями общества и состоянием преподавания русского языка. Необходимо осмысление проблем обучения русскому языку в многоязычной аудитории, так как русский язык является государственным языком, служит средством межнационального общения, открывает доступ к русской культуре и культурам других народов. Поэтому видится важным рассмотрение условий и механизмов формирования уважительного отношения к русскому языку, воспитания взыскательного отношения к культуре русской речи билингва. Отметим, что обсуждение проблем проходило в условиях многоязычного Дагестана, где эти вопросы приобретают особую актуальность.

Материалам конференции посвящены специальный сборник статей и очередной номер журнала «Русский язык в дагестанской школе», которые включены в РИНЦ.

Н.М. Эльдарова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи (Махачкала)

Словообразовательное значение в УМК по современному русскому языку

В статье анализируется изучение понятия «словообразовательное значение» в современных школьных учебниках по русскому языку. Умение выделять и формулировать данный компонент в значении слова помогает формированию у обучающихся видения и понимания семантических связей лексических единиц, развивает способность обоснованно выбирать из ряда однокоренных слов производящее и грамотно выполнять словообразовательный анализ.

Ключевые слова: *словообразование; словообразовательное значение; производящее слово; производное слово; учебный комплекс по русскому языку.*

Anna A. Pihurova

Word-formative Meaning in the Learning and Teaching Support Kit on Modern Russian Language.

Studying of the term «word-formative meaning» in the modern school text-books on Russian language is analyzed in the article. The skill to point and formulate the component in the word meaning helps to form vision and understanding of semantic links, develops the flair to choose reasonably the productive word from the homogenous row and to do the word-formative analysis correctly.

Key words: *wordbuilding, word-formative meaning; productive word; derivative word; learning and teaching support kit on Russian language.*

Как известно, слова имеют лексическое значение, носителем которого является, как правило, корень. У изменяемых слов выделяют грамматическое значение (формальный показатель – окончание или формообразующий аффикс). В школьной грамматике два этих значения уже давно заняли прочные позиции, и трудностей при их определении обучающиеся, как правило, не испытывают. Совсем по-другому обстоит дело со словообразовательным значением: мало кто из учителей обращается к нему в своей практике, равно как и к значению словообразовательных морфем, которое является определяющим для понимания законов словообразования. И связано это, на наш взгляд, с тем, что многие современные УМК по русскому языку не уделяют данному понятию должного внимания.

В науке словообразовательное значение трактуется по-разному, однако основным можно считать направление, ведущее свое начало от определения, данного

Г.О. Винокуром в 1959 г.: «...значение слов с производной основой всегда определено посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы» [Винокур 1959: 425]. Сопоставление значений производных и производящих единиц и является собственно лингвистической задачей, благодаря решению которой определяется значение аффикса. Словообразовательное значение способно вносить в семантику производящей основы ту или иную модификацию, тем самым становясь компонентом значения основы производной. Развивая эти положения, последователи Г.О. Винокура внесли в трактовку словообразовательного значения ряд существенных уточнений. Так, Е.С. Кубрякова отмечает системный, обобщающий характер словообразовательного значения, которое занимает промежуточное положение между индивидуальным лексическим и в высшей степени обобщенным грамматическим и «выражается в языке деривационными аффиксами» [Кубрякова 1981: 148].

По мнению Е.А. Земской, «словообразовательное (деривационное) значение является общим для производных данного типа и устанавливается на основании семантического соотнесения производящих и производных» [Земская 2005: 192], т.е. выявляется не в одном производном и не в группе производных, а в производных, построенных по формуле одного словообразовательного типа (например, *колина, белужина, севрьюжина* – ‘мясо того

Анна Анатольевна Пихурова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологического образования

E-mail: pihurovaaa@mail.ru

ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»

ул. Большая Горная, д. 1, Саратов, 410031, Россия

*Saratov regional Institute of education development
1, Str. Bolshaya Gornaya, Saratov, 410031,
Russian Federation*

животного, которое названо производящей основой»; *газетина, котлетина, доминана* – ‘увеличительное наименование того, что названо производящей основой’; *горошина, изюмина, соломина* – ‘один предмет из совокупности, названной производящей основой’). При этом Е.А. Земская указала на возможность разной степени обобщения в словообразовательном значении: «Наряду с такими конкретными значениями, как ‘мясо животного, названного производящей основой’, существуют такие отвлеченные значения, как ‘обозначение лица или предмета, связанного каким-либо образом с тем, что названо производящей основой’ (*дневник, вечерник, утренник, ночник* и т.п.) [Земская 2005: 192].

Значение производного слова не всегда выводимо из семантики производящего слова и словообразовательного аффикса, например *горячка* (болезнь), *чернушка* (гриб). О.П. Ермакова попыталась определить причины появления фразеологических наращений в семантике производного слова [Ермакова 1977]. Однако фразеологичность семантики деривата – это скорее отступление от сути словообразовательного значения (далее СЗ), поскольку при выявлении СЗ необходимо отвлекаться от конкретного лексического значения определенного слова и стремиться установить то общее, что свойственно ряду слов и что отражено в их структуре, т.е. связано с семантикой производящего слова и словообразовательного средства.

В научной грамматике СЗ как основополагающее понятие словообразования находится в центре внимания лингвистов. Совершенно иное отношение можно наблюдать у авторов современных школьных учебников по русскому языку, что формально объяснимо отсутствием данного термина в Примерной программе основного общего образования по русскому языку.

Как известно, в Федеральном перечне учебников от 2014 г. рекомендовано несколько различных учебных комплексов по русскому языку, объединяющих учебники для разных классов, созданные одним авторским коллективом. В предлагаемой статье рассматриваются следующие учебники разных учебных комплексов:

– Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. Русский язык. 6 класс: в 2 ч. / науч. ред. Н.М. Шанский. – М., 2012;

– Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5–9 классы. – М., 2012;

– Рыбченкова Л.М., Александрова О.М. и др. Русский язык. 6 класс. – М., 2012;

– Шмелев А.Д., Флоренская Э.А. и др. Русский язык (5–8 кл.). – М., 2012.

В учебнике под ред. Н.М. Шанского раздел «Словообразование» включает минимальное количество терминов и понятий, однако имплицитно СЗ представлено в материале для самостоятельных наблюдений к § 33 «Основные способы образования слов в русском языке («*Сокурсник* – студент того же курса, что и кто-либо») и в § 43 «Морфемный и словообразовательный разбор слова». В первом пункте плана словообразовательного разбора предлагается дать толкование ЛЗ слова, однако в образце формулируется СЗ: «Например, *слушатель* – это тот, кто слушает кого-нибудь, что-нибудь» [Русский язык 2012: 95;124]. Следует отметить, что только в одном упражнении (упр. 171) есть задание, косвенно связанное с определением СЗ:

Выпишите слова, обозначающие: а) чрезмерную степень признака; б) умеренную степень признака. Выделите морфемы, обозначающие степень проявления признака.

Слабоватый, грубоватый, сероватый, разве- селый, распрекрасный, хриловатый, наилучший, наивысший, премилый, наименьший, предобрый, претличный, пренеприятный.

Данное упражнение включено в § 33. Предполагается, что обучающиеся отрабатывают суффиксальный способ образования, где суффикс *-оват-* имеет значение «умеренная степень признака», что можно было бы считать основой для формулирования СЗ прилагательных одного словообразовательного типа («неполнота признака по прилагательному, названному в производящей основе»), и приставочный способ с синонимичными префиксами *раз-*, *пре-*, *наи-* со значением ‘чрезмерной степени признака’. Таким образом, при желании учитель имеет возможность, работая по УМК под ред. Шанского, научить школьника формулировать СЗ при выполнении словообразовательного анализа.

Объем теоретического материала по словообразованию в учебнике под ред. В.В. Бабайцевой практически ничем не отличается от материала в учебнике под ред. Н.М. Шанского.

Несмотря на включение в УМК под ред. В.В. Бабайцевой отдельного параграфа (§ 23), в котором говорится о словообразовательной цепочке, в учебнике отсутствует образец словообразовательного анализа и даже имплицитно нет сведений о СЗ [Бабайцева 2012: 397]. В § 22 «Словообразование», на наш взгляд, было бы очень уместно поговорить о СЗ, когда дается информация о различной степени активности суффиксов:

В современном русском языке очень активен, например, суффикс **-ник-**. С его помощью образовалось и образуется большое количество слов: *лесник, школьник, ученик, двоичник, троечник, атомник, лунник, спутник, курортник, льготник, субботник* и др. [Бабайцева 2012: 43].

Очевидно, что *субботник* имеет иное СЗ по сравнению с *лесником* или *троечником*.

В учебнике Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой и др. в разделе «Морфемика, словообразование, орфография» дан стандартный набор терминов – «способы образования слов», «словообразовательная пара», «цепочка», «гнездо». Однако значение морфем обрабатывается только в упр. 39:

39. Выпишите сначала слова с уменьшительно-ласкательным значением, а затем со значением «не совсем, а чуть-чуть».

Синеватый, ключик, книжечка, тяжело-ватый, тросточка, хриловатый, креслице, росточек, розоватый, хитроватый, замочек, тесноватый.

В § 9 «Морфемный и словообразовательный разбор слова» в плане морфемного разбора слова в пункте III предлагается указать значение словообразующих морфем (если оно ясно) и в рубрике «Советы помощника» дан пример словообразовательной перифразы: «2) *подстаканник* – это подставка с ручкой для стакана» [Русский язык 2012: 39–40]. Остается надеяться, что учителя, работающие по этому учебнику, при выполнении словообразовательного анализа будут ориентировать обучающихся на формулирование словообразовательного значения.

УМК под ред. А.Д. Шмелева отличается от рассмотренных учебников стремлением сформировать лингвистическую и языковую компетенции обучающихся с учетом современных достижений лингвистики. И хотя термин «словообразовательное значение» отсутствует, однако его содержательная часть систематически отрабатывается и в теоретическом материале, и в ряде упражнений с V по VII классы. Так,

в программе к учебнику А.Д. Шмелева в разделе 8 «Морфемика и словообразование» сказано: «Выпускник получит возможность научиться характеризовать словообразовательные цепочки и словообразовательные гнезда, устанавливая смысловую [подчеркнуто нами. – А.П.] и структурную связь однокоренных слов» [Савчук 2014: 150]. В учебнике для V класса (ч. 1) просто и наглядно показано, как можно при анализе словообразовательной пары устанавливать смысловую связь (т.е. формулировать СЗ) однокоренных слов:

Когда новое слово образуется с помощью приставки (суффикса), значение приставки (суффикса) добавляется к лексическому значению основы исходного слова:

перевозить ← **пере-** + *возить* («через что-то возить»);

преинтересный ← **пре-** + *интересный* («очень интересный»);

паровозик ← *паровоз* + **ик** («маленький паровоз»);

одеваться ← *одевать* + **ся** («себя самого одевать»);

тигрица ← *тигр* + **иц(а)** («самка тигра»)

[Русский язык 2012: 162, 166].

И далее предлагается выполнить целый ряд упражнений, позволяющих сформировать навык формулирования СЗ. Приведем некоторые из них:

45. С помощью суффиксов образуйте слова, обозначающие людей по роду их занятий. Запишите пары слов, устно объясните их значение по образцу.

Образец: сеять → сеятель. Сеятель – это тот, кто сеет.

Кларнет → кларнетист. Кларнетист – это тот, кто играет на кларнете.

-тель-: читать, водить, строить, слушать, собирать.

-ист-: гармонь, мотоцикл, пейзаж, программа, теннис.

78. Устно объясните значение слов, образованных суффиксальным способом, с помощью ближайшего родственного слова. Составьте словообразовательные пары.

Образец: загородка – «то, что может заородить».

Загородить + **-к-** → загородка.

Котенок, братишка, елка, кисловатый, удачливый, болтун, держатель [Там же: 162, 178].

Особенностью данного комплекса является то, что в нем «предложен модульный принцип организации учебных материалов как способ целостного представления системы языка, правил и законов его существования и осуществления связи между разделами учебной дисциплины. <...>

Главы-модули строятся по единому принципу: в них повторяются разделы, отражающие три основные содержательные линии программы [Савчук 2014: 125]. Такое построение материала предполагает изучение каждого уровня языка на протяжении всех лет обучения в основной школе. Таким образом, законы словообразования рассматриваются в VI и VII классах более подробно, чем в V классе. В учебнике для VI класса говорится, что «по значению производное слово сложнее производящего. Толкование производного слова обычно включает значение производящего: *подбросить* – «*бросить* вверх» [Русский язык 2014: 153], что и является формулированием СЗ. Определение СЗ у производного слова – это основа его правильного словообразовательного анализа, понимание сути словообразования, то, без чего изучение данного раздела лингвистики не имеет смысла. Вот почему так важно, чтобы в школьных учебниках было введено не только понятие СЗ, но и разработана целая серия упражнений для формирования навыка формулирования СЗ.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5–9 кл. Углубл. изуч. учеб. для общеобразоват. учреждений. – М., 2012.
- Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. – М., 1959.
- Ермакова О.П. Проблемы лексической семантики производных и членимых слов. – М., 1977.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 2005.
- Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. – М., 1981.
- Русский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / науч. ред. Н.М. Шанский. – М., 2012.
- Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич. – М., 2012.
- Русский язык: 5, 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. А.Д. Шмелева. – М., 2012.
- Савчук Л.О. Русский язык: 5–9 классы общеобразоват. организаций: программа / под ред. Е.Я. Шмелевой. – М., 2014.

REFERENCES

- Babaitseva V.V. Russkii yazyk. Teoriya. 5–9 kl. Uglubl. izuch: ucheb. dlya obshcheobrazov. uchrezhdenii, Moskva, 2012.
- Vinokur G.O. Zаметki po russkomu slovoobrazovaniyu, Moskva, 1959.
- Ermakova O.P. Problemy leksicheskoi semantiki proizvodnykh i chlenimyykh slov, Moskva, 1977.
- Zemskaya E.A. Sovremennyy russkii yazyk. Slovoobrazovanie, Moskva, 2005.
- Kubryakova E.S. Tipy yazykovykh znachenii: Semantika proizvodnogo slova, Moskva, 1981.
- Russkii yazyk. 6 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazov. uchrezhdenii, science editor N.M. Shanskii, Moskva, 2012.
- Russkii yazyk. 6 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii: in 2p., L.M. Rybchenkova, O.M. Aleksandrova, O.V. Zagorovskaya, A.G. Narushevich, Moskva, 2012.
- Russkii yazyk: 5, 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii: in 2 p., ed. A.D. Shmelev, Moskva, 2012.
- Savchuk L.O. Russkii yazyk: 5–9 klassy obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: programma, ed. E. Ja. Shmeleva, Moskva, 2014.

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-2-27-31

Т.М. ПАХНОВА

«Встретить свой родной язык как друга, нужно... искать этой встречи» (Тексты М.М. Пришвина и о Пришвине на уроках русского языка)

Отобранные упражнения направлены на создание такой развивающей речевой среды, которая способствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов при обучении русскому языку. Особое внимание обращается на подготовку к ОГЭ – к устной части экзамена.

Ключевые слова: язык; слово; природа; родина; отечество; народ; дом; друг; поэзия; проза; душа; открытия; радость.

Tatyana M. Pahnova

«Vstretit' Svoi Rodnoi Yazyk kak Druga, Nuzhno... Iskat' Etoi Vstrechi» (The Texts by M.M. Prishvin and about Him at Russian Language Lessons).

The selected exercises are oriented on the formation of such developing environment that helps to achieve of subject, metasubject and personal results during Russian language studying. The special attention is paid on preparations for the oral part of BSE.

Key words: language; word; nature; native land; homeland; nation; home; friend; poetry; prose; soul; discoveries; joy.

Очень хочется, чтобы ученики выполняли эти упражнения с интересом, увлеченно, а не по принуждению – тогда и результаты работы будут более значительными, успешными. А знакомство с содержанием некоторых текстов может для кого-то из школьников стать *событием внутренней жизни*... Сам процесс выполнения заданий может постепенно научить «хорошо писать на своем языке». Замечательный мастер слова М.М. Пришвин вспоминает:

Многие меня спрашивают:

– Как вы научились хорошо писать на своем языке?

После раздумья, воспоминаний и всяких колебаний отвечаю:

<...> Дело было не в том, чтобы научиться, а в том, чтобы встретить свой родной язык как друга, нужно было искать этой встречи... [Пришвин 1986: 625–626].

Татьяна Михайловна Пахнова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка

E-mail: tatiana.tpr@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow State University of Education
1/1, Str. M. Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

Далее в своей дневниковой записи писатель рассказывает, как долго-долго он «жадно метался... по родной земле в поисках друга, а когда нашел его, то этот друг, оказалось, и был родной язык».

Беседуя с учениками после знакомства с этой дневниковой записью Пришвина (а это признание писателя очень *личное!*), мы, учителя, можем сказать: «Если для вас встреча с родным языком как с другом пока еще не состоялась, знайте: еще не поздно, встреча с русским языком как с другом, как с мудрым учителем обязательно произойдет! Но при одном условии: если вы сами будете к этому стремиться, сами будете искать этой встречи!»

Хочется верить: эта встреча может произойти скоро, в процессе того общения, диалога с текстами, со Словом, что предполагается как непереносимое условие вашей успешной работы...

И тогда вы сможете сказать: «Язык мой – друг мой». Или еще более эмоционально: «Язык мой, друг мой!»»

I. Запишите слова М.М. Пришвина, используя один из способов цитирования.

Слово, только слово было моим кораблем, на котором я плыл из недр природы в свое отечество. Но не в корабле, конечно, дело. А в самом движении и направлении. Не на одних только кораблях народ движется в свое отечество [Пришвин, Электронный ресурс 1].

1. Запишите синонимы к слову *отечество*. Чем различаются слова, входящие в синонимический ряд? (Вспомните строки Н.А. Некрасова: «А что такое гражданин? Отечества достойный сын».)

2. Укажите средства связи между предложениями.

3. Выпишите вводное слово, подберите к нему синонимы.

4. Выберите для лексического разбора одно из многозначных слов.

II. Спишите текст М.М. Пришвина. Какова роль вопросительных предложений?

Образ

Почему это равняется настоящему открытию, если даже общеизвестную мысль, о чем люди говорят повседневно, удается высказать образами? Не потому ли это бывает иногда, что люди, повторяя мысль, утрачивают смысл ее и вновь узнают, когда мысль является в образе? [Пришвин, Электронный ресурс 3].

1. Объясните смысл названия.

2. Как содержание текста помогает нам понять значение труда писателя, художественного творчества?

3. Составьте схемы предложений.

4. Определите виды придаточных предложений.

5. Объясните знаки препинания.

III. Запишите текст. Объясните знаки препинания.

Изучение самого неизученного русского писателя XX века – впереди. Но несомненно одно. Пришвин всегда оставался, как и его любимые герои, правдоискателем... Страдая от своей разьединенности с миром и стремясь к слиянию с ним, он имел о себе право сказать: «В моей борьбе вынесла меня народность моя, язык мой материнский, чувство родины. Я расту из земли, как трава, цвету, как трава <...> Меня уничтожат только, если русский народ кончится, но он не кончается, а может быть, только что начинается» [Варламов 2003].

1. Произведите разбор словосочетаний: *чувство родины, всегда оставался, русский народ*.

2. Укажите средства связи между предложениями.

IV. Подготовьтесь к выразительному чтению и изложению.

Я беру книгу Пришвина, открываю ее и читаю:

«Ночь прошла под большой чистой луной, и к утру лег первый мороз. Всё было седое, но

лужи не замерзали. Когда явилось солнце и разогрело, то деревья и травы обдались такой сильной росой, такими светящимися узорами глянцели из темного леса ветки елей, что на эту отделку не хватило бы алмазов всей нашей земли».

В этом поистине алмазном кусочке всё просто, точно и полно неумирающей поэзией.

Присмотритесь к словам в этом отрывке, и вы согласитесь с Горьким, когда он говорил, что Пришвин обладал «совершенным умением придавать гибким сочетанием простых слов почти физическую ошутимость всему». <...>

Язык Пришвина – язык народный. Он мог сложиться лишь в тесном общении русского человека с природой, в труде, в простоте и мудрости народного характера [Паустовский 1977: 168].

1. Запишите отрывок из книги Пришвина. Составьте схемы сложных предложений.

2. Укажите изобразительно-выразительные средства.

3. Готовясь к изложению, напишите словарный диктант (работа в парах). Самостоятельно выберите слова и словосочетания для словарного диктанта.

V. Прочитайте начало очерка Пришвина «Лесная тропа». Объясните смысл названия. Найдите ключевые слова (это поможет вам подготовиться к сжатому изложению). В каких значениях употребляются в тексте слова *родина, отечество*?

В чувстве природы таится, как я понимаю, и мое чувство родины, в делах же моих определяется мое отечество. Проще говоря, всё мое странничество исходит из моего чувства родины, а собрание моих сочинений – это мой паспорт в отечество.

Слово, только слово было моим кораблем, на котором я плыл из недр природы в свое отечество. Но не в корабле, конечно, дело. А в самом движении и направлении. Не на одних только кораблях народ движется в свое отечество.

Некоторое время, пока я не понял, что кораблик мой плывет по верному пути, мне казалось удивительным, почему моя каждая работа о природе непременно выводит к людям. <...> А мое маленькое Плещеево озеро, где я написал «Календарь природы», – оно больше всех удивило меня.

Помню, как я жил на этом озере в одном заброшенном дворце и каждый день, начиная с первых дней весны света, записывал, будто я капитан и земля – мой корабль. И как тосковал я, что я тут один, что не могу созвать людей на этот праздник света, цветов, великолепных дуновений весеннего ветра и всяких чудес. А когда через десять лет множество людей

прочитали «Календарь природы» и я приехал побывать в тех местах, то со мной были невидимо все мои читатели, и я с восхищением чувствовал и знал, что я участвую в их собирании, и что, значит, путь мой правильный, и что я не скитаюсь один по земле, а с многими плыву по верному пути в свое отечество.

Но нет, не на корабле плыву я в океан. Там, на кораблях, есть и компас, и руль, на всяком месте определяются по звездам. Я не на корабле плыву, а лесной тропинкой иду в свое отечество, и тропа моя выбита босыми ногами многих людей. <...>

Тропинка в лесу — это самая интересная книга, какую мне в жизни только приходилось читать [Пришвин, Электронный ресурс 1].

1. Докажите, что это текст публицистического стиля. Какие языковые средства выражения отношения, эмоциональной оценки используются автором?

2. Какое утверждение не соответствует содержанию текста?

А) Чувство природы связано с чувством родины.

Б) Слово — это корабль, который помогает плыть к людям, в свое отечество.

В) Когда бываешь один среди удивительных мест, не хочется, чтобы кто-то был рядом с тобой.

Г) Важно не просто двигаться, а осуществлять это движение в верном направлении.

(Ответ: В.)

3. Выпишите несколько слов, которые можно назвать оценочной лексикой.

(Ответ: *удивительный, восхищение, чудеса, великолепный, самая интересная.*)

4. Запишите предложение, которое соответствует схеме:

(когда — — —) и (— — — — —), то [— — — — —], и [— — — — — и — — — — —], (что — — — — —), и (что — — — — —), и (что — — — — —, а — — — — —).

5. Какие слова не являются грамматической основой предложения?

А) земля — корабль

Б) плыву я

В) множество людей прочитали

Г) удивило меня

(Ответ: Г.)

6. Объясните орфограммы и пунктограммы.

7. Подготовьтесь к выразительному чтению текста.

8. Выполните одно из творческих заданий: а) напишите сжатое изложение; б) прокомментируйте в сочинении-рассуждении, как вы понимаете последнее предложение; в) напишите текст-рассуждение на тему «Зачем нужен такой пунктуационный знак, как тире?»

VI. Подготовьтесь к выразительному чтению.

У ботаников есть термин — разнотравье. Он обычно относится к цветущим лугам. Разнотравье — это сплетение сотен разнообразных и веселых цветов, раскинувшихся сплошными озерами по поймам рек.

Прозу Пришвина можно с полным правом назвать разнотравьем русского языка. Слова у Пришвина цветут, сверкают. Они то шелестят, как травы, то бормочут, как родники, то перешиштываются, как птицы, то позванивают, как первый лед, то, наконец, ложатся в нашей памяти медлительным строем, подобно течению звезд [Паустовский 1977: 169].

1. Укажите изобразительно-выразительные средства.

2. Запишите второй абзац. Объясните орфограммы и знаки препинания.

VII. Прочитайте отрывок из очерка М.М. Пришвина. Укажите ключевые слова.

Хуже всего на свете для меня нравственное одиночество. Тут же, за своим любимым делом, я всегда в обществе самых хороших людей.

Вот это и есть истинное счастье: работая, быть всегда в обществе самых хороших людей. Стоит мне только теперь в чем-нибудь запнуться, я позову одного из этих великих друзей, и он мне подскажет. И сейчас то самое желанное, о чем мне хочется сказать, я слышу опять от Грибоедова: «Пишу, как живу, и живу, как пишу».

Мне и хочется теперь написать такую книгу, чтобы совершенно откровенно показывала мою собственную жизнь как поведение художника, а с другой стороны, была бы художественным произведением.

Как это сделать?

Раздумывая об этом, я вспомнил из своей скитальческой жизни одного рыбака. Он вытащил из озера огромную щуку и с ней прошел по селу. Голова этой щуки торчала выше плеча рыбака... Хвост же рыбий, хотя человек был очень высокий, волочился по земле.

— Вот это счастье! — сказали на селе.

Так было и мне, когда я начал писать охотничьи рассказы, то же самое говорили:

— Вот это талант!

И я думал, думал об этом и спрашивал сам себя: что же это значит — «талант»?

Как не чувствуешь своего голоса, записанного на пластинку, так сам и своего таланта не чувствуешь. А люди понимают талант как заготовленное от рождения счастье.

Признаюсь, был я, конечно, доволен похвалами, но не удовлетворен.

Это самое, по-моему, переживал и тот счастливый рыбак: ему казалось — он сделал особое усилие и заслужил свою щуку, они же его усилие называли «счастьем».

Село было большое, народу встречалось много, и все говорили:

— Какое счастье, как же ты ее вытащил?

Рыбак спокойно и чуть-чуть насмешливо всем отвечал:

— Без труда не вынешь рыбку из пруда!

Сколько лет прошло с тех пор, не помню, но рыбак не только не выходит из памяти, а, напротив, все яснее. И бывает, что я сам себя понимаю теперь по тому рыбаку и на похвалу «таланту» повторяю про себя: «Без труда не вынешь рыбку из пруда!»

Подумайте же, ведь это же был самый простой рыбак, а между тем сказал такие мудрые слова! Эти слова каждый художник может включить в свое поведение как особое первоначальное усилие.

Без этого особого личного усилия в море искусства никто не поймает свою золотую рыбку [Пришвин, Электронный ресурс 2].

1. Какое утверждение не соответствует содержанию текста?

А) Великих русских писателей Пришвин воспринимает как своих друзей, в обществе которых никогда не будешь одиноким.

Б) Мудрые слова простого рыбака помогают художнику понять, что без труда, без усилий талант не принесет результатов.

В) Истинное счастье — быть в обществе хороших людей.

Г) В море искусства поймать золотую рыбку можно только благодаря таланту.

(Ответ: Г.)

2. Подберите синонимы и антонимы к словам: *откровенно, счастливый, огромный, мудрый*.

3. Укажите средства языковой выразительности, которые используются в тексте.

А) эпитеты

Б) сравнения

В) предложения с прямой речью

Г) восклицательные предложения

Д) анафора

(Ответ: А–Г.)

4. Выпишите предложения с вводными словами. Объясните значение вводных слов и их роль в тексте.

5. Замените словосочетание *охотничьи рассказы* синонимичным словосочетанием со связью управление.

(Ответ: *рассказы охотника*.)

6. В каком словосочетании связь иная, чем управление?

А) насмешливо отвечал

Б) поведение художника

В) всем отвечал

Г) море искусства

(Ответ: А.)

7. Какие орфографические, пунктуационные правила можно подтвердить примерами из текста?

8. Подготовьтесь к выразительному чтению текста.

9. Выполните один из вариантов творческого задания: а) напишите сжатое изложение; б) прокомментируйте, как вы понимаете заключительную часть текста (два последних абзаца).

10. Напишите сочинение на тему «Это помогает преодолеть нравственное одиночество».

VIII. Подготовьтесь к изложению.

Жизнь Пришвина — пример того, как человек отрешился от всего наносного, навязанного ему средой и начал жить только «по велению сердца». В таком образе жизни заключается величайший здравый смысл. Человек, живущий «по сердцу», в согласии со своим внутренним миром, — всегда созидатель, обогатитель и художник.

Неизвестно, что сделал бы в своей жизни Пришвин, если бы он остался агрономом (это была его первая профессия). Во всяком случае, он вряд бы открыл миллионам людей русскую природу как мир тончайшей и светлой поэзии. На это у него просто не хватило бы времени. Природа требует пристального глаза и непрерывной внутренней работы по созданию в душе писателя как бы «второго мира» этой природы, обогащающего нас мыслями и облагораживающего нас увиденной художником ее красотой.

Если внимательно прочесть все написанное Пришвиным, то остается убеждение, что он не успел рассказать нам и сотой доли того, что он превосходно видел и знал.

Для таких мастеров, как Пришвин, для тех мастеров, что могут написать целую поэму о каждом слетающем с дерева осеннем листе, мало одной жизни. А этих листьев падает множество. Сколько же листьев упало, унося с собой невысказанные мысли писателя — те мысли, о каких Пришвин говорил, что они падают, как листья, без всяких усилий! [Паустовский 1977: 167].

1. Выпишите ключевые слова.
2. Укажите средства выражения отношения, оценки.
3. Подготовьтесь к выразительному чтению.

IX. Запишите, подчеркните грамматические основы предложений.

О Пришвине писать трудно. Его нужно выписывать для себя в заветные тетрадки, перечитывать, открывая всё новые ценности в каждой строке, уходя в его книги, как мы уходим по едва заметным тропинкам в дремучий лес с его разговором ключей и благоуханием трав, — погружаясь в разнообразные мысли и состояния, свойственные этому чистому разумом и сердцем человеку.

Пришвин думал о себе как о поэте, «распятом на кресте прозы». Но он ошибался. Его проза гораздо сильнее наполнена соком поэзии, чем многие стихи и поэмы.

Книги Пришвина, говоря его же словами, — это «бесконечная радость постоянных открытий» [Паустовский 1977: 167–168].

1. Объясните значение слова *заветный*.
2. Произведите пунктуационный разбор текста.
3. Подготовьтесь к выразительному чтению.
4. Напишите изложение.

X. Запишите, объясните знаки препинания.

«Если бы природа могла чувствовать благодарность к человеку за то, что он проник в ее жизнь и воспел ее красоту, то прежде всего эта благодарность выпала бы на долю писателя Михаила Пришвина», — писал К.Г. Паустовский.

1. Объясните значение фразеологизма *выпала на долю*.
2. Составьте схему сложного предложения.
3. Напишите сочинение, используя данное начало.

ЛИТЕРАТУРА

Варламов А.Н. Жизнь как творчество в дневнике и художественной прозе М.М. Пришвина: дис. ... доктора филол. наук. — 2003 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dissercat.com/content/zhizn-kak-tvorchestvo-v-dnevnike-i-khudozhestvennoi-proze-m-m-prishvina> (дата обращения 15.12.2017).

Пришвин М.М. Собрание сочинений: в 8 т. — М., 1986. — Т. 8.: Дневники. 1905–1954.

Пришвин М.М. Кашеева цепь. Лесная тропа [Электронный ресурс]. — URL: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/lesnaya-tropa.htm> (дата обращения 15.12.2017) [Пришвин, Электронный ресурс 1].

Пришвин М.М. Кашеева цепь. Счастливый рыбак [Электронный ресурс]. — URL: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/schastlivyj-rybak.htm> (дата обращения 15.12.2017) [Пришвин, Электронный ресурс 2].

Пришвин М.М. Незабудки. Глава 11. Наука и искусство [Электронный ресурс]. — URL: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/nezabudki/glava-11-nauka-i-iskusstvo.htm> (дата обращения 15.12.2017) [Пришвин, Электронный ресурс 3].

Паустовский К.Г. Избранные произведения: в 2 т. — М., 1977. — Т. 2.: Золотая роза. Повесть. Рассказы.

REFERENCES

Varlamov A.N. Zhizn' kak tvorchestvo v dnevnike i khudozhestvennoi proze M.M. Prishvina: PhD dissertation, 2003. Available at: <http://www.dissercat.com/content/zhizn-kak-tvorchestvo-v-dnevnike-i-khudozhestvennoi-proze-m-m-prishvina> (15 December 2017).

Prishvin M.M. Sbranie sochinenii: in 8 vol., vol. 8, Dnevnik, 1905–1954, Moskva 1986.

Prishvin M.M. Kashcheeva tsep'. Lesnaya tropa. Available at: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/lesnaya-tropa.htm> (15 December 2017).

Prishvin M.M. Nezabudki. Chapter 11. Nauka i iskusstvo. Available at: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/nezabudki/glava-11-nauka-i-iskusstvo.htm> (15 December 2017).

Prishvin M.M. Kashcheeva tsep'. Schastlivyj rybak. Available at: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/schastlivyj-rybak.htm> (15 December 2017).

Paustovskii K.G. Izbrannye proizvedeniya: in 2 vol., vol. 2, Zolotaya roza. Povest'. Rasskazy, Moskva, 1977.



Дидактические возможности обучения грамматико-орфографическим темам с интерактивной поддержкой

В статье раскрываются дидактические возможности мультимедиаколлекции интерактивных уроков «Облако знаний» в системе школьного обучения русскому языку на примере грамматико-орфографических тем.

Ключевые слова: мультимедийная коллекция; программированная технология обучения; интерактивный урок; грамматико-орфографические темы.

Polina V. Afanasieva

Didactic Capabilities of Grammar and Orthography Subjects Studying with Online Support.

The didactic capabilities of multimedia collection of interactive lessons «The cloud of knowledge» («Oblako znanii») in the system of Russian language teaching at school are uncovered in terms of grammar and orthography subjects.

Key words: multimedia collection; present learning technology; interactive lesson; grammar and orthography subjects.

Как показывает практика, несмотря на прилагаемые усилия педагогов, результаты обязательной орфографической подготовки учащихся основной общеобразовательной школы по-прежнему остаются низкими. Этот факт является стимулом для поиска более эффективных подходов к активизации познавательной деятельности учащихся, направленной на усвоение правописных норм родного языка.

Общепризнано, что «знание правил орфографии и умение применять их на письме являются показателем не только культуры речи пишущего, но также общей культуры человека, и свидетельствуют об уважительном отношении к родному языку в целом» [Ларионова 2010: 3]. Однако сознательное усвоение грамматико-орфографического

материала отмечается менее чем у 40 % учеников. Наибольшую сложность представляют анализ и свободное оперирование формулировкой правила как научно-учебным текстом, что объясняется недостаточным вниманием учителей к закреплению ориентировочной основы действий при усвоении школьниками языкового материала.

М.М. Разумовская выделяет следующие собственно орфографические умения, которыми должны владеть учащиеся: 1) замечать при письме орфограмму (написания, определяемые правилами орфографии); 2) оценивать орфограмму, выделять отличительные признаки и соотносить ее с конкретным правилом; 3) применять правило на практике [Разумовская 1992: 14].

В практике школьного обучения остается не реализованной в полной мере технология поэтапного формирования орфографических действий и способов применения правил правописания, основой для разработки которой являются идеи таких методистов, как Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, Л.Г. Ларионова, М.М. Разумовская, Н.С. Рождественский, Ю.А. Поташкина и др.

Методист Л.Б. Парубченко отмечает, что, организуя работу по изучению орфографического правила, «мы порой ведем себя так, словно у школьника такая же языковая база,

Полина Валерьевна Афанасьева, кандидат педагогических наук, методист отдела методического сопровождения модернизации содержания образования

E-mail: polina-vrn@yandex.ru

ГБУДПО ВО «Институт развития образования»

ул. Березовая роща, д. 54, Воронеж, 394043, Россия

The Institute of education development

54, Str. Birch Grove, Voronezh, 394043, Russian Federation

как у нас, преподавателей, как если бы в его сознании была такая же грамматическая картина, как в нашем, и нам остается только на эту картину бросить последние орфографические мазки. А на деле не только картины нет, но даже и холст не загрунтован» [Парубченко 2002: 35].

Следует учитывать, что в практике письма несомненную ценность имеет не столько знание формулировки правила, сколько умение оперировать важными правилами направленными понятиями (термин М.М. Разумовской), отражающими сущность действующей нормы правописания и процессуальную сторону его применения.

Однако изучение орфографических правил в школьной практике осуществляется без учета осознания учащимися основ и способов действий при выборе верного написания. Механическое заучивание текста правила и применение его при отработке типовых упражнений не приводит к прочному усвоению правописных навыков, так как детям не разъясняют самой сути всестороннего анализа слова, который необходим для решения орфографической задачи, не учат оперировать основными понятиями (принципы написания, орфограмма, правила орфографии, опознавательные, выборочные, заключительные признаки орфограмм, тип орфограммы, вид орфограммы), в результате чего ученики не умеют находить орфограммы, классифицировать их, выбирать и применять нужное правило.

В настоящее время помощь учителю в решении проблем реализации деятельностного подхода при обучении русскому языку (в том числе – орфографии) могут оказать информационно-коммуникационные технологии, которые вызывают большой интерес у практических работников.

Анализируя инновационные разработки в сфере электронного обучения (Е.В. Гадустова, И.Б. Ларина, З.П. Ларских, Г.И. Пашкова, Т.В. Стрыгина, В.А. Чибухавили и др.), мы выявили, что они представлены дидактическими материалами, дублирующими содержание учебной литературы; тестами, позволяющими осуществить локальный текущий и итоговый контроль; тренажерами, направленными на отработку уже имеющихся (по определению) правописных навыков.

Мало разработанными методологическими звеньями электронных образовательных

ресурсов (ЭОР) сегодня в практике работы школы на уроках орфографии являются:

1) имитационное моделирование языковых явлений и фактов;

2) организация поисковой деятельности учащихся, направленной на самостоятельное освоение учебного материала;

3) ориентация на личность каждого учащегося в рамках фронтальной работы (адаптивность предлагаемых методик);

4) обеспечение непрерывной обратной связи в субъект-субъектном диалоге, который в настоящее время формализован, далек от живого;

5) поддержание мотивационной составляющей к изучению грамматико-орфографических тем предмета «Русский язык» в целом;

6) формирование творческой активности, метапредметных и личностных компетенций.

Сценарии коллекции уроков русского языка (V–XI классы), входящие в интерактивный мультимедийный учебно-методический комплекс «Облако знаний», составлены таким образом, чтобы их использование давало возможность нивелировать недочеты в существующей практике обучения и реализовать важные дидактические требования: самостоятельность познавательной деятельности, формирование компетентной активной языковой личности. Следует отметить, что цифровые ресурсы адаптированы для работы не только на интерактивной доске, но и на любом компьютерном устройстве.

Дидактические элементы коллекции (темы) сгруппированы в мультимедиа-уроки, каждый из которых содержит от 8 до 22 мультимедийных сцен: схемы, анимация, рисунки, коллажи и интерактивные задания различных типов (классификация, установление соответствий и связей, упорядочивание, автоматизированное выполнение лингвистических разборов по алгоритмам, выбор одного или нескольких правильных ответов, выбор ответа из «выпадающего» списка, интерактивные тексты с возможностью выделения необходимых объектов и их перемещения, задания с развернутым ответом, проектные формы заданий и др.).

Интерактивные уроки обучения грамматико-орфографическим темам мультимедиа-коллекции позволяют учителям реализовать потенциал информационных технологий,

использовать заложенные в сценариях широкие дидактические возможности.

- Рассмотрение и анализ языкового явления на основе заданий, предполагающих развернутый ответ (рис. 1).

Чередование гласных е-и в корнях слов
Задание с развернутым ответом
Рассмотрите примеры. Помогите ослику ИА сделать вывод, от чего зависит правописание чередующихся корней.



собирать - соберу
обдирать - обдеру
отмирать - отмереть
запирать - запереть
обтирать - обтереть
+
зажигать - зажечь
блистать - блестеть
расстилать - расстелить
прочитать - прочесть

Рис. 1

- Самостоятельное формулирование правила с опорой на рассмотренные примеры, представленное заданием на выбор из «выпадающего» списка (пример организации такого вида деятельности учащихся на рис. 2).

Правило правописания корней с чередованием е и и

Задание на выбор из выпадающего списка

Помогите ослику ИА сформулировать правило.

В корнях с [безударными/чередующимися непроверяемыми/ударными] гласными [е-и/о-е/ы-и/у-ю] пишется [и/е], если после корня идет суффикс [-е/-л/-а/-ть].
В остальных случаях пишется [и/е].



Рис. 2

- Проведение работы с анимационными схемами-опорами по правилу, в которых персонажи оживают и пытаются осуществить выбор написания вместе с учеником (рис. 3).

Приключения Ежонка в стране шипящих звуков
Пошаговая анимация



Рис. 3

- Следование правилу с помощью поэтапно появляющихся шагов алгоритма (пример организации такого вида деятельности учащихся на рис. 4).

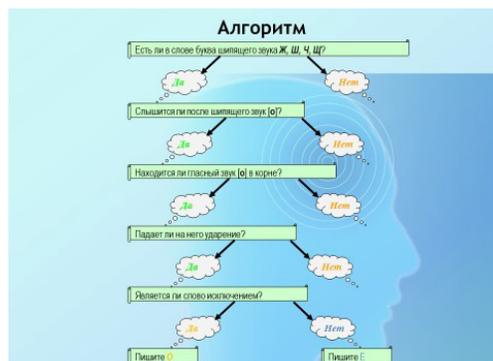


Рис. 4

- Динамическое предъявление действий по правилу в последовательно возникающей таблице, где отражаются опознавательные, выборочные и определяющие признаки (рис. 5).

Демонстрационная таблица с опорой на формулировку правила
Пошаговая анимация

Признаки орфограммы	Правило	Способы обозначения в словах орфограммы	Примеры
Опознавательный	После шипящих	Подчеркнуть в слове буквы согласных шипящих звуков двумя чертами	ч...рствый крыж...вник
Выборочный	в корне слова	Обозначить корень	ч...рствый крыж...вник
Определяющий написание	под ударением	Поставить в слове ударение:	ч...рствый крыж...вник
	пишется Е;	Вставить орфограмму. Подчеркнуть ее одной чертой	ч ^е рствый
	в словах-исключениях пишется О.		крыж ^о вник (искл.)

Рис. 5

Интерактивная коллекция разбита по классам и темам, входящим в базовый курс образовательной программы по предмету «Русский язык», и содержит необходимый и достаточный материал для организации уроков с интерактивной поддержкой.

Предъявляя с помощью разноплановых интерактивных моделей формулировку правила, которая является руководством к действию, мы, вслед за Н.Н. Алгазиной, считаем, что необходимо дать информацию обо всех признаках орфограммы:

- 1) опознавательных (указание на специфические фонетические и грамматические особенности);

2) выборочных (указание на порядок грамматико-орфографического разбора с целью определения конкретного правила, необходимого для применения в данном случае);

3) заключительных (указание на выбор орфограммы).

Работая над правилом как правописным ориентиром, представленным определенной интерактивной моделью когнитивной визуализации, ученик должен:

1) осознать логику построения формулировки правила на уровне внутренней речи;

2) научиться обозначать изученную орфограмму в соответствии с порядком орфографического разбора, подсказанным формулировкой правила;

3) освоить способ применения правила в различных языковых ситуациях;

4) развивать такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, группировка.

Доминирующим приемом в достижении перечисленных целей является имитационное моделирование правил орфографии, которые представлены в виде разноплановых интерактивных объектов: схем-опор, алгоритмов, динамических таблиц, анимации, «работающих» при выполнении различного рода правилоориентированных заданий. Их применение облегчает усвоение грамматического материала на разных уровнях когнитивной визуализации и способствует осознанности его запоминания, что положительно влияет на общий уровень грамотности и формирование интереса к изучению традиционно сложных грамматико-орфографических тем.

ЛИТЕРАТУРА

Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. — М., 1987.

Ларионова Л.Г. Орфография в заданиях и вопросах: 5–7 классы. — М., 2010.

Ларских З.П. Оценка качества компьютерных обучающих программ по русскому языку // Педагогическая информатика. — 2004. — № 4. — С. 28–33.

Облако знаний: Русский язык: Мультимедиа-коллекция: интерактивный мультимедийный учебно-методический комплекс / П.В. Афанасьева, А.И. Кушталова, Д.И. Мамонтов. — Долгопрудный, 2017. — 1 электрон. опт. диск. — (ИМУМК «Облако знаний». Коллекция).

Парубченко Л.Б. Чтобы писать грамотно, нужно изучать грамматику // Русская словесность. — 2002. — № 2. — С. 35–44.

Пашкова Г.И. Информационные технологии и образовательные электронные ресурсы в обучении орфографии (5–7 классы). — Белгород, 2006.

Поташкина Ю.А. Книга для учителя русского языка. — Воронеж, 2004.

Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. — М., 1992.

REFERENCES

Algazina N.N. Formirovanie orfograficheskikh navykov, Moskva, 1987.

Larionova L.G. Orfografiya v zadaniyakh i voprosakh: 5–7 klassy, Moskva, 2010.

Larskikh Z.P. Otsenka kachestva komp'yuternykh obuchayushchikh programm po russkomu yazyku, in *Pedagogicheskaya informatika*, No. 4, 2004, pp. 28–33.

Oblako znaniy: Russkii yazyk: Mul'timedia-kollektsiya: interaktivnyi mul'timediyi uchebno-metodicheskii kompleks, P.V. Afanas'eva, A.I. Kushталova, D.I. Mamontov, Dolgoprudnyi, 2017, 1 elektron. opt. disk (IMUMK «Oblako znaniy». Kolleksiya).

Parubchenko L.B. Chtoby pisat' gramotno, nuzhno izuchat' grammatiku, in *Russkaya slovesnost'*, No. 2, 2002, pp. 35–44.

Pashkova G.I. Informatsionnye tekhnologii i obrazovatel'nye elektronnye resursy v obuchenii orfografii (5–7 klassy), Belgorod, 2006.

Potashkina Yu.A. Kniga dlya uchitelya russkogo yazyka, Voronezh, 2004.

Razumovskaya M.M. Metodika obucheniya orfografii v shkole, Moskva, 1992.

Мастерская «Письмо есть стиль»

В статье представлен конспект урока, проведенного в рамках проекта «Мастерская письма». Предложенные задания развивают речевые навыки учащихся, расширяют представления учащихся о роли и значении письма в частной жизни человека.

Ключевые слова: *эпистолярный жанр; личное и деловое письмо; виды писем; этикет письма; схема анализа письма.*

Tatyana V. Kuznetsova

The Workshop «Writing is the Style».

The lesson abstract that has been held as the part of «Writing workshop» project is presented in the article. Offered tasks develop pupils' speech habits, enlarge pupils' visions of the role and value of writing in the person's private life.

Key words: *epistolary genre; personal and business letter; kinds of letter; writing etiquette; writing analysis scheme.*

Цели урока:

- познакомиться учащимся с особенностями эпистолярного жанра; правилами «хорошего тона в переписке»;
- подготовить к написанию личного письма.

Задачи урока:

- образовательные:
 - формировать представление об особенностях письма: делового, официально-личного;
 - показать художественную ценность, коммуникативную значимость писем; развивающие:
 - способствовать формированию умения воспринимать готовые тексты разных стилей и составлять собственные с учетом правил текстообразования;
 - развивать речевые навыки, расширять представления учащихся о роли и значении письма в частной жизни человека;
- воспитательные:
 - воспитывать активную социальную позицию ученика, внимание к письменному слову.

Планируемые образовательные результаты:

Татьяна Владимировна Кузнецова, учитель русского языка и литературы

*E-mail: kuznetsova-vladimirovna@yandex.ru
МБОУ «Кушкопальская СШ № 4» МО
«Пинежский район» Архангельской области
ул. Мира, д. 75, деревня Кушкопала, 164605,
Пинежский район, Архангельская область, Россия
Kushalsky school № 4
75, Str. Mira, Kushala village, 164605, Onega
district, Arkhangelsk oblast, Russian Federation*

- личностные: овладевать культурой речевого поведения (осознать эстетическую ценность русского языка, потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры); учиться «правилам хорошего тона в переписке»;
- предметные: учиться отбирать лексические и грамматические средства, способствующие связно передавать полученную информацию; знать понятия «письмо», «виды писем», «стили речи»; уметь определять стилистическую принадлежность текстов; использовать обращения в письме;
- метапредметные: учиться слушать сверстников, осуществлять контроль своей деятельности, в процессе достижения результата развивать компетентности в области использования ИКТ-компетенции.

Оборудование: презентация к уроку, презентации учащихся (групповые задания), толковые словари, «Рабочая карта».

Сценарий урока

1. Слово учителя. Мотивация учебной деятельности, объявление темы и цели урока

Чтение письма Н.В. Гоголя (текст на экране).

...почтеннейшая маминька, мой добрый ангел-хранитель, теперь вас прошу, в свою очередь, сделать для меня величайшее из одолжений. Вы имеете тонкий, наблюдательный ум, вы много знаете обычаи и нравы малороссиян наших, и потому я знаю, вы не откажетесь сообщить мне их в нашей переписке. Это мне очень, очень нужно. В следующем письме я ожидаю от вас описания полного наряда сельского дьячка, от верхнего платья до самых сапогов, с поименованием, как это всё называлось у самых

закоренелых, самых древних <...> Еще несколько слов о колядках, об Иване Купале, о русалках <...> множество носится между простым народом поверий, страшных сказаний, преданий, разных анекдотов... Всё это будет для меня чрезвычайно занимательно. На этот случай, и чтобы вам не было тягостно, великодушная, добрая моя маменька, советую иметь корреспондентов в разных местах нашего повета. (Н.В. Гоголь – М.И. Гоголь, 30 апреля 1829 г.) [Гоголь, Электронный ресурс].

– Определите жанр текста. (Эпистолярный.)

– Что можете сказать об отношении между адресатом и адресантом? Почему вы так думаете? Какие слова помогают понять это?

– А вы смогли бы написать такие трогательные письма своим родным и близким людям?

– Может, стоит попробовать?

– Готовясь к написанию письма, будем помнить, что «Письмо есть стиль». Так и назовем наш урок. Он является продолжением работы над проектом «Мастерская письма».

– Подберите и запишите синонимический ряд к слову *стиль*? (*Манера, жанр, почерк* [Александрова: 484].)

– Откройте памятку «Как работать над проектом». Повторите правила.

– Что вы хотите узнать сегодня? Чему научиться? Какую цель поставите перед собой?

(Примерный ответ.

1) научиться правильному написанию личного письма;

2) уяснить художественную ценность, коммуникативную значимость эпистолярного жанра;

3) выработать свой неповторимый стиль письма, творческий почерк.)

– Почему важно найти свой стиль?

– Каким способом можно воспользоваться, чтобы написать хорошее письмо?

– Письмо – это след души и бытия. Для умения писать хорошее, с приятным тоном письмо, нужно прилежание. Кто уже с детства будет стремиться достичь этого искусства, выработает свой стиль письма, может быть уверен, что труды его не пропадут даром, а вознаграждаются искусством правильно и изящно писать письма. Для этого необходим определенный багаж знаний. Для начала вспомним слова тематической группы «Письмо». Выполним следующее задание.

Соотнесите информацию из первого столбика таблицы 1 со словами во втором, ответы запишите.

Таблица 1

1. Пакет для пересылки важных документов, писем	1. Почтамт
2. Твердое вещество, под действием электричества образует жидкость, которой опечатывают ценные бандероли, посылки	2. Конверт
3. Знак оплаты сбора за пересылку почтовых отправлений	3. Телеграмма
4. Сообщение, поздравление, просьба, написанные на бумаге, предназначенные для отправки на расстояние	4. Индекс
5. Цифровой (или буквенный) показатель чего-нибудь	5. Адрес
6. Надпись на письме, посылке, бандероли, указывающая получателя и место назначения	6. Адресант
7. Получатель, тот, кому адресовано письмо, посылка, телеграмма	7. Адресат
8. Отправитель, тот, кто отправляет письмо, посылку и т.д.	8. Письмо
9. Бумага с написанным на ней текстом, посылаемая кому-либо для сообщения о чем-либо	9. Сургуч
10. Предприятие, осуществляющее все виды связи	10. Марка

Ответы: 1 – 2; 2 – 9; 3 – 10; 4 – 3; 5 – 4; 6 – 5; 7 – 7; 8 – 6; 9 – 8; 10 – 1.

Подведение итога (взаимопроверка).

– Вы хорошо запомнили слова тематической группы. Переходим к выполнению следующего задания.

Практически каждый из живущих ныне на Земле людей владеет в той или иной

степени эпистолярным жанром. Что такое эпистолярный жанр? Дайте определение этого научного (лингвистического) понятия. (Примерный ответ. Эпистолярный жанр (от греч. *epistole* ‘письмо, послание’) – текст, имеющий форму письма, открытки, телеграммы, посылаемый адресату для сообщения определенных сведений

[Стилистический энциклопедический словарь, Электронный ресурс.]

– В каких прочитанных книгах вы встречались с письмами? (*Примерный ответ.* Э. Успенский «Дядя Федор, кот и пес», А.П. Гайдар «Тимур и его команда»,

А.П. Чехов «Ванька», Л.Н. Толстой «Кавказский пленник», А.С. Пушкин «Дубровский», А.И. Куприн «Чудесный доктор» и др.)

II. Основной этап урока

– Прочитайте таблицу.

Таблица 2

Этикетные правила написания писем

Особенности	Личное	Официально-деловое
1. Форма изложения	Свободная	Конкретная, определенная
2. Содержание письма	Пишут просто, под диктовку искренних чувств (сердца); использование изобразительно-выразительных средств	Ясность, однозначность, лаконичность (краткость); употребление слов только в прямом значении; содержание письма должно быть интересным не только для отправителя (адресанта), но и для получателя (адресата)
3. Способы изложения	Возможно совмещение разных типов речи (описание, повествование, рассуждение) в одном письме	Рассуждение; повествование; описание
4. Внешний вид писем и записок	Бумага должна быть абсолютно чистой; нельзя исписать весь лист бумаги; с левой стороны следует оставить поле шириной 2 см; на первой странице, на 5 см ниже верхнего края, пишется обращение; через 2–3 строчки ниже начинается само письмо, которое, за 2–3 строчки до конца прерывается и продолжается на второй странице, на той же высоте, где на первой странице написано обращение (отступ от левого края – 2 см)	
5. Обращения	<i>Дорогая... Милая... Любезная... Родная...</i>	<i>Уважаемый... Многоуважаемый...</i>
6. Когда (число, месяц, год) и где написано письмо (место)	В правом верхнем углу первой страницы	В нижнем углу последней страницы
7. Концовка письма	<i>С любовью и почтением твоя внучка Наташа С уважением... С глубоким уважением... Уважающий Вас... Всегда Ваш... Любящий тебя и др.</i>	<i>С надеждой на сотрудничество... С уважением... Николай Петров</i>
8. Пропущенная в письме информация	Если забыли что-то написать, то можно добавить информацию, поставив знак P.S. (<i>постскриптум</i> – приписка в письме после подписи, обозначаемая буквами P.S. – post scriptum – ‘после написанного’)	
9. Разборчивость почерка	В письме не должно быть помарок, исправлений, ошибок; почерк должен быть аккуратный, разборчивый (каллиграфический – четкий, красивый)	
10. Ответ на письмо	Ответить на письмо необходимо в течение 5–6 дней	

Анализ писем (работа в группах)

– Зная «Этикетные правила написания писем», можно приступить к анализу

писем. Проанализируйте письма по схеме с использованием речевых моделей.

Схема анализа письма

1. Вид письма.
2. Композиция (зачин, информационная часть, концовка).
3. Тема письма.
4. Основная мысль.
5. Тип речи.
6. Изобразительно-выразительные средства языка.
7. Ваше отношение к содержанию письма.
8. Что можно сказать об авторе письма?

1) Государь ты наш, Владимир Андреевич, — я, твоя старая нянька, решила тебе доложить о здоровье папенькином. Он очень плох, иногда заговаривается, и весь день сидит как дитя глупое — а в животе и смерти Бог волен. Приезжай ты к нам, соколик мой ясный, мы тебе и лошадей вышлем на Песочное. Слышно, земский суд к нам едет отдать нас под начал Кирилу Петровичу Проекурову — потому что мы, дескать, ихние, а мы искони Ваши, и отроду того не слыхивали. Ты бы мог, живя в Петербурге, доложить о том царю-батюшке, а он бы не дал нас в обиду. Остаюсь твоя верная раба, нянька

Орина Егоровна Бузырева

Посылаю мое материнское благословение Грише, хорошо ли он тебе служит? У нас дожди идут вот уже друга неделя и пастух Родя помер около Миколина дня [Пушкин 2007].

2) Дорогой наш мальчик дядя Федор!

Ты живешь в сельской местности совсем заброшенный. Природа к тебе близко, а культура далеко. Это хорошо, но неправильно. Будем принимать меры.

К нам приехала моя двоюродная сестра Тамара Семеновна. Фамилия у нее Ломовая. Вообще-то у нее двойная фамилия: Ломовая-Бамбино. Папа у нее был генерал Ломовой, а мама — солистка балета — Бамбино.

Она такая добрая и очень толстая, как две. Ты ее не помнишь. Она ушла из армии. Она там работала полковником по хозяйственной части. Она решила тебе подарок сделать. Она решила всю оставшуюся жизнь посвятить твоему воспитанию.

Про нее была статья в газете, и ее очень хвалили. Она такой работник прекрасный — за тридцать лет ни разу не была в отпуске. С ее склада ни одна пушка не потерялась, ни один танк не пропал. Когда она из армии увольнялась, все солдаты строем плакали.

Тебе она очень много пользы принесет. Она уже пианино купила и самоучитель, будет тебя на лауреата международного конкурса готовить. Жду ее с нетерпением и радостью.

Твои родители: папа и мама [Успенский 2002].

3) Здравствуй, любимая бабушка!

Наконец-то папа достроил наш дом и мы переехали в него. Правда, приходилось ему помогать всей семьей. На данный момент папа доделал балкон на мансарде и уже сделал там спортзал.

Еще папа купил собаку, лайку, и так с ней играет, прямо как маленький ребенок. Уж очень сильно он ее любит! А еще нам принесли двух котят, правда, они уже подросли, и кошка принесла еще двух котят, теперь у нас пятеро котят, и все путаются под ногами.

В палисадник мы с папой привезли земли: мама хочет сделать там что-то необыкновенное, сама еще не знает, что именно. Она устроилась на другую работу, диспетчером в пожарную охрану. Папа тоже работает. Никита пошел в первый класс. Учиться ему не очень нравится, но зато по математике Никита быстро считает в уме, мама его даже на шахматы записала.

Я подтягиваюсь в учебе: хочу эту четверть закончить без троек.

Так в общем-то все хорошо. Недавно у нас был ледоход на реке Оби, и мы всей семьей ездили посмотреть на это чудо. Было очень здорово! Лдины друг на друга наплывали и так сильно шумели, что даже было страшно. Снег в селе почти растаял, и мы вечерами всей семьей ездим на стадион. Никита там катается на роликах.

Так вот и занимаемся своими хлопотами. Словом, живем!

Твой внук Максим.

(Письмо Максима Царёва — победителя конкурса «Урок письма», Шегарская СОШ № 2, Томская область)

4) Добрый день! Веселый час!

Здравствуйте жена Анна Семеновна с детками Любой, Толей, маткой Александрой Дмитриевной!

Во-первых, сообщаю, что жив и здоров. Ваше письмо получил, за что благодарю. Правда, писем от вас получаю редко, что-то жена осердилась. Правда, я не писал тоже долго, но писать было некогда, вы должны знать об этом по газетам. К тому же живу еще дальше.

Анюша, сообщи, ходят, нет от Кольки Захарова письма. Если ходят, сообщи адрес. Я с ним виделся еще за несколько недель до наступления, не знаю, жив ли. Если нет писем, то пускай сообщат по старому адресу командирской части.

Ну, особо писать нечего. Живи веселее, Анюша, обо мне не тужи. Скажу одно, что сейчас больше гарантии вернуться домой. Заживем лучше, чем жили раньше, а потому тебе жить нужно спокойнее, конец войны недалеко.

Передай дяде Василию привет.

Ну, Анюша, до свидания.
Крепко обнимаю и целую вас,
ваш муж Андрей.
3 ноября 1944 г.

PS. Скоро Октябрьская, осталось 4 дня, но письмо придет, наверное, 20–25. Ну, жди меня, и я вернусь. Ваня (Алёшин) от меня километрах в семи, но я его не видел давно. (Письмо предоставлено Яруновой Анастасией из семейного архива.)

– Ребята, какой вывод можно сделать, заканчивая работу над анализом писем?

(Примерный ответ.)

1) Работа над письмом – это и работа над собой.

2) Умение выражать мысли – это особое искусство.

3) Письма связывают единомышленников, примиряет оппонентов (спорящие стороны), позволяют решать сложнейшие задачи отношений государств.)

– Какое высказывание более точно передает основную мысль урока? Может подойти в качестве эпиграфа к нему? Обведите в кружок выбранную вами цитату.

1) Пишите письма – друг другу и своим близким – не скупясь на слова, не жалея времени. Язык как эпистолярный инструмент поможет разобраться в мыслях и надолго оставит на бумаге след движения Вашего сердца. (В.А. Садовничий).

2) Пишите друг другу письма, ведь они помогают жить, делая нас добрее. (А.П. Чехов).

3) Язык письма объединяет пространства наших сердец. (В.А. Садовничий).

III. Домашнее задание

– Написать письмо на специальном листке, оформить правильно адрес на конверте и сам конверт.

Думаю, вы легко справитесь с предлагаемым домашним заданием. Выбрав одну из номинаций, а именно:

1. «Письмо родным».
2. «Письмо другу».

3. «Письмо-поздравление».
4. «Письмо участнику войны».
5. Другие номинации (предложить по желанию).

IV. Рефлексия

– Достигли мы цели урока? Оцените нашу совместную работу.

– Для чего вам могут пригодиться эти знания? Оцените работу своего партнера.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 2001.

Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – М., 1937–1952. – Том 10: Письма 1820–1835 [Электронный ресурс]. – URL: <http://feb-web.ru/feb/gogol/texts/ps0/psa/psa-1382.htm> (дата обращения 10.12.2017).

Детские письма о главном. С чего начинается Родина? – М., 2014.

Пушкин А.С. Повести. Романы. – М., 2007.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://stylistics.academic.ru/> (дата обращения 22.12.2017).

Успенский Э.Н. Дядя Федор, пес и кот: Шесть веселых историй о Простоквашино. – М., 2002.

REFERENCES

Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka, Moskva, 2001

Gogol' N.V. Polnoe sobranie sochinenii: in 14 vol., vol. 10: Pis'ma 1820–1835, Moskva, 1937–1952. Available at; <http://feb-web.ru/feb/gogol/texts/ps0/psa/psa-1382.htm> (10 December 2017).

Detskiye pis'ma o glavnom. S chego nachinayetsya Rodina? Moskva, 2014.

Stilisticheskii entsiklopedicheskii slovar' russkogo yazyka [Elektronnyi resurs]. – URL: <https://stylistics.academic.ru/> (22 December 2017).

Pushkin A.S. Povesti. Romany, Moskva, 2007.

Uspenskii E.N. Dyadya Fedor, pes i kot: Shest' veselykh istorii o Prostokvashino, Moskva, 2002.



Автопрецедентность и текстопорождение: «Людмила» и «Светлана» В.А. Жуковского

В статье исследуются механизмы создания наиболее известного произведения В.А. Жуковского как текста гибридной жанровой природы, своеобразии которого формируется прагматической адаптацией сделанного ранее переложения, выдержанного в жанровой модели баллады.

Ключевые слова: *баллада; стратегия текстопорождения; тактика текстопорождения; прагматическая адаптация; жанровая гибридизация; перевод.*

Inga A. Gulova

Autoprecedence and Textproduction: «Lyudmila» and «Svetlana» by V.A. Zhukovskii.

The mechanisms of creating of the most famous V.A. Zhukovskii's work as the hybrid genre text are analyzed in the article. Its originality is formed by pragmatic adaptation of already-existing versification in ballade genre.

Key words: *ballade; text-production strategy; text-production tactics; pragmatic adaptation; genre hybridization; translation.*

Творчество В.А. Жуковского занимает особое место в отечественном литературном процессе, так как сложно найти писателя, переводы которого столь же органично входили бы в оригинальный авторский корпус текстов¹. Предельно широкое понимание легитимности перевода, предполагающее присвоение текстового оригинала художественным сознанием

переводчика², обусловило возникновение таких текстов-доминант идиостилия В.А. Жуковского, которые при очевидной генетике до сих пор провоцируют дискуссию о степени их оригинальности.

В этом смысле особый интерес вызывает неоднократное обращение В.А. Жуковского к одному и тому же текстовому оригиналу, позволяющее эксплицировать некоторые особенности художественного мышления поэта и переводчика в их диахронии. В частности, уже длительное время в фокусе внимания исследователей находится «Lenoge» Г. Бюргера в ее проекции на тексты В.А. Жуковского, при этом если связи «Людмилы» с «Ленорой» и с первоисточником осмысливаются приблизительно в одном русле, то оценка статуса «Светланы» су-

¹ Еще Я.К. Грот обратил внимание на необычайную «способность Жуковского до такой степени усвоить себе настроение иностранного поэта, что перевод получает достоинство оригинального произведения... Притом Жуковский всегда избирал для перевода только то, что отвечало его собственному поэтическому характеру и настроению, так что между всеми его переводами есть внутреннее родство, отражающее душу и жизнь самого переводчика» [Грот 1883: 7].

Инга Алексеевна Гулова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
E-mail: gulova@yandex.ru

Московский государственный лингвистический университет

ул. Остоженка, д. 38, Москва, 119034, Россия
Moscow state linguistic University
38, ul. Ostozhenka, Moscow, 119034, Russian Federation

² В программной статье «О переводах вообще, и в особенности о переводах стихов» В.А. Жуковский четко формулирует требования к переводу: «Скажем несколько слов о тех правилах, которых необходимо надлежит держаться, переводя стихи стихами. Первое: излишнюю верность почитаю излишней неверностью. <...> Главная должность переводчика, которой подчинены все другие, состоит в том, чтобы он везде в переводе своем старался произвести то действие, которое производит подлинник» [Жуковский 2012: 313–314].

щественно различается. Для демонстрации общего состояния вопроса представим три точки зрения.

Автор концепции	Баллада	Характер связи с «Lenore» Г. Бюргера	Страница
Г.Н. Поспелов [Поспелов 1954]	«Людмила»	«Сюжет.. Жуковский заимствовал из баллады немецкого поэта Г.-А. Бюргера “Ленора”, и, как обычно, переработал его на свой лад»	
	«Светлана»	наряду с «Громобоем» «написаны на оригинальные сюжеты, взятые поэтом из русской средневековой жизни»	X
	«Ленора»	наряду с «Элегией, написанной на сельском кладбище» Грея, – «относительно точные переводы»	XVIII
И.М. Семенко [Семенко 2003] [Семенко 1975]	«Людмила»	«наиболее свободное из всех переложений»	10
	«Светлана»	«самая удачная из трех переработок “Леноры”, причем связь с балладой Бюргера – очень отдаленная», ср. там же «Оригинальных баллад у Жуковского пять: “Эолова арфа”, “Светлана”...»	11 7
	«Ленора»	«точный перевод»	161
А.А. Козин [Козин 2016]	«Светлана», «Людмила»	«перепевы и подражания»	65
	«Людмила»	«первая русская интерпретация» «Леноры»	84
	«Ленора»	«довольно точный и в прочих отношениях совершенный перевод стихотворения Бюргера»	84

Как следует из приведенной таблицы, характер связи «Людмилы» и «Светланы» вызывает наибольший интерес. Будем исходить из того, что «Светлана» не обращена к «Lenore» Г. Бюргера непосредственно, а восходит прежде всего к «Людмиле» как автопрецедентному тексту, являющемуся, во-первых, знаковым для переводчика переложением оригинала и, во-вторых, настолько известным текстом, что восприятие «Светланы» читателем времени ее публикации априори предполагалось на ретроспективном фоне «Людмилы».

Расхождения этих двух текстов настолько существенны, что позволяют говорить об использовании В.А. Жуковским при создании «Светланы» стратегии прагматической адаптации (переосмысления), обусловленной иным целеполаганием: если «Людмила» рассчитана на внушение страха через реализацию двоимирия и воспитание отрицательным примером, то «Светлана» – на убеждение в иллюзорности двоимирия и воспитание положительным примером.

Стратегия прагматической адаптации реализована совокупностью нескольких взаимосвязанных тактик текстопорождения.

Прежде всего речь идет о тактике жанровой гибридации, которая является результатом модификации и добавления. Модификация проявляется в использовании иного когнитивного приема построения текста – приема загадки. Благополучное разрешение сна, а точнее, выход из него (*Ах!.. И пробудилась*) радикально меняет статус важнейших балладных категорий *таинственного* и *страшного*. Добавление реализуется расширением композиции текста за счет введения эпилога, который переводит текст в иную жанровую модель – дружеское послание с соответствующей ему модальностью.

В совокупности эти операции приводят к формированию сложного текста в тексте, противопоставленного жанровой однородности «Людмилы». Имеется в виду, что сон Светланы (субтекст 1) является своеобразной рецепцией – героиня видит сон, навеянный «Людмилой» и естественным образом вписанный в жизнь самой Светланы и ту национальную картину мира, носителем которой она является³. «Реальная»

³ Ср.: «Сны – любимая мистическая тема эпохи, активно обсуждавшаяся и в кругу Жуковского... Сам Жуковский придавал большое значение

история героини представлена в соответствии с народно-поэтическим мотивом «разлуки, ожидания возлюбленного и встречи с ним» (субтекст 2). Здесь субтекст 1 трактуется буквально: «*Ах! ужасный, грозный сон! Не добро вещает он — Горькую судьбину*», но сбывается по принципу «от противного». Таким образом, субтексты 1 и 2 как относительно имманентная часть «Светланы», выделенная графически, может быть оценена как рефрейминг «Людмилы»⁴.

Иначе обстоит дело с субтекстом 3 — эпилогом в жанре дружеского послания. Он содержит рефлексии субтекстов 1 и 2 как эксплицитно обозначенной «вторичной реальности», собственно литературной, *На мою балладу...; Вот баллады толковой* и включает дружеские пожелания. Эффектом расширения композиции стало существенное изменение доминирующей стесовой эмоции.

Здесь положительное эмоциональное поле «реального» вытесняет отрицательное эмоциональное поле ирреального: мелиоративная лексика подчеркнута выдвигается на передний план восприятия: *Улыбнись..., счастливый..., Вера..., Благ...,* в том числе в виде оппозиций *несчастье // Счастье, тень // ясный, блеск, светла и печаль, грусть // веселость*. Следует отметить, что общий эмоциональный посыл текста — в отличие от «Людмилы» — формируется относительно активным использованием лексики, передающей положительную оценку, при всем развертывании текста: *подруженька, чистый, легкий, милый, умильный* и т.д., сюда же можно отнести выразительную колористику *золотого, изумрудного и белого*.

Гибридизация жанровой модели «Светланы» понижает драматизм изложения, чему также способствует тактика варьирования нарратива. Она реализуется:

- **замещением событийных узлов**, которое происходит по параметрам:

собственным сновидениям» [Виницкий 2006: 215].

⁴ В связи с изложенным приведем мнение Е.В. Душечкиной, которая полагает, что «картина девичьих гаданий и гаданий Светланы при восприятии баллады оказалась не только центральной, но и вытесняющей собою другие эпизоды. Остальные моменты сюжета (приход жениха, скачка на тройке, церковь, избушка, голубок) как бы выпали из текста или, по крайней мере, не возникли в сознании сразу же — «при мысли о Светлане» [Душечкина 1995: 92].

- уникальность / периодичность — возвращение войска из похода // гадание, привязанное к календарному циклу;

- конфронтативность / кооперативность — взаимодействие с матерью // взаимодействие с подругами; вызов Провидению // покорность Провидению;

- **модификацией событийного узла**, связанной с введением дополнительного действующего лица в кульминацию — невеста, жених-мертвец и *Белоснежный голубок*, наделенный функцией помощника невесты и имеющий столь прозрачную символику, что самое его появление разрушает энигматичность текста;

- **введение нового событийного узла** иной ситуативно-эмоциональной направленности — наказание // награда, что нашло отражение в радикальном расхождении развязок.

Указанным тактикам соответствует тактика мутации важнейших для баллады жанровых категорий *таинственного* и *страшного*.

Категория *таинственного* претерпевает существенные изменения благодаря тривиализации фактологического плана. Форсирование этнокультурного аспекта изложения сразу понижает драматизм завязки, так как гадание предполагает буквальное испытание судьбы, а не экзистенциальное испытание судьбой, как в «Людмиле». Соответственно исчезает двоимире в том актуализованном виде, в каком оно представлено в «Людмиле». Мир Светланы исходно амбивалентен, он предполагает присвоенность индивидуальной картиной мира миромоделирования поверий, ритуалов и примет. Элементы быта, «своего» мира, органично входят в «чужой» (ирреальный) мир, на что указывает последовательное и равномерное использование национально специфической лексики, бытовизмов, постоянных эпитетов, выдвигание на передний план восприятия дериватов с уменьшительными суффиксами.

Категория *страшного* в «Людмиле» в соответствии с канонами жанра и первоисточником рассчитана на представление, внушение и переживание страха. В частности, это чувство испытывает мать, которая настолько остро осознает нарушение конвенциональности в поведении Людмилы, что уже на первые ее реплики *со страхом возопила*; страх пытается внушить героине мертвец во время поездки: *Страшно ль, девица, со мной?* (один из рефренов); страх испытывает Людмила в кульминации:

Страшно доски затрещали...; Страшен милый прежде вид; в финале эта категория присваивается лирическим адресантом: Тихий, страшный хор завыл.

Иное дело в «Светлане»: здесь страх соотносится не с повествовательными узлами, а имеет субъектную фокусировку: *Страшно ей назад взглянуть, Страх туманит очи...* (словообразовательно связанные слова выделены анафорой), *В страшных девица местах..., Страшен хижины пустой / Безответный житель..., Страшное молчанье..., Простонав, заскрежетал / Страшно он зубами.* Последовательно вводится также перифрастическое упоминание страха: *Сердце вещее дрожит..., Пуще девица дрожит..., Что же девица?.., Дрожит...*

Используемые тактики текстопорождения не могли не сказаться на хронотопе, специфика которого, в свою очередь, создается тактикой конкретизации. Она реализуется в сужении пространственной перспективы текста. Если в «Людмиле» пространство исходно заявлено как максимально широкое («*Возвратится ль он... / Из далеких, чуждых стран...*»; *Пыль туманит отдаленье*), то в «Светлане» исчезают не только признаки «чужой» пространственности (*Близ Наревы...; Там, в Литве, краю чужом...*), но и суггестия *гор, леса, вод*. Этой же логике соответствует передвижение самой героини — замешение кладбища на *Хижинку под снегом и уголок*, далее — *могилы, гроба на Уззеркала... / Посреди светлицы*. Детализированно представленная сцена выхода невесты из дома, отсутствующая в «Людмиле», указывает на смежность реально-бытового пространства *Идут на широкий двор, / В ворота тесовы* и пространства сна.

Остановимся более подробно на повествовательном узле «поездка с женихом». В «Людмиле» противонаправленность и сонаправленность движения усиливают пространственную заполненность и фантазмоторичность: *Скоком... по долинам...; Скачут мимо них рядами...* и [о тенях] *Вот за ними понеслись*. В балладе жених играет роль активного проводника в мир мертвых. Его точка видения характеризуется конкретностью и единичностью: «*Мертвый с девицею мчится*», речь указывает на синекдохическое восприятие мира через укрупненную деталь: *лист, свист, ворон, огонек, петух* (ранее аналогично *Саван, крест и шесть досок*). Оппозитивно этому точка пространственного видения лирического адресанта

и героини формируется фиксацией множественности: *Мчатся всадник и Людмила...* (к тому же с показательным хиазмом); «*Что до мертвых?*» и амплификацией *...по долинам, По буграм и по равнинам...; Рвы, поля, бугры, кусты...* Эффект иллюзорности происходящего усиливается преимущественным использованием суггестии «мерцающей» колористики *искры от копыт...; «Светит месяц, дол серебрится...; огонек...; Легким, светлым хороводом...*

В «Светлане» пространство поездки представлено как незаполненное, буквально *пусто все вокруг*. Иной эффект создает колористика, которая стабильна, обращена преимущественно ко всему пространству и, с одной стороны, формируется контрастом белого и черного: *От копыт их поднялась / Выюга над санями... снег глубокий... черный гроб... метелица кругом; снег валит клоками; Черный вран... Хижинка под снегом... Снег взрываю;* с другой стороны, цветочная оппозитивность компенсируется пространством употреблением семантически противопоставленной лексики цвета и света: *На луне туманный круг // Чуть блестят поляны... лунный свет...; Яркий свет паникадил // Тускнет...; смотрят в темную даль... // Брезжит в поле огонек*. В результате речь идет не о пространственной предопределенности, а о пространственной неопределенности.

Перемещение в «Людмиле» обладает эксплицитным целеполаганием (*Путь их к келье гробовой*), которое дает однозначную антиципацию, предполагающую отрицательную доминирующую текстовую эмоцию. Напряженность изложения усиливается последовательной фиксацией времени от *Чу!.. полночный час звучит...* и *В час полуночных видений...* до *Вот денница занялась*. Существенно драматизирует категорию времени то, что она разворачивается не только в изложении от 3-го лица, но и от 1-го, передающего точку зрения мертвеца, прямая речь которого организована дедуктивно: от аллюзийного общего: *...бежит песок* — к вполне материальному через тактильность: *Чую ранний ветерок*, визуализацию *Звезды утрени зажглись, Месяц в облаке потух* и аудиализацию *...кричит петух*⁵.

Время в «Светлане» представлено как более длительное, растянутое: у героини

⁵ Ср. иное воплощение мотива смертности в автопрогнозе Людмилы *...моя могила... полно жить... всему конец... Все прости; всему конец*, который разрешается в заключении по кольцевому принципу: *Час твой бил, настал конец*.

есть возможность испугаться, помолиться, подождать, что указывает на относительную ретардацию. Ее не могло быть в «Людмиле», так как *таинственное* там существует в ирреальном мире, который с рассветом должен исчезнуть, и драматическое разрешение ситуации происходит из-за того, что мертвец успевает вернуться на кладбище до рассвета как важнейшей хронологической детали. Балладное *таинственное* в «Светлане» представлено в субтексте 1, но его действенность существенно снижена субтекстом 2 — преодолением пространственно-временных границ сна (мотив чудесного спасения героини). Соответственно обозначение времени вводится перифрастически через визуализацию от *Тускло светится луна... к Светит луч денницы... и Снег на солнышке блестит.*

Укажем еще несколько тактик, реализующих стратегию прагматической адаптации и обеспечивающих своеобразие текста «Светланы».

Тактика глобализации нарративного атрибута проявляется в том, что использование слова-образа *зеркало* в изобразительной функции становится основой не только развития мотива двойничества, о котором много писали⁶. Думается, что в этом случае зеркальность как прием текстопорождения реализуется интенсивно, формируя внутритекстовую глобальную связность «Светланы», и экстенсивно, обеспечивая такое взаимодействие с «Людмилой», которое создает поликодовость «Светланы».

Тактика «повышения» образа лирической героини осознается прежде всего через ее проекцию на тактику дискредитации лирической героини, последовательно развиваемую в «Людмиле». В частности, коммуникативное поведение Людмилы ориентировано на самоактуализацию⁷, которая отчетливо обнаруживается в ее речевом

поведении. Оно характеризуется нарастающей агональностью, усилением пафоса отрицания, увеличением объема реплик, привлечением лексики со значением предельности, использованием анафоры, эпитеты, кольца, оксюморона, антитезы, гиперболы; прослеживается в отказе от *мы* совместности в пользу *я* индивидуализации, в переходе от постановки вопросов к констатации, в построении речевых актов упреков и обвинений⁸. Коммуникативное поведение Светланы строится по принципу зеркальности: ориентировано на актуализацию копинг-стратегии «поиск поддержки». Соответственно ее поведение, вербальное и невербальное, полностью конвенционально: *«Я молюсь и слезы лью!»...; С тайной робостью она в зеркало глядится...; Вот перекрестилась; В дверь с молитвою стучит... и под.*⁹

Тактика динамичности образного кода позволяет говорить о специфическом характере образности. Суггестия «Людмилы» рассчитана прежде всего на форсированное использование акустических образов. Они строятся на игре звуком либо на нагнетании звука, а также на контрасте сильного звука и тишины. Это связано с тем, что по сути перед нами сюжет о незрячести, об ослеплении любовью и страданием: *Что же, что в очах Людмилы? ... Что же чудится Людмиле?* — и, когда у героини словно пелена с глаз спадает, она... *Видит труп оцепенелый.* Для Светланы, оказавшейся в ситуации испытания любви, но без одновременного испытания веры и не переживающей состояние аффекта, в восприятии мира на передний план выдвигается окулесика. На фоне богатейшей звуковой ретроспекции поездки Людмилы возрастает эффект единичных реплик Светланы, содержащихся в каждой из строф 8–10. Они введены с нарастанием силы звучания от *Робко*

⁸ «Показывая героя в состоянии аффекта, экстремальной ситуации, поэт нагнетает настроение» [Янушкевич 2006: 104].

⁹ В связи с этим нельзя не обратить внимания на используемую во всех композиционных частях лексику религиозного культа: *крещенский, венчаться, святой налой, ангел-утешитель, поп, церковь* и т.д. До повествовательного узла «пробуждение» последовательно реализуются богатые ассоциативные возможности слова-образа *свеча*: *Зеркало с свечою... Темно в зеркале // Свечка трепетным огнем Чуть лиет сиянье... пыхнул огонек... «Храм блестит свечами»... Свечка пред иконой... Слабо свечка тлится.*

⁶ См.: Анисимова Е.Е. Творчество В.А. Жуковского в рецептивном сознании русской литературы первой половины XX века. — Красноярск, 2016. — С. 397.

⁷ Нельзя не согласиться с обобщением Г.А. Гуковского: «Усилия именно того течения русского романтизма, которое возглавил Жуковский, были направлены к тому, чтобы всю совокупность выразительных возможностей поэзии обратить на воссоздание внутреннего, психологического мира человека, единственного человека, личности, которая и становилась характером» [Гуковский 1965: 134].

дева говорит к Гласит протяжно поп и далее к актуализованному звукописью и интонационно: *Черный вран, свистя крылом, Вьется над санями; Ворон каркает: печаль!* Однако суггестия звука даже в этом фрагменте существенно ослабляется последовательным привлечением лексики положительной оценки: *милый, друг, мирный, дружный*, суффиксальных дериватов *метеллица, огонек, уголок*.

Таким образом, смешанная хронология прямого и опосредованного обращения В.А. Жуковского к «Леноре» Г. Бюргера свидетельствует о сложном и многопараметрическом присвоении художественным сознанием поэта и переводчика текстового оригинала: от рецепции («Людмила»), предполагающей творческую работу с жанровой моделью, к оригинальному авторскому жанровому гибриду, стратегия и тактики текстопорождения которого привели к вытеснению мотива смертности мотивом витальности («Светлана»¹⁰), и наконец к собственно переводу («Ленора»).

ЛИТЕРАТУРА

Виницкий И.Ю. Дом толкователя: Поэтическая семантика и историческое воображение В.А. Жуковского. — М., 2006.

Грот Я.К. Очерк жизни и поэзии В.А. Жуковского. — СПб., 1883.

Жуковский Г.А. Пушкин и русские романтики. — М., 1965.

Душечкина Е.В. Русский святочный рассказ: становление жанра. — СПб., 1995.

¹⁰ В этом смысле показательно, что одним из рабочих вариантов заглавия было «Гадание».

Жуковский В.А. Полн. собр. сочинений и писем: в 20 т. — М., 2012. — Т. 12: Эстетика и критика.

Козин А. А. «Ленора» Г.А. Бюргера: истоки и рецепция. — М., 2016.

Поспелов Г.Н. Творчество В.А. Жуковского // Жуковский В.А. Сочинения. — М., 1954. — С. V–XVIV.

Семенко И.М. Баллады Жуковского // Жуковский В.А. Баллады. — М., 2003. — С. 5–32.

Семенко И.М. Жизнь и поэзия Жуковского. — М., 1975.

Янушкевич А.С. В мире Жуковского. — М., 2006.

REFERENCES

Vinitskii I. Yu. Dom tolkovatelya: Poeticheskaya semantika i istoricheskoe vobrazhenie V.A. Zhukovskogo, Moskva, 2006.

Grot Ya.K. Ocherk zhizni i poezii V.A. Zhukovskogo, Sankt-Petersburg, 1883.

Gukovskii G.A. Pushkin i russkie romantiki, Moskva, 1965.

Dushechkina E.V. Russkii svyatochnyi rasskaz: stanovlenie zhanra, Sankt-Petersburg, 1995.

Zhukovskii V.A. Poln. sobr. sochinenii i pisem: in 20 vol., Vol. 12, Estetika i kritika, Moskva, 2012.

Kozin A. A. «Lenora» G.A. Byurgera: istoki i retseptsiya, Moskva, 2016.

Pospelov G.N. Tvorchestvo V.A. Zhukovskogo, in *Zhukovskii V.A. Sochineniya*, Moskva, 1954, pp. V–XVIV. Semenکو I.M. Zhizn' i poeziya Zhukovskogo, Moskva, 1975.

Semenکو I.M. Ballady Zhukovskogo, in *Zhukovskii V.A. Ballady*, Moskva, 2003, pp. 5–32.

Yanushkevich A.S. V mire Zhukovskogo, Moskva, 2006.

Семантические трансформации в поэме М. Пришвина «Фацелия»

В статье рассматриваются приемы расширения и изменения семантики единиц разного уровня в поэме М. Пришвина «Фацелия», обращается внимание на связь семантических трансформаций с жанровой спецификой произведения и воплощением авторского замысла.

Ключевые слова: поэма; семантическая трансформация; метонимия; метафора; эпитет; градация; имплицитность смыслов.

Elena A. Frolova

Semantic Transformations in M. Prishvin's Poem «Fatseliya».

The procedures of different level units' semantics enlarging and its changing in M. Prishvin's poem «Fatseliya» are considered in the article. The attention is paid on the connection of semantic transformations with the genre specifics and the artist's intention implementation.

Key words: poem; semantic transformation; metonymy; metaphore; epithet; gradation; idea implicitness.

В 1940 г. известный прозаик-пейзажист М. Пришвин создает лиро-философскую поэму «Фацелия», которая позже вошла в книгу писателя «Лесная капель». Рассказы-миниатюры, объединенные в произведении, — это и есть *капель* — слезы горечи и радости от восприятия окружающей действительности и познания героем-повествователем своего места в мире природы.

Отход писателя от традиционных для его творчества пейзажных зарисовок позволил Пришвину перейти к «пунктирности» сюжета, композиционной лаконичности, имплицитности в выражении смыслов.

Заглавное имя становится одним из связующих звеньев в композиции поэмы Пришвина, появляясь и функционируя в разных ипостасях. В нем соединяются разные временные пласты — прошлое, настоящее и будущее. В статье «Время в художественном мире М.М. Пришвина» Е.Ю. Геймбух замечает: «Время повествования в “Фацелии” представлено двумя разновидностями: единым моментом бытия с застывшим, неподвижным временем, мигом воспоминаний и оценки (переоценки) прошлого (“Пустыня”, “Синие перышки”,

“Тяга” и др.) и развернутым протеканием во времени событий, предшествующих воспоминаниям о прошлом и таким образом мотивирующих отношение к основному предмету воспоминаний — Фацелии (“...если бы я в юности своей не подменил любовь свою мечтою, я не потерял бы свою Фацелию, и сейчас через много лет не приснилась бы черная бездна”, — “Аришин вопрос”» [Геймбух 1998: 59].

Название произведения, как известно, занимает ключевую позицию в структуре текста и раскрытии авторского замысла. Художник слова использует в поэме прием расширения и трансформации заглавного имени, показывая процесс формирования новых значений у лексемы *фацелия*.

На пути героев встречается *целое поле цветущей синей медоносной травы фацелии*¹. Почти дословно формулируя словарную дефиницию названия цветка (реализация прямого значения), автор готовит семантический перенос, вводя лексические единицы с семантикой ‘чудо’: поле цветов кажется герою-повествователю *чудесным явлением*; возникает образ сказочной чудо-птицы, прилетающей из далекой страны и оставляющей перышко. Использование определения-эпитета *синие птицы* обуславливает формирование символического значения ‘птица счастья’, которое вместе с цветовым характеризующим определением переходит на лексему *фацелия* (метонимический перенос):

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: frojlen@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow State University of Education

1/1, Str. M. Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

¹ Здесь и далее текст цит. по: Пришвин М.М. Мирская чаша: повести, рассказы. — М., 2012. — С. 383–427.

Синие птицы как будто бы из далекой страны прилетели, ночевали тут и оставили после себя это *синее поле*.

Для Пришвина и его лирического героя подобное преобразование равнозначно божественному преображению. Потустороннее и реальность соприкасаются, но не взаимодействуют, а мешают друг другу: услышать звуки природы не дает тарактеные тележки на сухой дороге. Чтобы стать частью природы, душа должна *полетать* (божественное видение). Общение с природой дает возможность человеку вернуться к своим истокам, из практического тучного агронома вновь стать *поэтом* — забыть о *делах травосеяния* и понять *роскошную силу цветов этой фацелии* (прием стилистического контрастирования). С помощью контекстуальной антонимии писатель отстаивает право человека на *неделовое отношение к природе*.

Синие цветы фацелии приобрели силу синих птиц. И вот перед читателем уже новый образ — Фацелия как символ счастья. Писатель прибегает к графическому средству трансформации семантики лексемы: строчной аппеллятив переходит в разряд прописных имен собственных, где *Фацелия* одновременно оказывается именовани-ем личного счастья и абстрактного образа возлюбленной:

— А была ли у вас, — спросил он, — когда-нибудь *своя Фацелия*? (курсив мой. — Е.Ф.)

В тексте поэмы данное имя одновременно принадлежит и приземленной женщине, и женщине, жаждущей чуда. Так, для одной Фацелии загадка, что такое чувство природы («Аришин вопрос»), а другая ожидает *от художника особенного и необыкновенного выражения чувства (Фацелия напрасно ждала небывалого — «Любовь»)*.

Однако символический образ еще условен, не до конца сформирован. Не случайно герой-повествователь говорит о своей Фацелии, используя сравнительную конструкцию с семантикой предположения:

— *Как будто* ночевали синие птицы и оставили свои синие перья.

Пришвин использует прием повтора текста. Однако, оказавшись в другом эмоциональном окружении (восторг — душевная боль), фраза приобретает негативные коннотации. Значение неуверенности обуславливает появление в тексте семантики отрицания — от отрицания возможности счастья до отрицания жизни:

— Ну, значит, *больше она уже не придет*.

И, оглядев синее поле фацелии, сказал:

— От синей птицы это лежат только синие перышки.

Мне показалось, будто он силился, силился и, наконец, *завалил над моей могилой плиту*: я еще ждал до сих пор, а тут как будто навсегда кончилось, и *она никогда* не придет.

Синие перья — следы жизни, сменяются на *синие перышки* — следы смерти, мотив которой актуализируется за счет двух пар глагольных и адвербиальных контекстуальных синонимов: *кончилось — не придет, навсегда — никогда*. При этом в узусе между единицами указанной глагольной пары существуют четко выраженные причинно-следственные отношения, а наречные компоненты допускают антонимическую связь. Однако в поэме парадигматические связи в парах претерпевают изменения. Включение в текст слов лексико-тематической группы «Смерть» служит средством характеристики мировосприятия героев произведения — противопоставления двух агрономов: сохранившего духовную связь с миром природы лирического повествователя и до крайности практического человека.

В тексте поэмы М. Пришвин выступает как мастер семантических переходов и трансформаций. Очень серьезный практический вопрос о делах травосеяния сменяется бытовым Аришиным вопросом «— А кто у ней муж?», тяжеловесная приземленность которого способна убить *подлинную любовь человеческую*.

Жизнь и смерть соседствуют на страницах произведения:

Лимонница, желтая бабочка, сидит на бруснике, сложив крылья в один листик: пока солнце не согреет ее, она не полетит и не может лететь, и вовсе даже не хочет спастись от моих протянутых к ней пальцев.

Черная бабочка с тонкой белой каймой, монашенка, обмерла в холодной росе и, не дождавшись утреннего луча, отчего-то упала вниз, как железная.

М. Пришвин прибегает к градации как к приему изображения готовности природы к смерти (описание лимонницы). При этом мир природы и человека, живого и неживого не разделяются автором. Смерть рядом — эпитет-компаратив *как железная* в описании бабочки монашенки является закономерным (*обмерла, упала вниз*) и одновременно неожиданным переходом в мир неодушевленных предметов.

Описывая мир природы, писатель неоднократно прибегает к церковным образам:

На иных березах, обращенных к солнцу, появились сережки *золотые, чудесные, нерукотворные*.

Инверсивное расположение эпитетов обуславливает их актуализацию в структуре предложения. Каждое последующее определение-характеристика усиливает божественное начало в жизни природы. Смерть ей способен принести только человек:

Вчера зацвела черемуха, и весь город тащил себе из лесу ветки с белыми цветами. Я знаю в лесу одно дерево: сколько уж лет оно борется за свою жизнь, старается выше расти, уйти от рук ломающих. И удалось — теперь черемуха стоит вся голая, как пальма, без единого сучка, так что и залезть невозможно, а на самом верху расцвела. Другая же так и не справилась, захирела, и сейчас от нее торчат только палки.

Писатель отказывается от номинаций *человек/люди* в данном контексте, заменяя их на метонимическое обобщение *город* и субстантивированное причастие *ломающих*. По мнению автора, только лишенный души способен отнять жизнь.

В мире природы тоже есть смерть, однако она описана М. Пришвиным как благо. Мотив смерти в мире природы возникает на фоне весны — времени, когда происходит зарождение и возрождение жизни. Таким образом, в семантике лексемы *весна* имплицитно заключен оксюморон: весна одновременно несет жизнь и смерть:

Видел ли кто-нибудь, как *умирает* лед на лугу в лучах солнца? Вчера еще это был богатый ручей... Последние остатки <воды> под утро схватил мороз и сделал из них кружева на лугу. Скоро солнце изорвало все эти кружева, и каждая льдинка отдельно *умирала*, падая на землю золотыми каплями.

Контактное расположение абзацев усиливает контрастность их образной структуры. Если в первом тексте автор подчеркивает разрушительную силу человека (*вся голая, без единого сучка, торчат только палки*), то во втором акцентирует внимание на естественном изменении состояния природы (*богатый ручей* сменяют *кружева* из льдинок *на лугу*, а льдинки падают *золотыми каплями*). Вода не умирает, а дает жизнь другим. Как человека спасает любовь:

Животным, от букашки до человека, самая близкая стихия — это любовь, а растениям — вода:

они жаждут ее, и она к ним приходит с земли и с неба, как у нас бывает земная любовь и небесная.

Останавливая внимание читателя на очищающей силе воды, Пришвин расширяет семантику слова, приравнивая ее к значениям лексем *любовь* и *жизнь*:

Но почему же, бывает, подходишь к большой воде с такой мелкой душонкой, раздробленной еще больше какой-нибудь домашней ссорой, а взглянул на большую воду — и душа стала большой, и все простил великодушно?

Метафоры при описании жизни воды (*весна воды, тишь воды*) дополняются у Пришвина яркими эпитетами, подчеркивающими ее красочность и могущество:

...и тут навстречу тебе *лучезарная тишь* воды, *широкой, цветистой, большой*.

Незаметный лесной ручей становится для писателя своеобразным ориентиром в выборе жизненного пути: *каждый ручей уверен в том, что добежит до свободной воды; нет разных дорог для воды, все пути рано ли, поздно ли непременно приведут ее в океан*. Сема 'очищение' обуславливает перенос значения слова на духовный мир человека:

...и последним человеком от земли я первый вошел в цветущий мир.

Ручей мой пришел в океан.

Нередко метафорическое значение возникает как результат изменения валентности лексических единиц, проявляющийся в рамках одного абзаца или даже одного предложения, ср.: *мчались весенние потоки, неслись... мутные потоки — потоки цветов*.

Еще одним приемом семантических трансформаций в произведении становится обыгрывание или разрушение устойчивых образных единиц языка. Например, размышляя о таланте писателя, лирический герой-повествователь подводит своеобразный итог, обращаясь к соратникам по перу: «была бы голова, а волосы вырастут», в котором объединены две паремии: «снявши голову, по волосам не плачут» и «были бы кости, а мясо нарастет». Используя форму поговорки со значением 'утешение после травмы, пожелание не огорчаться временным физическим ущербом, не драматизировать случившееся', автор вводит в нее слова-соматизмы *голова* и *волосы* из народной присказки со значением 'не думай о безделице, когда основное уже

безвозвратно потеряно'. Такая структурно-семантическая контаминация позволяет Пришвину сформулировать главное требование к писателям — ответственность за сохранение и совершенствование своего таланта.

Изменению семантики лексических единиц способствуют и авторские окказионализмы. Новообразования расширяют синтагматические связи лексем, представляя событие в новом ракурсе. Например, префиксально-суффиксальное производное *бездомье* (...измученного бездомьем человека...) становится ярким средством выражением духовного одиночества, неприкаянности лирического героя поэмы. Потенциальный дериват-адъектив *вспоминательный* запах черемухи, являясь ключом к движению времени в тексте поэмы, дает писателю возможность вернуть лирического героя в счастливое прошлое.

По мнению А.В. Святославского, «композиция поэмы как цикла миниатюр определяется единством выражения образа автора в единстве речевого портрета повествователя, рассказчика и главного персонажа произведения. А на другом уровне объединяющим фактором становится развитие образа Фацелии, в языковом отношении реализующееся через постепенное освоение художественных ресурсов семантики слова, от названия травы до сложного символа потерянной и обретенной любви и смысла творчества» [Святославский 2017: 166]. Специфика построения текста поэмы также является источником семантических трансформаций. Нередко последнее слово одного рассказа оказывается ключевым в раскрытии авторского замысла следующей миниатюры, иногда занимая позицию заголовка. Это, несомненно, обеспечивает композиционную связь достаточно самостоятельных рассказов в структуре текста, благодаря чему создается впечатление целостной картины, многокости и многоплановости художественных образов. Например, миниатюра «Аришин вопрос» заканчивается словосочетанием *черная бездна*. Употребленное в прямом значении ('пропасть') существительное повторяется в названии следующего рассказа, где на основе метафорического переосмысления семантика лексической единицы абстрагируется. *Бездна* оказывается испытанием *силы всему живому*, критерием нравственной прочности человека, символом возрождения его души.

По-иному трансформируется семантика лексемы *ключ* в миниатюре «Ключ к счастью». Писатель строит текст рассказа на основе постепенного сужения значения слова. Рассуждая о ключе к самопознанию, ключе к счастью, автор вводит традиционные синтагматические связи лексемы: *вертеть надо разными ключами, вертеть до тех пор, пока замок не откроется*. Использование формы множественного числа существительного и неопределенного местоимения *каким-нибудь* (*Но ты продолжай вертеть каким-нибудь ключом...*) позволяет писателю нарисовать конкретный образ, что облегчает восприятие читателем философских умозаключений художника слова. В то же время содержание миниатюры дает возможность включить лексему *ключ* в систему устойчивых оборотов (*вертеть ключом, ключ к замку, ключ к счастью*), что сохраняет переносное, образное начало в семантике слова.

Писатель постоянно проводит параллели между миром природы и миром человека, утверждая, что только в единении со всем живым на земле человек может быть счастлив. Так, в миниатюре «Запоздалая весна» автор протягивает ниточку между одиноко благоухающим в лесной глуши ландышем и незнанным, отжившим свое человеком, который *вдруг неожиданно выедет, засветится и зацветет*.

Однако М. Пришвин использует в поэме и прием трансформации жизненной ситуации, меняя функции представителей мира человека и мира природы. В рассказе «Ромашка» не человек, а цветок «гадает» на человека, определяя его нравственную сущность:

Вот эта первая ромашка, завидев идущего, загадывает: «любит — не любит?» «Не заметил, проходит, не видя: не любит, любит только себя. Или заметил... О, радость какая: он любит! Но если он любит, то как все хорошо: если он любит, то может даже сорвать».

Писатель обыгрывает гадание на ромашке, используя неоднократные повторы глагольных форм и меняя при этом сущность самого гадания: природа проверяет человека на способность проявить к ней родственное внимание². Не случайно по-

² О сближении человека с миром природы см.: Фролова Е.А. «Родственное внимание» к природе (Лингвостилистический анализ повести М. Пришвина «Жень-шень») // Русский язык в школе. — 2013. — № 2. — С. 48–53.

этому звучит в «Фацелии» крик души лирического героя: «Охотник, охотник, отчего ты тогда ее не удержал!», перекликающийся с ключевой фразой-рефреном из повести-поэмы «Жень-шень»: «— Охотник, охотник, зачем ты тогда не схватил ее за копытца!»

Каждый герой Пришвина, пытающийся отыскать свой корень жизни, проходит аналогичную проверку миром природы.

Таким образом, семантические трансформации в поэме «Фацелия» происходят на разных уровнях: от лексического до текстового. Писатель идет разными путями в поисках нужного слова, фразы, конструкции для выражения заветной мысли, при этом разрушая или меняя ставшие привычными значения, формы и связи.

ЛИТЕРАТУРА

Геймбук Е.Ю. Время в художественном мире М.М. Пришвина // Русский язык в школе. — 1998. — № 1. — С. 57–65.

Пришвин М.М. Мирская чаша: повести, рассказы. — М., 2012. — С. 383–427.

Святославский А.В. О роли языковых средств в формировании композиции и символического строя поэмы М. Пришвина «Фацелия» // Бестиарий и чувства (Res et Verba — 5). — Res et Verba. — Intrada Москва, 2017. — С. 150–166.

REFERENCES

Geimbukh E. Yu. Vremya v khudozhestvennom mire M.M. Prishvina, in *Russkii yazyk v shkole*, No. 1, 1998, pp. 57–65.

Prishvin M.M. Mirskaya chasha: povesti, rasskazy, Moskva, 2012, pp. 383–427.

Svyatoslavskii A.V. O roli yazykovykh sredstv v formirovanii kompozitsii i simvolicheskogo stroya poemы M. Prishvina Fatseliya, in *Bestiarii i chuvstva (Res et Verba — 5)*, Res et Verba, Intrada Moskva, 2017, pp. 150–166.

ХРОНИКА

Международная научная конференция «Современные проблемы авторской лексикографии»

8 декабря 2017 г. в Институте русского языка им. В.В. Виноградова РАН состоялась международная научная конференция «Современные проблемы авторской лексикографии». Конференция была организована отделом корпусной лингвистики и лингвистической поэтики на базе семинара «Теория и практика авторской лексикографии», отметившего в 2017 г. свое десятилетие. Открывая конференцию, заместитель директора Института академик РАН В.А. Плунгян подчеркнул, что авторская лексикография давно входит в число направлений научных исследований отдела. О работе семинара, координирующего деятельность составителей словарей языка писателей, поэтов, ученых, философов и т.п., рассказала его руководитель Л.Л. Шестакова. Она напомнила, что первыми докладчиками на семинаре стали Н.Н. Перцова (о «Словаре неологизмов Велимира Хлебникова») и В.В. Краснянский (о «Словаре эпитетов Ивана Бунина»). В дальнейшем на заседаниях выступали Ю.Н. Караулов, Д.М. Поцепня, О.Г. Ревзина, А.Я. Шайкевич и др.

В конференции приняли участие ученые и преподаватели вузов из Москвы, Петербурга, Екатеринбургa, Петрозаводска, Саранска, Тулы, а также Азербайджана и Белоруссии. В выступлениях освещались такие актуальные вопросы, как расширение типологии авторских словарей, особенности их структуры, параметры словарного описания единиц разных классов (авторской фразеологии, специальной лексики, многозначных слов и др.), роль черновых и рабочих материалов в эмпирической базе авторского словаря, учет данных переводных текстов в словарном описании языка одного автора, создание на основе писательских словарей информационно-поисковых систем, привлечение архивных материалов для воссоздания истории словарного направления; обсуждались перспективы развития сравнительной авторской лексикографии.

Большое число докладов было посвящено проектам конкретных словарей — как продолжающимся (по творчеству М. Ломоносова, Ф. Достоевского, М. Горького, поэтов Серебряного века), так и новым (по произведениям поэтов XVIII в., В. Жуковского, Н. Лескова, Л. Толстого, философа Н. Федорова). Интерес присутствующих вызвали доклады, показавшие возможности использования авторских словарей в исследовательской практике.

При подведении итогов конференции ее участники отметили важность этого мероприятия для тех, кто занимается составлением авторских словарей, и высказали желание проводить подобные встречи чаще. По результатам конференции планируется подготовить сборник научных статей.

Л.Л. Шестакова, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник
ИРЯ РАН им. В.В. Виноградова (Москва)



Прибаутка как явление русской народной речи (В добавление к теориям паремий и клише)

Статья предлагает уточнения к принятым в филологической науке теориям паремий и клише. Делается попытка дать развернутую характеристику прибаутки, определив ее место среди других устойчивых единиц народной речи. Статья иллюстрирована материалом, собранным в ходе диалектологических экспедиций по Тульской области.

Ключевые слова: языковая устойчивость; паремия; клише; семантика; форма; оценочность; ирония.

Dmitrii A. Romanov

Humorous Saying as the Phenomenon of Russian Folk Speech (in Addition to the Theory of Proverbs and Clichés).

The article offers the detailing for accepted in philological science theory of proverbs and clichés. The attempt to define the humorous saying among other fixed expressions of folk speech is made. The article is illustrated of the material collected during the dialectological expeditions across the Tula region.

Key words: language stability; proverb; cliché; semantics; form; evaluativity; irony.

В ходе диалектологических и фольклорных экспедиций по Тульской области в разное время и неоднократно обнаруживались пограничные между сферами лингвистики и фольклористики явления – рифмованные ответные реплики, реактивные высказывания на произнесенное собеседником конкретное слово. Часть этих единиц не носит специфически тульского характера, а является широко распространенным явлением народной речи. Сравнительно небольшая группа локализуется регионально. Речь идет о единицах вроде: *Тепло – Из носа потекло; Красивая – Как кобыла сивая; Молодец – Против ягнтя да овец, а против другого молодца сам овца; Жарко – Приедет Макарка на новой тележке, на новой кобылке; Значит – Протяжная*

скачет, коренная не везет; Бывает – И у девицы муж умирает, а у вдовицы живет; Мать – Три деньги дать и под.

Попытки анализа собранного разговорного материала приводят к возникновению закономерных вопросов: Каков статус этих единиц в лингвистике (паремиологии) или фольклористике? Каковы характерные признаки данных единиц? Насколько они распространены среди носителей языка? Есть ли другие фиксации идентичных или подобного рода единиц?

Ни один из названных вопросов не имеет четкого ответа в специальной литературе по общей фразеологии, паремиологии, фольклористике и лингвофольклористике. Один из наиболее авторитетных современных фольклористов В.П. Аникин справедливо замечает: «В науке многосторонне и основательно разработаны пословицы и поговорки. Этого нельзя сказать о сходных с ними, но отличающихся от них других произведениях афористического склада» [Аникин 2001: 238].

Ученый называет всю сферу устойчивых словосочетаний и выражений термином *паремика* и относит ее к сфере так называемого «общемировоззренческого необрядового фольклора» (к которому, помимо

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы

E-mail: kafrus@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»

пр-т Ленина, д. 125, Тула, 300026, Россия

Tula state pedagogical University

125, Pr-t Lenina, Tula, 300026, Russian Federation

паремий, принадлежат явления устной не-сказочной прозы и песенный эпос).

Из всех рассматриваемых В.П. Аникиным конкретных жанров паремии интересующие нас явления по сверхфразовой структуре коррелируют лишь с побасенками, которые ученый определяет следующим образом: «...малого объема диалоги, сценки, характерные ситуации и положения, воссоздающие коллизии и обстоятельства с установкой на ироничную иносказательную оценку в речи подобных реальных» [Аникин 2001: 248].

Очевидно, что такая корреляция представляет собой большую натяжку и выглядит формальной, так как основана только на внешней характеристике — диалогическом единстве, но не на их содержательной стороне.

Термин побасенка в научной традиции фольклористики имеет достаточно размытое толкование, в вариантах которого общим семантическим звеном является определенная сюжетная разветвленность (что к нашему случаю явно не относится). Сравним несколько определений побасенки: 1) народный анекдот, короткий занимательный рассказ, иногда меткое слово, поговорка [КЛЭ 1968, 5: 813]; 2) краткий забавный занимательный рассказ (бытовые сказки, анекдоты, небылицы) [СЛТ 1974: 271].

Обращает на себя внимание широкий разброс отсылочных толкований: от сказки, занимательного рассказа и анекдота до меткого слова. Показательно, что в «Краткой литературной энциклопедии» побасенка трактуется как синоним к словам *побаска* и *прибаутка*, помещаемым в той же статье в круглых скобках после инициального слова. Следовательно, в практике фольклористики есть определенное смешение терминологии, которое затрудняет отнесение тех или иных явлений малого фольклора к конкретному жанру. Фольклорист Е.А. Костюхин, например, вообще не выделяет подобных явлений (побасенок и прибауток) среди жанров малого фольклора, включая в него только пословицы, поговорки, заговоры и загадки [Костюхин 2004: 228–250].

Исследователь отмечает, что границей между устным народным творчеством и языковой фразеологией является собственно фразеологизм: все, что больше фразеологизма по структуре и значению, — то принадлежит сфере народного творчества.

Однако и это утверждение, как и разграничение малых жанров устного народного творчества, не является истиной в последней инстанции. Известны лингвистические подходы к паремиям, ведущие свое начало от наблюдений В.И. Даля (например, вполне убедительные и научно выдержанные словари пословиц и поговорок В.П. Жукова, Р.И. Яранцева, В.И. Зимина и др.).

Языковеды также отмечают, что в сфере словосочетаний, фраз и сверхфразовых единств «народная речь — живая и диффузная стихия, где пословицы, поговорки и меткие ходячие выражения многих поколений активно воспроизводятся, заново обрабатываются и переосмысляются» [Вальтер, Мокиенко 2005: 4]. Тем не менее поиск ответа на вопрос о статусе рифмованных фраз-присловий нужно искать в сфере сугубо лингвистических подходов, где попытки терминологической дифференциации более частотны и логичны, чем в фольклористике.

Наиболее взвешенным, продуманным и масштабным по охвату явлений здесь можно считать семиотический подход к паремиям и шире — клише разного рода, — высказанный Г.Л. Пермяковым. Представим краткий обзор этого подхода.

Г.Л. Пермяков противопоставляет две группы паремий. С одной стороны, поговорки, пословицы и побасенки, с другой — афоризмы, присловья и анекдоты. Это противопоставление осуществляется им на основании прямой и образной мотивировки. Ученый отмечает, что образные клише бывают трех типов: незамкнутое предложение, пополняемое из речевого контекста (поговорка); замкнутое предложение, состоящее из одних постоянных членов (пословица); сверхфразовое единство — сценка (побасенка).

Паремии, по Пермякову, могут существовать в двух видах — как с прямой, так и с образной мотивировкой. При этом они сопоставимы друг с другом. Существует определенное соотношение названных выше образных клише с аналогичными по структуре клише прямой мотивировки. Ср. (примеры Пермякова):

Сорванное яблоко обратно не прирастет (пословица) — Каждый доволен своим умом (афоризм);

Оставь корову сено сторожить (поговорка) — Звонит, как пустой кувшин (присловье);

Верблюду сказали: «Поздравляем, тебя сам царь вызвал!» «Знаю, — ответил тот, — или в Кохб за солью пошлет, или в Шарур за рисом» (побасенка);

«Отец, долго ли нам еще терпеть такую бедность?» «Сорок дней» «А потом?» «Привыкнем» (анекдот) [Пермяков 2001: 15–16].

Как уже отмечалось, «каждый из названных типов изречений разделяется на два подтипа, отличающихся один от другого характером мотивировки их общего значения.

К одному из них — с образной мотивировкой — относятся клише, общий смысл которых непосредственно не вытекает из смысла составляющих эти клише слов, а связан с ними через образ, например: *Без луны звезды светят ярче* (т.е. в отсутствие лучшего худшее становится более привлекательным)... Другой подтип — с прямой мотивировкой общего значения — включает в себя клише, смысл которых непосредственно вытекает из смысла составляющих эти клише слов: *Каждый доволен своим умом, или Сколько мудрецов — столько мнений...*» [Пермяков 1970: 11–12] Перед нами пословица и афоризм. Они структурируются замкнутыми предложениями. Клише, образующие незамкнутые предложения, — это поговорки и присловья. Клише этого типа «с прямой мотивировкой общего значения» Г.Л. Пермяков предлагает называть *присловьями*.

Во-первых, «это слово как термин пока “свободно”, причем обычно употребляется в том же смысле, что и “поговорка”»; во-вторых, «подавляющее большинство клише этого вида, имеющих прямой смысл, представляют собой разные сравнительные обороты — прилагательные или приименные, т.е. состоящие при каком-нибудь слове (ср., например: *Звонит, как пустой кувшин*)...» [Там же: 12]. Заметим, что В.И. Даль считал присловьями типы прозвищ, относящиеся к жителям определенной местности, вроде *вятичи-слепороды, ярославцы белотелье, рязанцы копузые* и т.п. [Даль 2000: 12].

Побасенки, по Пермякову, представляют собой (изображают) одну элементарную сценку и состоят из ремарки и реплики персонажа или небольшого диалога персонажей, также обычно сопровождаемого ремарками: *Ослу сказали: «Давай отведем тебя в рай!» Он спросил: «А там есть чертополох?»*

«Никакого предварительного знакомства с персонажами (экспозиции), никакого развития действия (завязки,

кульминации и развязки), т.е. никакой фабулы и сюжета здесь нет и в помине. Представлена одна небольшая “одноментная” сценка — и всё. Как правило, побасенка состоит из реплик (или реплики) персонажей и “авторских” ремарок (или ремарки).

Побасенка, даже самая протяженная, может быть без какой-либо утраты смысла и образов передана одним разговорным предложением» [Пермяков 1970: 56–57].

Побасенке соответствует клише прямого смысла — анекдот. «Из сказанного не следует, что анекдоты... не имеют или не могут иметь переносного смысла. Могут и часто имеют. Но их общее значение основывается на реальном содержании текста, а в самом этом тексте говорится якобы о правдоподобных вещах, будто бы имевших место в действительности» [Там же: 59].

«...Некоторые из входящих в указанный ряд клише представляют собой знаки отдельных вещей или понятий и выступают в качестве элементов предложения, другие — являются знаками отношений между вещами (т.е. знаками ситуаций) и выступают в виде отдельных предложений или их цепочек разной длины и сложности» [Там же: 75].

Побасенки, по Г.Л. Пермякову, включают клише, формально представляющие собой сверхфразовые единства и являющиеся (как и пословицы) знаками ситуаций в противоположность устойчивым единицам более низкого уровня, служащим знаками вещей.

По смысловой спаянности образные клише всех типов тяготеют к синтетизму, а клише прямого смысла — к аналитизму.

«...Аналитические клише имеют иную, чем пословицы и поговорки, систему логической трансформации. У них, например, принципиально не может быть логически несовместимых трансформов. Исключение составляют лишь суеверные приметы (или поверья), поскольку они не основаны на правилах логики, да отдельные случаи, связанные с изменением взглядов на тот или иной предмет.

...В аналитических клише по сравнению с пословицами совершенно иную роль играют реалии, которые выступают здесь не в качестве образов, а в своем основном значении.

Примерно то же самое, но с поправками “на специфичность” можно сказать и о других аналитических клише, формально

сходных с пословицами и поговорками, а именно о скороговорках (вроде *Стоит поп на копне, колпак на попе, копна под попом, поп под колпаком*), пустоговорках (типа *Я бы и того, да вишь жена не того, уж и я растово*) и некоторых сказочных формулах, представляющих отдельные вспомогательные конструктивные элементы, главным образом соединительные (вроде *[Имярек] шел, шел и повстречал [того-то] и т.п.*)» [Пермяков 1970: 86–87].

Таким образом, в системе Г.Л. Пермякова выстраиваются следующие типы клише, связанные по вертикали иерархическими отношениями и отношениями вещного/ситуативного представления о мире, по горизонтали – отношениями прямой/образной мотивировки:

Знаки вещей:		
фразеологизм	–	«красное словцо»
поговорка	–	присловье
загадка	–	шуточный вопрос
Знаки ситуаций:		
пословица	–	афоризм
побасенка	–	анекдот
басня	–	шванк
сказка	–	новелла

Ученый вписывает в общую теорию клише как устойчивые языковые единицы, так и жанры устного народного творчества – в традиционном их понимании. Оставляя в стороне дискуссии о возможности общей теории клише, отметим убедительность самой номенклатуры, предлагаемой Пермяковым, которая позволяет дифференцировать различные явления этого рода.

В данной номенклатуре отсутствует понятие *прибаутки*. На наш взгляд, для рифмованных фраз-присловий данный термин подходит в максимальной степени. Необходимо отметить, что в фольклористике нет единого и убедительного определения этого жанра. Так, Н.И. Савушкина

замечает, что «это малый жанр фольклора. Диалог, сценка, обращение, смешной эпизод, построенный на алогизме... прибаутка основана на гиперболе, оксюмороны или метатезе» [КЛЭ 1968, 5: 971]. Э.В. Померанцева, в свою очередь, называет прибауткой «поговорочное выражение, острое или забавное словцо, забавное сочетание слов, пустобайку» [СЛТ 1974: 293]. В свое время, характеризуя «околопословичные жанры», В.И. Даль относил к прибауткам профессиональные приговорки из речи ямщиков, пирожников, сбитенщиков и т.д. [Даль 2000: 12]. Кроме того, к прибауткам относят устойчивые элементы языка сказок (зачины, концовки), явления словесной игры и др.

Ни одно из названных определений нельзя принять безусловно, однако сама этимология и внутренняя форма слова *прибаутка* показывают его семантику: приставка *при-* (в значении ‘добавление, прибавление’) в соединении с глаголом *баять*, т.е. ‘говорить’ [Шанский, Боброва 1997: 253]. Таким образом, прибаутка – это «приговорка», «договорка» к сказанному самим говорящим или его собеседником. Рассматриваемые нами единицы как раз и являются добавлением, присоединением рифменного характера к конкретному слову, которые, по уже упоминавшемуся принципу незанятости (отсутствия четкой закреплённости) термина, могут быть вполне названы прибаутками. Таков, с нашей точки зрения, их паремиологический статус.

В качестве важнейших характеристик прибауток необходимо отметить следующее.

Они представляют собой явление промежуточного научного плана между языкознанием и литературоведением. С одной стороны, это жанр фольклора, отражающий творческий потенциал носителей языка (т.е. паремия), с другой – это предмет лингвистического (фразеологического) изучения. Сравним общепринятые разграничения фразеологизма и паремии, представив их в таблице:

Фразеологизм	Паремия
1) знак вещи	1) знак ситуации
2) единый смысл	2) расчлененный смысл
3) отсутствие логического контекста	3) присутствие логического контекста
4) невозможность логических трансформаций	4) возможность логической трансформации

Фразеологизм	Паремия
5) единая синтаксическая роль	5) различные синтаксические роли
6) подобие части речи	6) самостоятельность частеречной природы составляющих

Очевидно, что прибаутки совмещают в себе черты собственно фразеологизмов и паремий, поскольку обладают явной самостоятельностью компонентов, синтаксической расчлененностью, присутствием логического контекста и трансформационными возможностями. Но при этом они отличаются единым смыслом. Часть из них является знаком отдельной вещи, названной конкретным словом; другие могут быть знаком ситуации (Ср.: *Бедная — Худая да бледная* и *Зачем? — За спросом. А за спрос — в нос*).

К названным характеристикам прибауток необходимо добавить следующее.

1. Прибаутки обладают определенными специфическими чертами, отличающими их от фразеологизмов и паремий. В частности, они не составляют единой фразы. Как правило, одна часть говорится первым человеком, другая — содержит вербальную реакцию второго человека (или в речи одного человека повторяется последнее слово собеседника и дается «реакция» на него). Но прибаутки не ответы в строгом смысле, так как в первой реплике не сформулирован вопрос; это присловные реакции с обязательной рифмой (в отличие от так называемых «ответных фразеореplik»). Прибаутка — фраза в диалоге, с рифмой к последнему слову собеседника, взятая с этим опорным словом.

2. В отличие от паремий, прибаутка не имеет нравоучительного и дидактического характера (*Готово — Дочь попова; Вроде — Володи: похож на тарантас*). В этом отношении прибаутка напоминает пустобайку (по терминологии В.И. Даля): сложена складно, но без большого смысла, иногда просто ради рифмы. Она реализует естественную творческую потребность говорящего, а следовательно, может носить окказиональный характер, быть распространенной в речевом опыте одной семьи, одного населенного пункта и т.п. Однако выдвинутый В.М. Мокиенко принцип структурно-семантического моделирования во фразеологии и паремиологии часто позволяет вскрыть единую основу многих подобных единиц: звуковая переключка, ироничное переосмысление слов и др.

3. Прибаутки могут относиться к клише как прямой, так и образной мотивировки фразового уровня. Ср.: *Молодец — Против ягнят да овцы, а против другого молодца сам овца* (прямая мотивировка) и *Бывает — И у девицы муж умирает, а у вдовицы живет* (образная мотивировка через оксюморон).

4. У прибауток обязательно присутствие слова-опоры, которое относится к двум типам. Во-первых, такое слово может составлять обязательную структурно-смысловую часть следующей фразы, т.е. прибаутка в таком случае — это парцеллированная часть единой со словом-опорой фразы, например: *Молодец — Против ягнят да овцы, а против другого молодца сам овца*. Во-вторых, слово-опора может быть лишь поводом для абсолютно самостоятельной фразы, которая не входит ни в какую общую синтаксическую структуру с опорным словом, например: *Жарко — Приедет Макарка на новой тележке, на новой кобылке*.

5. Прибаутка обязательно наделена оценочностью. Такая оценочность, как правило, носит негативный характер. В целом прибаутки нарочито «приземлены» и касаются повседневных, чаще обиходных ситуаций, в которых нередко проявляются далеко не лучшие стороны человеческого характера: зависть, раздражительность, вспыльчивость, подозрительность и др. В этом отношении прибаутки, как пословицы и «антипословицы», отражают и светлые, и темные стороны русского человека (например, явно неодобрительны по отношению к собеседнику широко распространенные прибаутки: *Говорят — Что кур доят; Поняла — Отчего кобыла хвост подняла*). Как неоднократно отмечали паремиологи, рифмованные выражения в народной речи гораздо чаще отражают нарушения созданных обществом идеалов, норм и табу, т.е. «работают в сторону негатива».

6. Смысл прибаутки чаще ироничный: опора и присловная фраза имеют противоположную лексическую семантику (например, *Красивая — Как кобыла сивая*). Реже прибаутка содержит добавление мысли к опорному слову как знак несогласия. Ирония в таком случае лишена лексического основания и вычитывается

имплицитно (например, *Тепло — Из носа потекло; Значит — Пристяжная скачет, ко- ренная не везет*).

7. Прибаутка может выступать как от- глосок более крупного клише (известно- го жанра народного творчества), например сказки. В таком качестве выступают приба- утки к словам в детских навязчивых прось- бах: *Расскажи сказку! — Дед съел замаз- ку; Расскажи сказку про утку! — Она ушла в будку*. Эти прибаутки по смыслу контра- стируют с традиционными сказочными за- чинами: не разворачивают, а сворачивают возможное сказочное действие.

В заключение следует сказать, что при- баутки, конечно, не самое яркое явление русской народной речи и относятся к па- ремиологической периферии. Но вместе с тем они отражают важные ее свойства (в том числе воплощение негативных смыс- лов и коннотаций). Как показывают мате- риалы экспедиций, прибаутки продолжают оставаться живым речевым явлением, вби- рающим в себя, если пользоваться словами В.И. Даля, «откровения душевной просто- ты» народа.

ЛИТЕРАТУРА

Аникин В.П. Русское устное народное творчество. — М., 2001.

Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипо- словицы русского народа. — СПб., 2005.

Даль В.И. Пословицы русского народа. — М., 2000.

Костюхин Е.А. Лекции по русскому фоль- клору. — М., 2004.

Краткая литературная энциклопедия. — М., 1968. — Т. 5 (КЛЭ).

Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише). — М., 1970.

Пермяков Г.Л. Основы функциональной паремиологии. — М., 1988.

Пермяков Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. — М., 2001.

Словарь литературоведческих терминов / под ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. — М., 1974 (СЛТ).

Шанский Н. М., Боброва Т.А. Школь- ный этимологический словарь русского язы- ка. — М., 1997.

REFERENCES

Anikin V.P. Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo, Moskva, 2001.

Val'ter Kh., Mokienko V.M. Antiposlovitsy russkogo naroda, Sankt-Petersburg., 2005.

Dal' V.I. Poslovitsy russkogo naroda, Moskva, 2000.

Kostyukhin E.A. Lektsii po russkomu fol'kloru, Moskva, 2004.

Kratkaya literaturnaya entsiklopediya, vol. 5, Moskva, 1968.

Permyakov G.L. Ot pogovorki do skazki (Zametki po obshchei teorii klishe), Moskva, 1970.

Permyakov G.L. Osnovy funktsional'noi paremiologii, Moskva, 1988.

Permyakov G.L. Poslovitsy i pogovorki narodov Vostoka, Moskva, 2001.

Slovar' literaturovedcheskikh terminov, ed. L.I. Timofeev i S.V. Turaev, Moskva, 1974.

Shanskii N. M., Bobrova T.A. Shkol'nyi etimologicheskii slovar' russkogo yazyka Moskva, 1997.

ОТВЕТЫ ЧИТАТЕЛЯМ

Вопрос: В современной речи часто используется слово *спам*. Например, *пометить как спам*. Каково его происхождение? (А.А. Довгий, г. Иркутск)

Ответ: Слово *спам* (*spam*) заимствовано из английского языка. Оно впервые было зафиксировано в 1936 г. По происхождению это аббревиатура *SPiced hAM*. Слово служи- ло товарным знаком для мясных консервов и фарша. Термин *спам* появился в Интернете после телешоу актеров из группы Monty Python, которые неоднократно использовали в представлении рекламу колбасного фарша Spam (в их скетче это слово повторялось 108 раз). Существительное *спам* в интернет-коммуникации постепенно приобрело значение «тексты рекламного характера, назойливо рассылаемые по электронной почте лицам, не выразившим желания их получать». От существительного *спам* образовано производное со значением лица: *спамеры* — распространители спама.

Отношения причинности в современном русском языке: функционально-семантический аспект

Статья посвящена систематизации и анализу разноуровневых языковых средств, призванных выражать причинные отношения в разных синтаксических условиях и в силу специфичности своей семантики включенных в функционально-семантическую категорию причинности в современном русском языке.

Ключевые слова: *причинные отношения; полипропозиционные единицы речи; предикат; логически связанные слова; сложноподчиненные предложения с придаточными причины; предложно-падежная конструкция с предлогом причины.*

Gong Jingsong

The Causal Relations in Modern Russian Language: Functional and Semantic Aspect.

The article is dedicated to the systematization and analyses of split-level language means expressed casual relations on different syntactic conditions and in virtue of semantic specificity included in functional and semantic category of causality in modern Russian language.

Key words: *causal relations; polypropositional language units; predicate; logically related words; complex sentences with causal clause; prepositional-nominal construction with causal preposition.*

Разрабатывая направление функциональной грамматики в современной лингвистике, А.В. Бондарко выдвигает понятие функционально-семантического поля (далее ФСП) и в качестве его основных признаков называет: 1) наличие у разноуровневых единиц, входящих в ФСП, общих, инвариантных семантических функций; 2) взаимодействие не только однородных, но и разнородных семантических единиц — лексических и грамматических; 3) членение на ядро и периферию и наличие переходов между разными сферами поля. А.В. Бакулев, развивая в своей диссертации о категории каузальности в русском языке идеи М.В. Всеволодовой и используя понятие функционально-семантического поля А.В. Бондарко, определяет каузальность как функционально-семантическое поле, которое представляет собой систему разноуровневых средств, предназначенных для выражения причинных значений; причем в рамках этой функционально-семантической категории исследователь выделяет микрополе причины и микрополе следствия [Бакулев 2009; Бондарко 1961; Всеволодова 2007].

Гун Цзинсун, аспирант кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: moskba861123@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow State University of Education

1/1, Str. M. Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

Центральное место среди данных языковых средств принадлежит сложноподчиненным предложениям с придаточными причины и следствия, в которых средством выражения указанных отношений являются соответствующие союзы. Функционально с такими союзами сблизаются местоименные наречия (относительные и указательные): *почему, отчего, потому, оттого*. Лексические же единицы в составе соединяемых частей раскрывают содержание каждого из компонентов этой смысловой структуры — причину или следствие.

Причинные отношения выражаются в языковых конструкциях разного типа:

- в словосочетаниях: *обида из-за грубых слов;*

- в простых и осложненных предложениях: *Из-за жары все вымерло; Люди, привыкшие к роскоши, здесь жить не смогут;*

- в сложных союзных и бессоюзных предложениях: *Мы живем, потому что хотим, чтобы жизнь наша была лучше; Вдруг пошла гроза, и мы решили остаться дома и отказаться от похода в лес; Ли Вэнь добросовестно работала над кандидатской диссертацией, так что она вовремя окончила аспирантуру и защитила диссертацию; Я несчастлив: каждый день гости. (А. Чехов);*

- в сложном синтаксическом целом: *Общество тяжело больно. Миллионы человек, придавленные нуждой, выпали из нормальной социальной среды, ударились в пьянство, наркоманию, стали бомжами, пошли по тюрьмам, и до 15 процентов населения*

страдают расстройствами психики... (Независимая газета).

Каузальные отношения могут опираться на лексическую семантику предикатов, относящихся к разным или к одному субъекту и (это главное) логически связанных в предложении. Например: *Солдат тяжело ранен и не может встать с постели* – оба предиката одновременно относятся к одному субъекту, и один предикативный признак является причиной реализации другого. Аналогично в предложениях с причастными и деепричастными оборотами: *Устав от бега, я не мог говорить; Возбужденному разговором, мне не сразу удалось уснуть.*

В сложноподчиненных предложениях с придаточными причины и следствия соответствующий вид смысловых отношений опирается на специальные грамматические средства – союзы причины или следствия. В таких конструкциях открыто обнаруживается полипропозициональная природа каузальных структур: каждое из связанных каузальными отношениями положений дел обозначено предикативной единицей (частью сложного предложения). По этой причине сложноподчиненные предложения с придаточными причины и следствия включают в ядерную зону ФСП причинности. В предложениях же, в которых нет ни союзов, ни предлогов причины, средством выражения причинно-следственных отношений становится семантика лексем, обозначающих положения дел, между которыми логически могут быть такие отношения. В этом случае важную роль играют фоновые знания участников речевой коммуникации. Например: *Белый ест ананас спелый, черный – гнилью моченый* (В. Маяковский) – установление причинно-следственных отношений между семантическими предикатами в обеих частях предложения опирается на знание о расовом неравенстве в США в начале XX в.

Предложно-падежные конструкции с причинным значением следует отнести к приядерной области, так как каузальная семантика в них получает грамматическое выражение. Однако, на наш взгляд, эти конструкции неравноправны: в одних из них уже семантика предлога указывает на причинные отношения (*благодаря, ввиду, согласно* и др.), а в других многозначный предлог становится средством выражения причинной семантики, только оказавшись в определенных лексико-грамматических условиях (*Из скромности Ван Лэй ничего не говорил про свою*

успеваемость; От жары у Ван Юе на лбу выступил пот; Чунь Ли так поступила просто по глупости). Такие конструкции носят скрытый полипропозициональный характер. Не только управляющий компонент, выражающий то, что с логической точки зрения следует считать следствием, но и управляемый компонент словосочетаний с предлогами причины может быть выражен не предикативными, а номинативными единицами; однако у них так или иначе сохраняется пропозициональная семантика, поэтому предложно-падежные конструкции можно считать результатом свертывания полипропозициональных синтаксических структур.

Рассмотрим примеры: *отпуск по болезни* – главный компонент обозначает следствие и соотносится с представлением «кто-то имеет/имел/ будет иметь отпуск», а зависимый обозначает причину этого («кто-то болен»); оба компонента словосочетания связаны словообразовательными связями с предикатами (*отпустить, болеть*); *задержаться из-за тебя* – в главном компоненте пропозициональная семантика выражена глаголом, а зависимый компонент указывает на являющееся причиной положение дел метонимически (произошло, происходит или произойдет нечто, имеющее отношение к адресату речи); словоформа *из-за тебя* является знаком всей каузирующей ситуации.

Отмечая наличие семантико-структурной соотнесенности между сложноподчиненными предложениями с придаточными причины и простыми предложениями, содержащими предложно-падежные конструкции с предлогами причины, И.А. Рыбакова указывает, что большинство таких предлогов входит в состав причинных союзов и что маркируют они одни и те же отношения, хотя в сложноподчиненных предложениях причинно-следственные отношения представлены с большей полнотой и определенностью. При этом «если предлоги, маркирующие различные оттенки причинного значения, отмечены довольно высокой частотностью, то частнопричинные союзы, в состав которых входят эти предлоги, отличаются низкой частотностью и четкой стилистической противопоставленностью», а «наибольшей частотностью в сложноподчиненных предложениях обладают общепричинные союзы» (*потому что, так как, поскольку*) [Рыбакова 1985: 178]. Заметим, что для союза следствия *так что* соотнесенности с предлогами нет.

Особенно легко трансформируются в члены простого предложения придаточные части сложноподчиненных предложений, если в состав союза входят производные предлоги причины. Сказуемое придаточной части в этом случае обычно заменяется однокоренным существительным. Приведем примеры прямой и обратной трансформации: *Несколько автографов появились на моей скатерти благодаря тому, что к нам в Москву приезжало немало выдающихся певцов.* (И.А. Архипова. «Музыка в жизни». 1996) → *Несколько автографов появились на моей скатерти благодаря приезду к нам в Москву немалого количества выдающихся певцов; Ввиду отсутствия дисциплины в этой добровольческой армии, ввиду того, что приказы не всегда исполнялись, ввиду дезорганизации в управлении армии, мы терпели поражения, сдали противнику Казань...* (И.В. Сталин. «Международное положение и оборона СССР». 1927) *Ввиду того, что в добровольческой армии отсутствовала дисциплина, /.../ ввиду дезорганизации в управлении армии, мы терпели поражения...* Трансформация упрощается, если в сложноподчиненном предложении в главной части употребляется предложно-падежное сочетание с указательным словом, а придаточная часть присоединяется союзным словом *что* в определенной падежной форме: **По причине того, о чем мы говорили выше, так важно, чтобы Иисус стал Господином твоей жизни.** (Вера, которая побеждает мир // «Литератор», 2014). → **По причине сказанного выше так важно, чтобы Иисус стал Господином твоей жизни.**

Е.М. Григорян указывает на множественность и неоднозначность подходов к разграничению видов причинных отношений и, обобщая идеи разных лингвистов, приводит основные семантические оппозиции в рамках каузальности: непосредственная — добавочная (способствующая, промежуточная); каузация результирующего состояния — каузация каузирующего события — инструментальная каузация, ненамеренная каузация — самопроизвольность, собственно каузация — пермиссивность (неосуществление), длительная — первотолчок, внутренняя — внешняя, прямая — косвенная, каузация контактного и дистантного характера, внешняя и внутренняя каузация [Григорян 2009: 26].

Выражая причинные значения (маркируя причину), предлоги участвуют в построении словоформ, которые находят-

ся в предложении в подчинении слову и имеют присловный характер — такие предложно-падежные словоформы входят в состав словосочетаний, но при этом причинно-следственные отношения выражаются между положением дел, обозначенным в основной части предложения, и положением дел, обозначенном подчиненной предложно-падежной конструкцией: *Пенсионному фонду становится сложно работать из-за нехватки инструментов тестирования.* («Газета», 2003.06.03). (Так как не хватает инструментов тестирования, пенсионному фонду становится сложно работать.) Предложно-падежная словоформа с причинным значением может вступать и в подчинение к предложению в целом, занимая позицию детерминанта, и тогда между ней и последующим базовым предложением оформляются отношения свободного распространения¹, при которых данная предложно-падежная словоформа семантически и грамматически свободна от влияния субъектно-предикативного сочетания в составе базового предложения и в то же время распространяет и дополняет его семантику путем конкретизации причины осуществления действия определенным лицом, выраженного в базовом предложении: **Благодаря такому разумному подходу / его группе удалось завершить свою работу раньше других.** («Computerworld», 2004). Предложно-падежная словоформа с синтаксически нечленным словосочетанием *благодаря разумному подходу* является свободным приосновным распространителем, поскольку ее конструктивно-семантическое значение благоприятной причины и грамматическая форма оказываются независимы от базового предложения, где реализуются определенная ситуация (*завершение работы*) и ее актанты (субъект действия (*его группе*) + время завершения действия (*раньше*) + объект сравнения с точки зрения времени завершения однородного действия (*других*)). При этом предложно-падежная словоформа дополняет и распространяет содержание базового предложе-

¹ В.А. Федосеев квалифицирует отношения свободного распространения как один из типов логико-грамматических отношений, которые оформляются в результате соотнесения значений, способов их выражения и грамматических форм сочетающихся компонентов бинарной конструкции в составе предложения [Федосеев 2017: 49].

ния, конкретизируя причину, способствующую достижению относительно высокой эффективности работы.

В предложениях предложно-падежные словоформы с предлогами причины играют роль обстоятельства причины. Н.И. Штыкало отмечает, что впервые в русском языкознании среди членов предложения обстоятельство причины называется П.М. Перевлесский, который, однако, не разграничивает причину и цель [Штыкало 1968: 36]. Ф.И. Буслаев разграничивает собственно причину (от чего?), основание (почему?), повод – нравственную причину (из чего? из-за чего?) и цель (для чего? на что?) [Буслаев 1959: 275].

Словоформы с предлогами причины могут быть синкретичными членами предложения. В подчинении словам, требующим обязательного объектного распространения, предложно-падежная словоформа совмещает функции дополнения и обстоятельства причины: *Мать по-прежнему сильно беспокоилась* (о чем? почему?) *за сына*; *Я не осуждаю тебя* (за что? почему?) *за слабость* (совмещаются объектное и причинное значения); *Я пришел сюда из-за тебя* (совмещаются значения причины и цели); *Благодаря вашему ходатайству я смогу получить интересную работу* (модальный контекст не позволяет однозначно разграничить условие и причину). Функция обстоятельства причины может быть совмещена с функцией несогласованного определения, если предложно-падежная словоформа подчиняется в предложении существительному, например: *За прошедшие сутки резко увеличилось число аварий* (каких? по какой причине?) *из-за плохой видимости на дорогах*. Последний пример демонстрирует, что функциональный синкретизм может быть связан с двойным подчинением словоформы: *аварии из-за плохой видимости на дорогах – увеличилось число аварий из-за плохой видимости на дорогах*.

В роли средства выражения причины в простом предложении могут выступать и словоформы с другими предлогами – в силу логической соотнесенности их лексической семантики и семантики другого слова или предложения в целом. Например: *В рабочей одежде сюда не пускают* (внешний вид лица является причиной действия по отношению к нему); *Без зонтика мы промокнем* (отсутствие предмета – причина состояния); *В страхе я бежал*

оттуда (действие субъекта мотивируется его состоянием). В этих случаях очевиден полипропозициональный характер простых в грамматическом отношении предложений: помимо сказуемого, в них есть еще и семантический предикат, содержание которого вступает в каузальные отношения с группой сказуемого. В приведенных примерах имеет место синкретизм соответствующих членов предложения, в том числе вызванный их двойным подчинением (каузирующий предикат, употребленный как детерминант и подчиненный предложению в целом, по смыслу соотносится с объектом или субъектом каузируемой ситуации). Синкретичным может быть и причастный оборот, семантически связанный и с определяемым словом, и с составом сказуемого: *Пассажирам, пришедшим позже, пришлось стоять*.

Кроме того, обстоятельства причины не обязательно выражаются предложно-падежными словоформами: они могут быть выражены наречиями, деепричастиями/деепричастными оборотами, если между обозначенным в последних действием или состоянием и другим названным в предложении положением дел логические отношения причины и следствия, например: *Валька **впотьмах** забыла уроки доброго волшебника Амати, который каждый раз поправлял ее: «не сколько время», а «сколько ВРЕМЕНИ».* (Л. Петрушевская. *Маленькая волшебница* // «Октябрь», 1996); *В «Свой угол» я **приехал последним, опоздав минут на десять**.* (А. Волос. *Недвижимость* (2000) // «Новый Мир», 2001) (причинное значение здесь совмещается со значением образа действия).

В современном русском языке (прежде всего в книжной речи) продолжается начавшийся в конце XVIII в. активный процесс формирования новых средств выражения причинного значения, и на основе стандартизации лексического значения таких слов, как *соответствие, случай, распоряжение, влияние* и др., образуются речевые клише, функционирующие подобно производным предлогам причины и имеющие шанс войти в число грамматических единиц, например: ***В соответствии с принятой классификацией** внутрорегиональная миграция означает перемещение в пределах субъекта РФ.* («Вопросы статистики», 2004); ***По случаю** в звезда В.В. Путина все станции метро на Елисейских полях работали только на посадку...* («Известия»,

2003.02.14); *Стекланную трубку покрывают особым составом — люминофором, который светится под влиянием электричества.* (Приручение света // «Трамвай», 1990).

Добавим, что в произведениях русской художественной литературы можно увидеть индивидуально-авторское понимание причинно-следственных отношений и обнаружить тенденции к специфическому отбору средств их выражения (см.: [Виноградова 2015: 40]).

Таким образом, функционально-семантическая категория причинности богато представлена лексическими и грамматическими средствами смыслового выражения и потому активно употребляется в русской речи.

ЛИТЕРАТУРА

Бакулев А.В. Функционально-семантическое поле каузальности в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2009.

Бондаренко В.С. Предлоги в современном русском языке. — М., 1961.

Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка — М., 1959.

Виноградова Е.М. Категория причинности и средства ее выражения в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Русский язык в школе. — 2015. — № 3. — С. 36–43.

Всеволодова М.В. Функционально-семантические поля и функционально-семантические категории (К вопросу о структуре содержательного пространства языка) // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць / укл. А. Загнітко та ін. Донецьк. — 2007. — Т. 4. — С. 34–43.

Григорян Е.М. Каузальные значения и синтаксические структуры // Вопросы языкознания. — 2009. — № 1. — С. 23–34.

Рыбакова И.Я. Причинные конструкции современного русского литературного языка: дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1985.

Федосеев В.А. Об отношениях между компонентами простых предложений // Русский язык в школе. — 2017. — № 10. — С. 45–50.

Штыкало Н.И. Семантические признаки обстоятельства причины в русском языке // Научные доклады высшей школы. — Серия: Филологические науки. — 1968. — Т. 4. — С. 35–42.

REFERENCES

Bakulev A.V. Funkcional'no-semanticheskoe pole kauzal'nosti v sovremennom russkomazyke: Extended abstract of PhD dissertation, Belgorod, 2009.

Bondarenko V.S. Predlogi v sovremennom russkomazyke, Moskva, 1961.

Buslaev F.I. Istoricheskaya grammatika russkogoazyka, Moskva, 1959.

Vinogradova E.M. Kategorija prichinnosti i sredstva ee vyrazheniya v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita», in *Russkiiyazyk v shkole*, No. 3, 2015, pp. 36–43.

Vsevolodova M.V. Funkcional'no-semanticheskiespolya i funkcional'no-semanticheskieskategorii (K voprosu o strukture soderzhatel'nogo prostranstvaazyka), in *Lingvistichni studii: zb. nauk. prac' / ukl. A. Zagnitko ta in. Donec'k*, vol. 4, 2007, pp. 34–43.

Grigoryan E.M. Kauzal'nye znachenija i sintaksicheskie struktury, in *Voprosy yazykoznaniya*, 2009, No. 1, pp. 23–34.

Rybakova I. Ya. Prichinnyye konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogoazyka: PhD dissertation, 1985.

Fedoscev V.A. Ob otnosheniyah mezhdutkomponentami prostyh predlozhenii, in *Russkiiyazyk v shkole*, No. 10, 2017, pp. 45–50.

Shtykalo N.I. Semanticheskiespriznaki obsto-yatel'stva prichiny v russkomazyke, in *Nauchnyedoklady vysshei shkoly*, seriya: *Filologicheskiesnauki*, vol. 4, 1968. pp. 35–42.



Речевые жанры, обеспечивающие самораскрытие личности

В статье рассматриваются речевые жанры, способствующие самораскрытию личности: автобиография, рассказ о себе, резюме, самопрезентация. Особое внимание уделяется жанру самопрезентации, так как в настоящее время этот жанр активно реализуется в различных ситуациях общения.

Ключевые слова: *речевой жанр; типология речевых жанров; коммуникативная цель; резюме; автобиография; рассказ о себе; самопрезентация.*

Lyudmila V. Prokhorenko

Ensuring Person's Self-revelation Speech Genres.

The article considers speech genres helping the person to reveal himself such as autobiography, story of self, resume, self-presentation. The particular attention is paid to the genre of self-presentation as nowadays the genre realizes intensively in different communicative situations.

Key words: *speech genre; speech genres typology; communicative goal; resume; autobiography; story of self; self-presentation.*

Очевидным является тот факт, что все сферы человеческой жизнедеятельности так или иначе связаны с речевым взаимодействием, с процессом коммуникации, с общением. Любое высказывание (текст), созданное в процессе общения, обладает жанровыми формами. Основоположник изучения речевых жанров М.М. Бахтин отмечал их многообразие: «Богатство и разнообразие речевых жанров необозримо, потому что неисчерпаемы возможности разнообразной человеческой деятельности и потому что в каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы. Особо нужно подчеркнуть крайнюю разнородность речевых жанров (устных и письменных)»

Людмила Вячеславовна Прохоренко, ассистент кафедры методики преподавания русского языка

E-mail: lvprokhorenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow State University of Education

1/1, Str. M. Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

[Бахтин 1997: 159]. Современная коммуникативная ситуация только подтверждает данную мысль: многообразие форм высказываний позволяет человеку построить высказывание в той жанровой форме, которая наиболее подходит к конкретной ситуации общения.

Безусловно, теория речевых жанров развивалась в соответствии с требованиями времени, с новыми знаниями о природе общения. Так, И.В. Шерстяных подчеркивает, что «в каждую эпоху развития литературного языка задают тон определенные речевые жанры, притом не только вторичные (литературные, публицистические, научные), но и первичные (определенные типы устного диалога)» [Шерстяных 2013: 18]. Именно это, по мнению ученого, определяет характер «перестройки и обновления речевых жанров» [Там же].

Основная функция речевого жанра — обеспечение различных ситуаций общения формами, моделями, разновидностями высказываний, которые соответствуют конкретным коммуникативным установкам.

Создавая то или иное высказывание, говорящий должен в полной мере осознавать коммуникативную задачу, которую он перед собой ставит, так как именно эта коммуникативная установка будет

определять выбор речевого жанра, в наибольшей степени способствующего результативности и эффективности общения.

В настоящее время востребованными становятся жанры, обеспечивающие самораскрытие личности. Это обусловлено рядом причин.

Бесспорным является тот факт, что процесс коммуникации стремительно меняется: он приобретает новые формы, новые цели, строится по новым законам и т.д. Некоторые психологи, изучающие поведение человека в процессе общения, говорят о том, что XXI в. — это век «коммуникативного бума» [Шкуратова 2007: 243]. Так, например, человечество сегодня ищет наиболее эффективные формы общения, взаимодействия, а ученые изучают новые способы воздействия на аудиторию; учитывая, что постепенно мышление человека меняется, становится клиповым, анализируют возможности визуального ряда при речевом общении.

Изучение способов самораскрытия личности, ее самовыражения, демонстрации (представления) своего «я» вызывает значительный интерес в лингвистическом плане, однако пока этот вопрос остается малоизученным. Очевидны практические задачи исследования речевых жанров самораскрытия личности: формирование специальных коммуникативно-речевых компетенций, совершенствование УУД, изучение языковых особенностей тех или иных речевых жанров.

Т.А. Ладыженская в зависимости от коммуникативной задачи выделяет три вида речевых жанров (далее — РЖ):

- «— информационные РЖ (объявление, хроника, научный доклад и т.д.);
- воздействующие РЖ (похвальное слово, веселый рассказ, запрет и т.д.);
- информационно-воздействующие (афиша, репортаж, рецензия и т.д.)».

Однако ученый отмечает, что такое деление речевых жанров весьма условно, так как «в каждом речевом жанре есть информация, если не логическая (фактическая), то эмоциональная» [Ладыженская 2013: 66].

Какие же жанры способствуют самораскрытию личности? Рассмотрим их более подробно. Содержание того или иного создаваемого человеком жанра всегда личностно обусловлено. Такие жанры, как благодарность, просьба, извинение, рецензия и пр., не могут не отражать личностных характеристик самого адресанта. Так, например, в рецензии на книгу можно

встретить субъективное отношение человека к прочитанному, а речевой жанр просьбы будет опираться на личностные потребности человека и оперировать информацией о нем. Следовательно, подобные жанры косвенно раскрывают личность говорящего. Согласно типологии жанров Т.А. Ладыженской, такой способностью будут обладать воздействующие и информационно-воздействующие речевые жанры.

В теории коммуникации принято выделять ряд речевых жанров, для которых раскрытие личности коммуниканта является основной целью, что предполагает не косвенное отражение его личностных характеристик, а прямое, целенаправленное создание определенного образа. К подобным жанрам можно отнести автобиографию, свободный рассказ о себе, резюме, самопрезентацию.

Разрабатывая теорию функционирования речевых жанров, обеспечивающих раскрытие личности, И.А. Стернин предлагает использовать для их обозначения термин «рассказ о себе». Ученый выделяет два основных вида «рассказа о себе»: «автобиографию» (в письменной или устной форме) и «свободный рассказ о себе». Автобиография, согласно И.А. Стернину, «это официальный устный или письменный рассказ человека о себе, составленный по принятому в обществе стандарту» [Стернин 2012: 182]. Автобиография пишется по строго установленной схеме и представляет собой официальное информационное сообщение. «Свободный рассказ о себе», во-первых, носит ненормативный характер, а во-вторых, «преследует цель сформировать у собеседников благоприятное представление о вас. Свободный рассказ о себе — это ваша реклама самого себя» [Стернин 2012: 183].

С.В. Зуева также выделяет несколько видов рассказов о себе: «автобиография (в письменной или устной форме), резюме и свободный рассказ о себе» [Зуева 2005: 8]. Автобиография, согласно мнению ученого, может быть представлена в двух видах: «как служебный документ и как литературное жизнеописание. В первом случае в ней обобщаются сугубо официальные, социально значимые сведения из жизни автора: год и место рождения, образование, место работы, семейное положение. Если биография написана как литературное жизнеописание, то автор может включить в нее любые сведения о своей жизни»

[Там же: 9]. Вслед за И.А. Стерниным «свободный рассказ о себе» автор определяет как жанр, основной целью которого является формирование «у собеседников благоприятного впечатления о вас». Резюме характеризуется автором как «краткая анкета физического лица, предъявляемая работодателю» [Там же: 10].

Т.В. Матвеева предлагает следующее определение термина *резюме*: «письменный текст с краткой информацией о себе, составляемый ищущим работу для дальнейшего предложения работодателю» [Матвеева 2010: 92].

В статье С.В. Волошиной «Автобиографический рассказ как объект лингвистического исследования» анализируется несколько иной речевой жанр — автобиографический рассказ. Автор определяет автобиографический рассказ как «комплексный информативный РЖ, содержащий описание жизни говорящего с рождения и до момента общения» [Волошина 2008: 12]. В статье предлагается схема, в которую, по мнению автора, укладывается создание жанра автобиографического рассказа: «сообщение о годе, месте рождения → информация о семье, родителях → о переезде, перемене места жительства → сообщение о событиях в личной жизни, о сферах деятельности → повествование о наличии детей и их судьбе или о собственной жизни в данный момент» [Там же: 12]. На наш взгляд, автобиографический рассказ и автобиография имеют сходные характеристики, однако можно предположить, что автобиографический рассказ имеет более широкие возможности и используется в разных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, речевой жанр автобиографии:

- может быть письменным или устным;
- создается по определенному нормативному стандарту;
- имеет довольно жесткие рамки своего функционирования.

Свободный рассказ о себе как жанр речевого общения:

- может использоваться в разных сферах и ситуациях общения;
- носит ненормативный характер;
- функционирует как устный жанр речевого общения.

Резюме в таком случае:

- выступает как письменный жанр речевого общения;
- носит строго нормативный характер;

• может быть использовано только в ограниченном количестве коммуникативных ситуаций.

В настоящий момент наиболее активно используется речевой жанр самопрезентации. Это связано с требованиями современного общества и новыми задачами коммуникации в целом. Перед человеком стоит ряд задач: максимально эффективная коммуникация, представление себя и своих профессиональных возможностей, создание своего образа как компетентного специалиста в определенной сфере, профессиональное саморазвитие и пр. Проанализированные жанры — автобиография, рассказ о себе, резюме — решают более узкие, конкретные задачи по сравнению с жанром самопрезентации. Кроме того, самопрезентация имеет другие цели, что позволяет справиться с обозначенными задачами более успешно. Рассмотрим более подробно данный жанр.

Появление термина *самопрезентация* связывают с работой известного социолога И. Гофмана «Представление себя другим в повседневной жизни» («The presentation of self in every day life»). Ученый изучает феномен самопрезентации в рамках исполнения человеком той или иной социальной роли. Исследователь определяет самопрезентацию как «активность данного участника в данных обстоятельствах, которая служит для того, чтобы каким-либо способом повлиять на других участников [общения]» (цит. по: [Артемьева 2005: 126]). Следовательно, с точки зрения социолога, главная функция самопрезентации — воздействие на адресата, демонстрация образа «я для других», что будет способствовать созданию благоприятного впечатления о себе у участников коммуникации.

Психолог Д. Майерс также связывает самопрезентацию с созданием впечатления о себе: «самопрезентация — акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать у окружающих и самого себя благоприятное впечатление» [Майерс 2002: 129].

Е.В. Михайлова в работе «Обучение самопрезентации» отмечает, что «самопрезентация используется как синоним управления впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим» [Михайлова 2007: 9].

Таким образом, самопрезентация способствует созданию впечатления о человеке или управляет этим впечатлением.

Самопрезентация может быть проанализирована с разных точек зрения в зависимости:

- от аудитории (самопрезентация в кругу друзей; самопрезентация в профессиональной среде; самопрезентация в учебной ситуации и т.д.);

- от используемых языковых средств (самопрезентация в деловой сфере общения; самопрезентация в бытовой сфере общения и т.д.);

- от гендерных характеристик адресанта;
- от конечной цели (профессиональная самопрезентация; обучающая самопрезентация; воспитывающая самопрезентация и т.д.).

Проанализируем самопрезентацию как речевой жанр по модели, разработанной Т.В. Шмелевой. Согласно этой модели выделяются следующие признаки речевого жанра:

- коммуникативная цель;
- образ автора;
- образ адресата;
- образ прошлого и образ будущего;
- тип диктумного (событийного) содержания;
- языковое воплощение.

Коммуникативное намерение (интенция) автора самопрезентации – создание определенного впечатления о себе у аудитории, воздействие на аудиторию, управление впечатлением слушателей в процессе общения.

Образ автора проявляется в том, что говорящий стремится отобразить те факты и события своей жизни, которые соответствуют задачам его выступления: он должен решить, какие из этих фактов раскроют его личность в нужном аспекте.

Образ адресата определяется тем, что отбор указанного материала автором самопрезентации осуществляется с учетом особенностей аудитории: ее возраста, психологических и социальных черт.

Образ коммуникативного прошлого проявляется в том, каковы были коммуникативные отношения автора и адресата в прошлом, насколько эффективным было их общение, в каком направлении должен действовать автор, чтобы подтвердить впечатление о себе или изменить его.

Образ коммуникативного будущего отражает изменения во взаимодействии

автора и адресата, в их отношениях. Если автор сумел решить коммуникативную задачу, то общение с адресатом в будущем станет более успешным, продуктивным.

Выделим ряд ситуаций, которые лежат в основе жанра самопрезентации (тип диктумного содержания):

- знакомство;

- фрагмент урока, требующий использования данного жанра;

- ситуация, связанная с желанием автора самопрезентации стать членом определенного коллектива;

- ситуация общения, связанная с решением социальных задач и др.

Языковое воплощение будет зависеть от того, в какой ситуации создается самопрезентация, кто является адресатом и какова ее основная задача.

Проанализируем самопрезентацию на конкретном примере согласно модели Т.В. Шмелевой. В качестве ситуации общения представим знакомство учителя с новым классом. От того, насколько успешным было знакомство, зависит эффективность общения преподавателя с учащимися.

Коммуникативным намерением учителя в данном случае будет создание положительного впечатления о себе у школьников. Адресант может использовать следующие высказывания: «Очень рада с вами познакомиться!»; «Я только в этом году закончила университет, но я надеюсь, что вы меня не подведете...»; «Мне очень интересно работать с пятым (шестым... и т.д.) классом, так как...»; «Надеюсь, что мы с вами подружимся и сможем доверять друг другу» и т.д.

Образ автора проявляется в том, что учитель во время самопрезентации опирается на ту информацию о себе, которая отражает не только его профессиональные качества, но и в первую очередь положительные качества личности, которые должны вызвать доверие школьников, расположить их к педагогу (оптимистичность, вежливость, доброта, справедливость, сдержанность и т.д.): «Я уверена, что у вас всё будет получаться!»; «Я всегда готова помочь вам...»; «Я очень люблю ставить пятерки, но, конечно, заслуженные» и т.п.

Образ адресата будет обусловлен в данном случае возрастными особенностями аудитории. Фактически всё, произнесенное учителем, будет нацелено на адресата: «Я уверена, что вы – настоящая команда и умеете работать вместе»; «Мне кажется, что у нас не возникнет сложностей»; «Вы очень меня порадовали...» и т.д.

Образ коммуникативного прошлого заключается в том, что аудитория школьников еще не знакома с новым педагогом, а это значит, что все усилия учителя во время самопрезентации направлены на создание первого, положительного впечатления о себе: «Мне очень хочется побыстрее вас узнать»; «Я уже немного знаю вас, так как говорила с вашей учительницей...» и т.д.

Образ коммуникативного будущего проявляется в том, что учитель, который смог произвести положительное впечатление о себе у школьников, заслужить их доверие, вызвать интерес к своей личности, может рассчитывать на эффективное, продуктивное общение с аудиторией в будущем: «Мне бы очень хотелось, чтобы на уроки русского языка мы с вами приходили в приподнятом настроении, бодрые и хорошо подготовленные, чтобы занятия наши были нам в радость» и т.д.

В качестве типа диктумного содержания выступает ситуация знакомства учителя с новым классом.

Языковое воплощение самопрезентации учителя требует использования специальных средств языка (лексических и грамматических), которые сделают рассказ не только логичным и аргументированным, но и искренним, правдивым. Книжную и официальную лексику необходимо заменить на стилистически нейтральные слова, тон беседы должен быть доброжелательным и открытым.

Таким образом, самопрезентация — это особый речевой жанр, используемый в тех ситуациях общения, когда автору необходимо произвести определенное впечатление на слушателей в связи с решением поставленных коммуникативных задач. Это способ взаимодействия с другими людьми для достижения своих целей и задач, доминантой среди которых становится цель сформировать у окружающих необходимое для адресанта (автора) впечатление о себе. Таким образом, самопрезентация — это система речевых и неречевых действий, которая обеспечивает управление впечатлением собеседников, создание желаемого образа на основе отобранной автором информации в широком смысле данного понятия.

Для успешной самопрезентации автору нужно владеть информацией о специфике данного жанра и особыми коммуникативно-речевыми умениями:

— определять коммуникативную задачу самопрезентации;

— соотносить рассказ о себе с интересами и подготовленностью слушателей;

— управлять вниманием аудитории, выбирать правильный тон общения с ней;

— выбирать стратегии и тактики речевого поведения, способствующие решению основной коммуникативной задачи самопрезентации.

Формирование таких умений способствует развитию коммуникативной компетентности в целом.

В связи с этим представляется интересным предложенный С.А. Карасевой и С.А. Хазовой термин «самопрезентационная компетентность», которую они определяют как «мотивированную способность личности к эффективной самопрезентационной деятельности, обусловленную сформированной системой необходимых знаний и умений, вариативных способов и приемов осуществления самопрезентации, а также наличием опыта практического успешного осуществления самопрезентации» [Карасева, Хазова 2012: 57].

Следует отметить, что жанр самопрезентации не всегда используется в полном объеме. Довольно часто возникают такие ситуации общения, в которых реализуется другие речевые жанры, но мы явно можем увидеть в них стратегии и тактики самопрезентации. Например, выступление преподавателя с докладом перед профессиональным сообществом. Безусловно, доклад будет относиться к жанрам информативным, однако именно в этом докладе преподаватель имеет возможность представить не только определенную информацию, но и продемонстрировать себя как профессионала, создать положительное впечатление о себе. Для этого и будут использоваться соответствующие стратегии и тактики самопрезентации.

Возможна и обратная ситуация: когда в самопрезентации присутствуют элементы других речевых жанров. Например, такая ситуация общения, когда во время самопрезентации адресант применяет другие речевые жанры для расположения аудитории к себе, для создания комфортной атмосферы (благодарность, комплимент, анекдот).

Таким образом, самопрезентация представляет собой сложный, многоплановый речевой жанр, широко распространенный в современной коммуникации. Этот речевой

жанр требует детального изучения и описания, так как представляется необходимым для использования в профессиональной среде, в учебных ситуациях и пр. В настоящей статье мы рассмотрели наиболее употребительные жанры самораскрытия личности (автобиография, рассказ о себе, резюме, самопрезентация), проанализировали их коммуникативные установки, а также сферы употребления. Активное применение названных жанров свидетельствует о том, что они являются востребованными, решают широкий круг задач, приобретают новые формы.

ЛИТЕРАТУРА

Артемьева О.А. Теоретические ориентации социальной психологии XX столетия: учеб.-метод. пособие. – Иркутск, 2005.

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч.: в 5 т. – Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М., 1997.

Волошина С.В. Автобиографический рассказ как объект лингвистического исследования // Вестник Томского государственного университета. – 2008.

Зуева С.В. Русский язык и культура речи: практикум. – Ульяновск, 2005.

Карасева С.А., Хазова С.А. Самопрезентационная компетентность современного конкурентоспособного специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012.

Ладыженская Т.А. Обучение общению: методика школьной риторики: учеб. пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации. – М., 2013.

Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2002.

Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д, 2010.

Михайлова Е.В. Обучение самопрезентации: учеб. пособие. – М., 2007.

Стернин И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.

Шерстяных И.В. Теория речевых жанров: лекционно-практический курс для магистрантов. – М., 2013.

Шкуратова И.П. Самовыражение личности в общении // Психология личности: учеб. пособие / под ред. П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской. – М., 2007.

Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1.

REFERENCES

Artem'eva O.A. Teoreticheskie orientatsii sotsial'noi psikhologii XX stoletiya: ucheb.-metod. posobie, Irkutsk, 2005.

Bakhtin M.M. Problema rechevykh zhanrov, in *Sobr. soch.: in 5 vol.*, vol. 5, Raboty 1940-kh – nachala 1960-kh godov, Moskva, 1997.

Voloshina S.V. Avtobiograficheskii rasskaz kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya, in *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008.

Zueva S.V. Russkii yazyk i kul'tura rechi: praktikum, Ul'yanovsk, 2005.

Karaseva S.A., Khazova S.A. Samoprezentatsionnaya kompetentnost' sovremennogo konkurentosposobnogo spetsialista, in *Vestnik Aдыгейского gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 3: Pedagogika i psikhologiya, 2012.

Ladyzhenskaya T.A. Obuchenie obshcheniyu: metodika shkol'noi ritoriki. *Uchebnoe posobie dlya pedagogov, studentov pedvuzov, prepodavatelei i slushatelei sistemy povysheniya kvalifikatsii*, Moskva, 2013.

Maiers D. Sotsial'naya psikhologiya, Sankt-Petersburg, 2002.

Matveeva T.V. Polnyi slovar' lingvisticheskikh terminov, Rostov-na-Donu, 2010.

Mikhailova E.V. Obuchenie samoprezentatsii: ucheb. posobie, Moskva, 2007.

Sternin I.A. Prakticheskaya ritorika: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya, Moskva, 2012.

Sherstyanykh I.V. Teoriya rechevykh zhanrov: leksionno-prakticheskii kurs dlya magistrantov, Moskva, 2013.

Shkuratova I.P. Samovyrazhenie lichnosti v obshchenii, in *Psikhologiya lichnosti. Uchebnoe posobie*, ed. P.N. Ermakov i V.A. Labunskaya, Moskva, 2007.

Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra, in *Zhanry rechi*, issue 1, Saratov, 1997.

Оценка навыков речевой самопрезентации

Статья представляет аналитический обзор методов диагностики готовности обучающихся к речевой самопрезентации, направленный на выявление наиболее эффективных из них. В статье рассмотрены методы опроса, констатирующего среза, дидактической игры и приведены примеры их применения в диагностической процедуре. Каждый из перечисленных методов обеспечил оценку одной из структурных составляющих готовности к речевой самопрезентации у испытуемых, что позволяет сделать вывод о необходимости применения комплексной диагностики.

Ключевые слова: *самопрезентация; речевая самопрезентация; оценка; методы оценки; диагностика.*

Inga I. Mishina

Evaluation of Speech Self-presentation Skills.

The article presents an analytical review of methods for diagnosing students' readiness for speech self-presentation, aimed at identifying the most effective of them. In the article methods of interrogation, ascertaining cut, didactic game are considered and examples of their application in diagnostic procedure are resulted. Each of these methods provided an assessment of one of the structural components of readiness for speech self-presentation in subjects, which allows us to conclude that a comprehensive diagnosis is necessary.

Key words: *self-presentation; speech self-presentation; evaluation; evaluation methods; diagnostics.*

Готовность человека вступать в коммуникативное взаимодействие, его способность ориентироваться в многообразии поведенческих сценариев, эффективно коммуницировать с представителями разных социальных групп — всё это является тем фундаментом, на котором зиждется успешная профессиональная и социальная деятельность. Коммуникация сопровождает человека на протяжении всей жизни во всех ее сферах, будь то обучение, профессиональная, научная, творческая, социальная или иная деятельность.

Значимой составляющей коммуникативного акта является самопрезентация. Умение позиционировать себя в общении с окружающими при помощи вербальных и невербальных средств, умение управлять впечатлением, которое производишь на аудиторию, создавая определенный имидж, — едва ли не первостепенная задача общения.

В связи с тем что вербализация как совокупность словесных сообщений, передаваемых целевой аудитории, является одним из основных инструментов

создания целостного впечатления о человеке, речевая самопрезентация служит основной и главной составляющей самопрезентационной деятельности.

Исследование процесса обучения речевой самопрезентации требует обязательного проведения оценочных мероприятий. Следует отметить, что в настоящее время не сформирован универсальный набор методов оценки речевой самопрезентации, что делает процесс ее изучения весьма затруднительным. В данной статье рассматривается возможность использования методов оценки, характерных для педагогической, психологической и лингвистической наук, в целях проведения первичной и вторичной диагностики навыков речевой самопрезентации.

Выделив в речевой самопрезентации два важных структурных компонента: содержание и культуру речи, выявим критерии оценивания, характеризующие эффективность вербального аспекта самопрезентационной деятельности. В качестве таких критериев могут выступать перечисленные характеристики качественной речи: уместность, доступность, выразительность, чистота, точность. Следует отметить, что оценивание данных критериев может быть как качественным, так и количественным и требует разработки специального фонда оценочных средств. Следует также учитывать, что разработка и использование

Инга Игоревна Мишина, начальник управления молодежной политики

E-mail: i.mishina@samguaps.ru

ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»

ул. Свободы, д. 2 В, Самара, Россия

Samara State Transport University

2, Str. Svobody, Samara, Russian Federation

стандартизированных методик оценивания (например, ситуационные кейсы, представленные в виде компьютерного тестирования) позволяют оценить лишь теоретические знания испытуемого в указанной области, тогда как интерактивные методы (деловые игры) позволяют провести оценку сформированности умений и навыков [Лунева 2017: 240].

Примером организации оценочного этапа исследования речевой самопрезентации может служить приведенный ниже набор методов диагностики с анализом полученных результатов.

Для проведения констатирующего эксперимента, предваряющего формирующий этап исследования, могут быть использованы следующие методы:

- опрос, направленный на оценку знаний испытуемых о самопрезентации, речевой самопрезентации, культуре речи, культуре делового общения;

- наблюдение, позволяющее испытуемым выявить типичные ошибки и структурные составляющие речевой самопрезентации на примере видеофрагментов, отрывков из художественных произведений;

- художественное моделирование, позволяющее испытуемым прогнозировать эффективность речевого поведения, основываясь на собственных знаниях в области коммуникации;

- констатирующий срез, фиксирующий первоначальный уровень риторической подготовки обучающихся;

- дидактическая игра, позволяющая оценить уровень владения участниками эксперимента практическими навыками речевой самопрезентации.

В приведенном ниже примере констатирующего эксперимента описано применение методов наблюдения, тестирования, дидактической игры.

Использование метода наблюдения позволило испытуемым выступить в качестве экспертов, оценивая поведение (речевое поведение) героев видеороликов. Перед участниками эксперимента была поставлена задача просмотреть предложенные фрагменты из художественных фильмов и оценить поведение героев по следующим критериям:

- соответствие стиля речи контексту ситуации;

- уместность используемых слов, в том числе сленговых выражений и специальных терминов, с учетом знаний аудитории;

- соответствие мимических проявлений содержанию текста;

- реагирование на проявление обратной связи с аудиторией;

- общая оценка выступления героя в баллах от 1 до 5, где 1 – наихудший результат, 5 – наилучший.

В качестве примеров испытуемым были предложены отрывки из популярных кинофильмов: «Чучело» (фрагмент знакомства героини с классом), «Волк с Уолл-стрит» (фрагмент выступления главного героя перед подчиненными), «Без чувств» (фрагмент публичного выступления в рамках сдачи экзамена для стажировки).

Для фиксации наблюдений испытуемым были предложены специальные бланки ответов. После просмотра роликов заполненные бланки сравнивались с ключом (правильными ответами, подготовленными ведущим эксперимента). В ходе обсуждения правильных ответов у испытуемых была возможность проанализировать причины допущенных ошибок, высказать мнение относительно поведения того или иного героя. Критерий, касающийся общей оценки выступления героя, был введен для того, чтобы испытуемые могли в количественном выражении оценить общее впечатление от выступления.

Метод наблюдения позволил испытуемым дистанцироваться от объекта оценки и быть более критичными по отношению к нему. Следует отметить, что для использования в рамках подобного метода могут быть выбраны различные видеоролики и фрагменты художественных или документальных фильмов, соответствующие задачам исследования. Их количество и продолжительность определяют наличием временных ресурсов.

Оценка результатов, полученных в ходе использования данного метода, показала, что испытуемые часто (86%) интуитивно дают общую низкую оценку выступлению при наличии в нем коммуникативных ошибок и при этом затрудняются назвать их виды. В рамках исследования были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица

Групповая принадлежность по направлению подготовки	Количество правильных ответов, %			
	Соответствие стиля речи контексту ситуации	Уместность используемых слов	Соответствие невербальных проявлений содержанию текста	Реагирование на проявление обратной связи аудиторией
Гуманитарии	53	80	76	48
Экономисты	53	77	72	43
«Техники»	59	79	64	51

Анализ результатов показал, что наиболее сложно оцениваемыми критериями для испытуемых стало реагирование выступающих на обратную связь с аудиторией, а также соответствие выбранного стиля речи контексту ситуации.

Таким образом, анализ показал, что участники эксперимента испытывают сложности с выделением в самопрезентационной деятельности отдельных компонентов и их проявлением в коммуникативном акте.

Использование данного метода, помимо прочего, позволяет испытуемым отметить влияние различных факторов на впечатление, производимое на окружающих.

В рамках оценки навыков самопрезентации важно уделить внимание орфоэпической грамотности. Для определения начального уровня орфоэпической подготовки испытуемых, был выбран метод тестирования как наиболее соответствующий задачам исследования. Несмотря на то, что тестирование как метод диагностики не позволяет произвести качественную оценку умений и навыков, в данном случае можно предположить, что наличие у испытуемых знаний о правильном произношении тех или иных слов реализуется ими в реальных ситуациях взаимодействия.

Тестирование проводилось в устной форме: участники прочитывали про себя предлагаемые задания в течение 2–3 минут, затем проверялась правильность произношения.

Приведем пример:

• Прочитайте про себя, а затем вслух, правильно расставив ударения в подчеркнутых словах.

- 1) Вы оказались правы.
- 2) Форум начался вовремя.
- 3) Необходимо ходатайствовать об утверждении соглашения.
- 4) Партнер позвонит завтра.
- 5) Затрачены немалые средства.

В целях достоверности результатов срезовой работы была выделена единица ана-

лиза – орфоэпическое действие. Под орфоэпическим действием мы понимали выполнение участниками эксперимента одного задания, связанного с произношением звуков (или их сочетаний) или постановкой ударения в словах. Уровень относительной орфоэпической грамотности определялся по результатам выполнения слушателями за ограниченное время совокупности орфоэпических действий. Число их в контрольном тесте не превысило 80. Это дало возможность одним тестовым баллом оценивать 5 правильно выполненных орфоэпических действий, т.е. наивысшее количество баллов контрольного теста составило 16. Например, самым высоким баллом при выполнении индивидуального задания оказался балл, равный 15,2; самым низким – балл, равный 11. Средний тестовый балл по группе участников-гуманитариев составил 13,8, по группе «техников» – 11,7, по группе экономистов – 11,9. Уровень относительной орфоэпической грамотности в процентах приблизился к 74,9.

Результаты констатирующего среза свидетельствуют о необходимости включения в разрабатываемую модель модуля обучения слушателей орфоэпии – промежуточного корректировочного курса для поддержания и дальнейшего совершенствования орфоэпической культуры.

Задача по определению уровня владения практическими навыками речевой самопрезентации была решена при помощи анализа результатов участия испытуемых в дидактической игре «Самопрезентация». Именно в рамках игры у обучающихся появлялась возможность на практике применить различные варианты самопрезентационного поведения, умение прогнозировать его действие на собеседника. Кроме того, дидактическая игра давала возможность слушателям выступить в качестве экспертов, используя при этом метод наблюдения и самонаблюдения. Таким образом, дидактическая игра

может выступать не только как метод оценивания, но и как метод обучения.

Приведем отдельные элементы проведения игры.

Целью игры является осознание участниками возможных затруднений, препятствий и ошибок в собственной презентации в ситуациях собеседования (интервью) и т.д. Игра проводится в кругу, количество участников варьируется от 6 до 20 человек. Время проведения 40–60 минут.

Предварительное задание выдается за 7–14 дней до проведения практического занятия. Всем студентам предлагается составить текст выступления для самопрезентации перед потенциальными работодателями, продумать ответы на возможные вопросы. Примерами подобных вопросов могут служить следующие:

- 1) Как бы вы охарактеризовали себя?
- 2) В чем ваши слабые и сильные стороны?
- 3) Почему вы ищете работу?
- 4) Охарактеризуйте полученное вами образование.
- 5) Какое у вас хобби?
- 6) Что вы считаете своим самым большим достижением?
- 7) Что вы считаете самым важным в вашей будущей работе?
- 8) Назовите причины, по которым мы должны принять вас на работу.

Участник, проводящий самопрезентацию, должен выступить перед импровизированными работодателями (остальной группой), ответить на их вопросы, касающиеся его выступления. Остальные участники выступают в роли экспертов, их задача – оценить выступление. Желательно, чтобы участники придумали по 2–3 вопроса, которые могут вызвать затруднения в ситуации собеседования.

Чтобы обучающимся было проще ориентироваться в ходе собеседования, можно предложить заранее составить резюме, указав должность, на которую они претендуют. Помощь в составлении резюме могут оказать следующие вопросы:

- 1) Назовите основные композиционные части резюме.
- 2) Какие требования предъявляются к содержанию и стилю резюме?

Упражнение всегда вызывает живой интерес у членов группы, при обсуждении

часто выясняется, что услышать мнение о своем выступлении от других очень важно. При обсуждении выступлений можно также обратить внимание, как участники на подготовительном этапе сумели ответить на те вопросы, которые предлагались остальными участниками.

Чтобы повысить валидность игры в качестве метода оценки, для участия в эксперименте можно пригласить специалиста по управлению персоналом.

Для фиксации результатов оценки участникам эксперимента было предложено использовать специально разработанные бланки, в которых следовало отражать соответствие выступления каждого оцениваемого критериям эффективной речевой самопрезентации, а именно – насколько речевое самопредъявление студента соответствует заданным условиям собеседования при трудоустройстве. Участникам, выступающим в качестве экспертов, было предложено отметить:

- соответствие выбираемых речевых конструкций общепринятым нормам делового общения;

- использование синонимичных слов и разных формулировок, отсутствие повторов и пауз в речи;

- композиционная правильность сообщения (приветствие, предоставление информации о себе и цели своего выступления, четкое и ясное изложение основной информации, завершение разговора);

- соответствие содержания речи контексту ситуации;

- соответствие невербального поведения текстовой части сообщения.

Каждый из перечисленных критериев необходимо было оценить по шкале от 1 до 5 баллов, где 1 – показатель находится на очень низком уровне или вовсе отсутствует, а 5 – показатель находится на очень высоком уровне (табл. 2).

Разыгрываемая ситуация собеседования при трудоустройстве на работу была выбрана по причине ее обязательного присутствия в профессиональной деятельности молодого специалиста. Собственно, профессиональная деятельность начинается именно с собеседования, и от того, насколько успешно оно пройдет, зависит дальнейшая карьера.

Таблица 2

Критерий оценки	Количество участников, набравших указанное количество баллов					Среднее количество баллов
	1	2	3	4	5	
1. Соответствие выбираемых речевых конструкций общепринятым нормам делового общения	22	40	127	39	9	2,9
2. Использование синонимичных слов и разных формулировок, отсутствие сложностей с формулированием мыслей, повторов, жаргонизмов	19	26	159	15	18	2,9
3. Композиционная правильность сообщения	17	49	82	67	22	3,1
4. Соответствие содержания речи контексту ситуации	-	15	51	97	74	4
5. Соответствие невербального поведения текстовой части сообщения	8	17	138	56	18	3,2
6. Общая оценка выступления	13	28	121	59	16	3,2

Исследование выявило низкий уровень словарного запаса, присутствие в речи жаргонизмов и слов-паразитов (показатель 2).

Наименьшую сумму баллов (1–3) получило подавляющее большинство участников (68%). Наибольшие затруднения участники эксперимента испытывали при составлении текста самопрезентации, так как при этом демонстрировался бедный словарный запас. Невыразительная мимика и жесты не дополняли вербальную составляющую. Проблемным моментом стала и композиционная правильность речи: участники пропускали такие важные части композиционной структуры, как формулировка цели сообщения и его завершение. Довольно часто в ходе самопрезентаций менялись местами структурные компоненты текста, что создавало у наблюдателей ощущение суеты, неподготовленности речи и неуверенности выступающих.

Результаты констатирующего эксперимента показали невысокий уровень владения навыками речевой самопрезентации, затруднения с использованием выразительных вербальных и невербальных речевых средств в различных ситуациях общения. Несмотря на осознание актуальности данного вопроса для профессиональной деятельности, обучающимся недостает также теоретических знаний в указанной области и восприятия самопрезентационной деятельности как целостного процесса.

Данное исследование предварило формирующий эксперимент, направленный на

обучение речевой самопрезентации. В заключительной диагностике для оценки эффективности эксперимента использовались аналогичные методы.

Таким образом, учитывая, что самопрезентация – сложный речевой жанр, автор статьи применяет междисциплинарный подход и показывает, что для диагностики способности и готовности обучающихся к эффективной самопрезентационной деятельности необходима комплексная оценка и применение разнообразных методов исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Ахмедова С.Х. Старт в будущее. Вопросы адаптации выпускников на рынке труда: учебно-методическое пособие. – М., 2016.

Лунева Л.П., Мишина И.И. Критерии оценки навыков речевой самопрезентации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3 (76). – С. 239–241.

REFERENCES

Akhmedova S.Kh. Start v budushchee. Voprosy adaptatsii vypusnikov na rynke truda. Uchebno-metodicheskoe posobie, Moskva, 2016.

Luneva L.P., Mishina I.I. Kriterii otsenki navykov rechevoi samoprezentatsii, in *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, No. 3(76), 2017, pp. 239–241.



DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-2-74-76

Л.В. РАЦИБУРСКАЯ

В.В. Лопатин, И.С. Улуханов. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка

В 2016 г. в научной жизни российско-го социума произошло событие, которого давно ждали. Вышел в свет «Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка». Его авторы – выдающиеся отечественные лингвисты В.В. Лопатин и И.С. Улуханов. Ими написан раздел «Словообразование» в «Русской грамматике» (1980), где впервые словообразовательная система русского языка была представлена как система словообразовательных типов. «Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улуханова занимает особое место в системе морфемных и словообразовательных словарей современного русского языка. Он представляет собой «описание словообразовательной системы русского языка, в котором за основную единицу принята служебная морфема (словообразовательный аффикс)» (с. 5).

Словарь содержит полные сведения обо всех словообразовательных аффиксах в современном русском языке. Префиксам, интерфиксам (-а- (-я-), -и-, -о- (-е-), -у-,

-ух-, -ёх- в сложных словах), постфиксам (-либо-, -нибудь-, -ся-, -сь-, -то) посвящены отдельные разделы словаря. Суффиксы существительных, прилагательных, числительных, глаголов, наречий представлены соответственно в четырех разделах. Суффиксальные морфы приводятся также в приложении к словарю в общей алфавитной последовательности.

Словарные статьи, несмотря на свою компактность, включают большой объем сведений о словообразовательных морфемах: состав морфов, представляющих морфему; частеречная принадлежность (и отнесенность к грамматическим разрядам) слов с данной морфемой; частеречная принадлежность их мотивирующих; значение (значения) морфемы, каждого словообразовательного типа и подтипа; сведения о распределении разных морфов данной морфемы по определенным морфонологическим позициям, по разным словообразовательным типам и подтипам; морфонологические преобразования основ мотивирующих слов (усечение, наращение, чередование, совмещение морфов), которые наблюдаются в образованиях с соответствующим морфом; фонемный состав всех морфов данной морфемы.

Важной для определения тенденций развития языка является данная в словаре характеристика продуктивности морфемы в пределах каждого словообразовательного типа и подтипа. При этом различаются степени продуктивности: продуктивные типы, эпизодически продуктивные, т.е. проявляющие свою слабую продуктивность в немногих новообразованиях (возникает вопрос о верхней количественной

М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016.
Лариса Викторовна Рацибурская, доктор филологических наук, заведующий кафедрой современного русского языка и общего языкознания

E-mail: racib@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

пр. Гагарина, д. 23, Нижний Новгород, 603950, Россия

National research Nizhny Novgorod state University

23, Pr. Gagarin, Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

границе этих немногих новообразований), непродуктивные и представленные единичными образованиями.

Данная характеристика поддерживается представленным в словаре обширным иллюстративным материалом: перечнями мотивированных слов, неологизмов и окказиональных новообразований (в контекстах).

«В словаре отражается вся мотивированная лексика современного русского языка в том ее объеме, в каком она зафиксирована в современных толковых словарях» (с. 7), включая неологизмы и окказионализмы из словарных серий «Новые слова и значения» и «Новые слова в русской лексике». В словаре представлены также словарные материалы из собственной картотеки авторов по данным массмедиа, художественной литературы, устной речи (включая специальную и диалектную лексику).

Каждая статья словаря состоит из трех частей: вводной, семантико-словообразовательной и морфонологической.

Вводная часть содержит заглавный морф и возможные остальные морфы, а также грамматическую информацию о частях речи, в которых выступает данный аффикс, и их грамматических признаках.

«Семантико-словообразовательная часть статьи характеризует словообразовательные типы и подтипы с данным аффиксом в аспектах их семантики и продуктивности» (с. 7–8), где ЗМ – значение морфемы, а ЗТ – значение типа, а также характеризует часть речи мотивированного и мотивирующего слов, способ словообразования, особенности мотивации некоторыми группами слов внутри типов и семантических подтипов. «Все мотивированные слова приводятся с членением их на мотивирующую часть и формант» (с. 9). Слова, не зафиксированные в толковых словарях, приводятся с указанием на их источник, часто в контекстах. Все слова, не принадлежащие к стилистически нейтральной общепотребительной лексике, последовательно сопровождаются стилистическими пометами.

Описание морфонологической части каждой словарной статьи строится по морфам, начиная с заглавного (остальные располагаются в алфавитном порядке), с указанием их продуктивности и употребительности. Сведения о продуктивности, употребительности морфа в словообразовательных способах и типах (подтипах)

носят отсылочный характер. Важно, что «при описании суффиксальных морфов, сочетающихся с разными флексиями исходной формы и, следовательно, выделяющихся в словах разных грамматических типов (разных типов склонения, разных частей речи), <...> указываются также условия выбора грамматического типа: напр., для суффиксального морфа *-ищ-* условия выбора грамматического типа в существительных на *-ищ(е)*, *-ищ(а)* и *-ищ(и)*...» (с. 10). Указываются и морфонологические позиции, в которых выступают морфы, а также другие существенные условия употребления морфов (например, принадлежность мотивирующих существительных к определенному типу склонения и др.); рассматриваются морфонологические явления, характеризующие каждый морф. Арабскими и римскими цифрами соответственно обозначаются разновидности чередований и типы ударений мотивированных слов.

Приведем пример словарной статьи:

НЕБЕЗ- и орф. **НЕБЕС-**

ПРИЛ.

ЗМ: умеренная, но довольно значительная степень признака.

прл < *прл*

Сп.: преф.

ЗТ: обладающий в умеренной, но довольно значительной степени тем признаком, который назван мотивирующим *прл*.

Выгодный > небез-выгодный ‘довольно выгодный’, небез-обидный, небез-опасный, небез-основательный, небез-успешный, небез-известный, небез-интересный, небес-полезный.

Прод. в книжной речи.

■ **небез-**, и орф. **небес-**, [н’еб’ез]

Ударение. Тип I:

известный – небез-известный.

Очень важным для теории морфемики и словообразования является раздел предисловия «Понятия и термины морфемики и словообразования, используемые в словаре». В разделе даются понятия морфа, словоформы; характеризуются принципы членения словоформ на морфы, виды морфов по месту в слове и позиционному распределению, принципы объединения морфов в морфему, принципы членения слов на морфемы и степени членения слов. Характеризуются также морфная структура словоформы и морфемная структура слова. Наряду с понятиями морфемики в разделе также представлены основные понятия словообразования:

словообразовательная мотивация и ее виды; словообразовательный формант; словообразовательная цепочка и словообразовательное гнездо; принципы установления отношений мотивации; значения составных частей мотивированного слова, в том числе аффиксальная часть значения; типы аффиксальных значений; словообразовательные типы и подтипы, способы словообразования.

Большое значение словарь имеет для неологий, поскольку приведенные в словаре примеры новообразований являются наглядной иллюстрацией современных словообразовательных процессов, продуктивных словообразовательных типов, моделей, аффиксов. Материалы словаря формируют у носителей языка новые представления

о современной языковой реальности, синтагматических возможностях аффиксов и их деривационном потенциале.

Словарь предназначен не только специалистам, но и широкому кругу читателей, интересующихся русским языком, в том числе школьникам и иностранным учащимся, изучающим русский язык. Словарь дает ответы на вопросы, как и с помощью каких аффиксов можно создавать новые слова; каковы значения аффиксов в современном русском литературном языке. А значение словообразовательных средств, с помощью которых образуются новые слова, является, по мнению авторов словаря, необходимым звеном «в усвоении языка в целом, овладении его богатствами» (с. 5).

ХРОНИКА

Всероссийский конкурс ораторского мастерства «Мой русский язык»

В Москве в рамках Дней Якутии завершился заключительный этап Всероссийского конкурса ораторского мастерства «Мой русский язык», приуроченный к 385-летию вхождения Якутии в состав Российской государства и к 100-летию со дня рождения народного поэта Якутии Семена Данилова. Организатором и координатором конкурса выступил ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» при финансовой поддержке Минобрнауки России по федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 гг.

Мероприятие направлено на повышение качества владения русским языком как государственным языком Российской Федерации у сельских школьников, обучающихся в условиях двуязычной образовательной среды, содействие формированию у них общероссийского гражданского самосознания.

В конкурсе приняли участие 904 школьника – учащиеся Республики Саха (Якутия), Республики Башкортостан, Республики Татарстан, Республики Тыва и Чувашской Республики. Региональный этап в ноябре 2017 г. выявил 30 финалистов – от каждой республики по 6 учащихся VIII–IX классов, которые и встретились на заключительном этапе в Москве.

Победителями и призерами заключительного этапа Всероссийского конкурса ораторского мастерства «Мой русский язык» стали следующие участники: гран-при – Айжы Тана (Республика Тыва); лауреат – Винокуров Альберт (Республика Саха (Якутия)); дипломант I степени – Кдрасова Зилия (Чувашская Республика); дипломант II степени – Сулейманова Айназ (Республика Татарстан); дипломант III степени – Волкова Кристина (Чувашская Республика); гран-при – Хабиров Артур (Республика Башкортостан); лауреат – Нор Кристина (Республика Башкортостан); дипломант I степени – Мифтяхутдинова Лейля (Республика Татарстан); дипломант II степени – Пилайкина Лина (Республика Татарстан); дипломант III степени – Хазетдинова Алина (Республика Башкортостан).

Организаторы, руководители делегаций, члены жюри и эксперты в формате круглого стола обсудили вопросы состояния и перспектив развития билингвального образования в России и в других странах мира, повышения качества обучения родному и русскому языкам, создания консорциума по билингвальному образованию.

С более подробной информацией можно ознакомиться на специальном сайте конкурса olimpetschool.ru

В.Я. Унарова, научный сотрудник ФГБНУ «НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия)»



КОНСУЛЬТАЦИЯ

А.Д. ДЕЙКИНА, О.Н. ЛЕВУШКИНА

Ориентировочное планирование работы в VIII классе по УМК Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой (науч. ред. Н.М. Шанский) «Русский язык» на 2017/2018 учебный год

III четверть (окончание)

Уроки 70, 71, 72. Обособленные уточняющие члены предложения. Выделительные знаки препинания при уточняющих членах предложения (§ 52, упр. 323–329).

Дидактические цели: знать правила обособления уточняющих членов предложения, уметь расставлять знаки препинания при обособленных членах предложения, использовать в речи конструкции с обособленными уточняющими членами.

Ход первого урока:

1. Проверка д/з.

Исправьте ошибки в употреблении дееспричастных оборотов. Запишите исправленные варианты.

1) Возвращаясь домой, мне стало грустно.
2) Проснувшись, мне сказали, что завтрак готов.
3) Перейдя в седьмой класс, у нас появился новый предмет.
4) Стоя у подъезда, мне слышался голос соседа.
5) Многие декабристы были отправлены в Сибирь, находясь там долгие годы.

2. Актуализируем и обобщаем знания об обособленных членах предложения: указываем семантические (*обособленные члены предложения имеют большую смысловую нагрузку*) и грамматические условия обособления.

3. Решаем проблемную ситуацию.

Задание. Определите вид обособленного члена предложения. Какой обособленный член предложения пока незнаком? Каково его значение?

1) Струйки дыма вились в ночном воздухе, полном влаги и свежести моря. (М. Горький).
2) Волны несутся, гремя и сверкая. (Ф. Тютчев).
3) Мы идем с Ладой – моей охотничьей собакой – вдоль небольшого озера. (М. Пришвин).
4) Утром, *ровно в восемь часов*, все общество собиралось к чаю... (И. Тургенев).

4. Целеполагание.

5. Знакомство с теоретическим материалом учебника (с. 181–182).

6. Первичное закрепление: упр. 323.

7. Решаем проблемную ситуацию: по результатам выполнения упр. 323 отвечаем на вопрос: Каким членом предложения являются уточняющие члены предложения?

8. Читаем правило об обособлении уточняющих членов предложения на с. 183.

9. Формируем ориентировочную основу действий: упр. 324.

На дом: составить алгоритм использования правила, рассказывать на основе алгоритма об обособлении уточняющих членов предложения; упр. 325.

Дополнительный материал

Спишите предложения, распределив их по группам (в зависимости от вида обособленного члена, выделенного курсивом), устно объясните постановку знаков препинания.

1) *Овеян вещею дремотой*, полураздетый лес грустит. (Ф. Тютчев).
2) Девочка, *любимица отца*, вбежала смело... (Л. Толстой).
3) Короткая борода, *немного темнее волос*, слегка оттеняла губы и подбородок. (А.К. Толстой).
4) Величественно вышла мать, *в сиреновом платье, в кружевах, с длинной нитью жемчуга на шее*.

(М. Горький). 5) *Несчастью верная сестра*, надежда в мрачном подземелье разбудит бодроту и веселье... (А. Пушкин). 6) Говорил он долго, *минут десять*. (М. Горький). 7) *В привычный час пробуждена*, вставала при свечах она. (А. Пушкин). 8) *Кроме диких птиц и зверей*, около монастыря не показывалась ни одна душа. (А. Чехов). 9) На дворе, *отражаясь в лужицах между камней*, блестит радостно весеннее солнце. (М. Горький). 10) Отец мой, *Андрей Петрович Гринёв*, служил при графе Минихе. (А. Пушкин). 11) У второго мальчика, *Павлуши*, волосы были вшлоченные. (И. Тургенев). 12) *Облокотясь на бархат ложи*, девушка не шевелилась. (Он же). 13) Хорь присел на скамью и, *преспокойно поглаживая свою курчавую бороду*, вступил со мной в разговор. (Он же). 14) Хаджи-Мурат остановился, *бросив поводья*, и, *привычным движением левой руки отстегнув чехол винтовки*, правой рукой вынул ее. (Л. Толстой). 15) Леса, *несмотря на тропический зной*, не отличались тропической пышностью. (А. Новиков-Прибой). 16) Я ехал на почтовых, а он, *по причине тяжелой поклажи*, не мог за мной следовать. (М. Лермонтов). 17) Иногда, *очень редко*, Петр шутил. (М. Горький). 18) Горький пыльный запах выкошенной степи к вечеру усилился, но стал мягче, желанней, *утратив полдневную удушливую остроту*. (М. Шолохов). 19) Мне нравится его спокойствие и ровная речь, *простая и ясная*. (М. Горький). 20) Перед огнем, *на опрокинутой лодке*, сидела мельничиха. (Л. Толстой). 21) Она ушла в глубь комнаты, *к стеллажу*, и, *встав на одно колено*, нагнулась над нижней полкой. (В. Шефнер). 22) *Освещенные скрытыми рефлекторами*, горят разноцветные капли огня. (А. Куприн). 23) Мы, *артиллеристы*, хлопотали возле орудий. (Л. Толстой). 24) На лавке, *разбросанные*, лежали поршни, ружье, кинжал, мешочек, мокрое платье, тряпки. (Он же). 25) Все, *кроме жены*, считают его виновным во всем. (М. Горький).

Ход второго урока:

1. Проверка д/з: несколько человек представляют у доски свой алгоритм рассуждения, на основе алгоритма рассказывают правило; взаимопроверка упр. 325.

2. Формирование ориентировочной основы действий: упр. 326.

На дом: упр. 327.

Дополнительный материал

1. Запишите номера предложений и номера тех мест, где должны стоять запяты. Укажите номера предложений с обособленными членами. Определите, какие это обособленные члены.

1) Город (1) расположенный (2) на другом берегу реки (3) поража́л взгляд множеством

колоколен (4) и башен. 2) Опустив ветви (1) до самой воды (2) ивы качались, как живые. 3) Дом (1) полный смехом (2) и родными голосами (3) вспоминался мне как мечта. 4) Опавшие (1) желтые (2) кленовые (3) листья бежали (4) за проезжающими (5) автомобилями на острых лапках. 5) Мы (1) дети (2) играли на площадке до самого вечера. 6) Играя (1) эту роль (2) актер смешно морщил лицо (3) и вращал глазами. 7) Остальные братья (1) Александр и Валентин (2) были очень похожи на отца. 8) Тихий зеленый (1) островок манил к себе (2) обещая прохладу и покой. 9) Мы бежали (1) сломя голову. 10) Ему (1) как близкому родственнику (2) надо было обратиться к нотариусу.

2. Прочитайте текст. Сформулируйте его тему и основную мысль. Определите тип речи. Спишите текст. Найдите все обособленные члены предложения, определите их синтаксическую роль, обозначьте ее графически. Какими членами предложения являются обособленные уточняющие члены?

Около полудня обыкновенно появляется множество круглых высоких облаков, золотисто-серых, с нежными белыми краями.

Цвет небосклона, легкий, бледно-лиловый, не изменяется во весь день и кругом одинаков; нигде не темнеет, не густеет гроза; разве кое-где протянутся сверху вниз голубоватые полосы: то сеется едва заметный дождь.

В такие дни жар бывает весьма силен, иногда даже «парит» по скатам полей; но ветер разгоняет, раздвигает накопившийся зной, и вихри-кружовороты – несомненный признак постоянной погоды – высокими белыми столбами гуляют по дорогам через пашню.

У ног моих тянулась узкая долина; прямо, напротив, крутой стеной возвышался частый осинник.

Я добрался, наконец, до угла леса, но там не было никакой дороги: какие-то некошениые, низкие кусты широко расстились передо мною, а за ними, далеко-далеко, виднелось пустынное поле. (И. Тургенев).

Ход третьего урока: РР.

1. Проверка д/з.

2. Выполняем упр. 328.

3. Анализ текста (упр. 328):

– речеведческий (сформулируйте тему текста и его основную мысль; определите стилистическую принадлежность текста; тип речи);

– композиционный (разделите текст на части, составьте его план, сформулируйте микротему каждой части текста);

– языковой (в каждой части найдите слова, значение которых непонятно; поясните их значение с помощью толкового словаря; выявите особенности синтаксических конструкций, использованных автором).

4. Актуализируем информацию о способах сжатия текста.

5. Применяем способы сжатия текста к каждой его части.

6. Пересказываем части текста в сжатом виде.

7. Повторно читаем текст.

8. Пишем сжатое изложение по одной из частей текста.

На дом: упр. 329.

Урок 73. Синтаксический разбор предложения с обособленными членами (§ 53, упр. 330, 331).

Дидактические цели: познакомить с порядком устного и письменного разбора предложений с обособленными членами, уметь выполнять синтаксический разбор подобных предложений.

Ход урока:

1. Проверка д/з.

2. Актуализируем метод синтаксического разбора простого предложения: повторяем порядок разбора простых предложений без обособленных членов (§ 28, 38, 45), воспроизводим алгоритм действий при устном разборе простых предложений, особое внимание уделяем словесно-графическому оформлению предложений при письменном разборе.

Задание. Запишите текст и охарактеризуйте каждое предложение как синтаксическую единицу. Прочитайте текст выразительно, обращая особое внимание на интонацию восклицательных предложений.

Самовар уже накачан. Но женщин не видно. Дед сам раздаёт ребятишкам маковые калачи в своей резной расписной беседке. И каждому – дубовую розеточку с липовым медом!

А чай! Что это за чай! В нем листочки смородины и веточки вишни, бадан, мята, букет разного перца, молоко.

А мед! Что за мед! Липовый, белесо-желтый, точно сладкое весеннее солнце пролило в розетки слезы счастья!

А маковые калачи... (С. Савицкая).

3. Работа по теме: рассматриваем образец синтаксического разбора простого предложения с обособленным членом (с. 186–187).

4. Выполняем устный и письменный разбор по образцу (на материале упр. 330).

5. Контрольный вопрос: Что важно учитывать в синтаксическом разборе предложений с обособленными членами?

На дом: § 53, упр. 331.

Дополнительный материал

1. Проверьте по словарю синонимов лексическое значение слов *бесполезность*, *никчемность*, *ненужность*. Являются ли эти слова синонимами? Составьте с ними осложненные простые предложения, включая разные виды обособленных членов.

2. Выполните синтаксический разбор предложений.

1) Трамвай, звеня, осторожно пересекает площадь. 2) Пешеходы бегут, обгоняя друг друга. 3) Напевая, прошла она по светлым, вдруг опустевшим комнатам. 4) Весна подходила к городу шаг за шагом, давая знать о своем приближении особыми знаками. (В. Панова).

3. Запишите под диктовку отрывки и выполните синтаксический разбор предложений с обособленными членами.

1) Ранней весной на озеро прилетели лебеди. Красиво изогнув длинные шеи, они плавали в открытой полынье, иногда выходили на лед. 2) В самом конце лета, охотясь на берегах реки Камы, я жил у приятеля моего, лесника, в глухом прикамском лесу. Сидя у открытого окна, я увидел, как в лесничковом небольшом огороде, почти рядом с окном, сам собою колышется тяжелый цвет созревающего подсолнуха.

(И. Соколов-Микитов).

Урок 74. Пунктуационный разбор предложений с обособленными членами (§ 54, упр. 332, 333).

Дидактические цели: познакомить с порядком устного и письменного пунктуационного разбора предложений с обособленными членами, уметь выполнять разбор.

Ход урока:

1. Проверка д/з: упр. 331.

2. Актуализируем ранее изученный порядок пунктуационного разбора простого предложения (§ 46). Предложения для разбора:

1) Ни в детстве, ни в отрочестве, ни потом в более позднем возрасте я не замечал за собой порока лжи. 2) Я ничего не сказал о случившемся со мной ни брату, ни приятелю. (Л. Толстой).

3. Самодиктант. Запись по памяти отрывка из стихотворения И. Никитина. Выполняем устный и письменный синтаксический и пунктуационный разбор предложения с однородными членами.

Вот и солнце встает, из-за пашен блестит,
За морями ночлег свой покинуло,
На поля, на луга, на макушки раки
Золотыми потоками хлынуло.

4. Работа по теме: рассматриваем порядок устного и письменного пунктуационного разбора. Обращаем внимание на выделительные знаки препинания при обособленных членах предложения. Вопросы: Меняется ли последовательность разбора предложений с обособленными членами по сравнению с другими предложениями? Что дополнительно вносится в порядок разбора?

5. Выполняем устный и письменный пунктуационный разбор предложений с обособленными членами (на материале упр. 332).

6. Самостоятельная работа по вариантам: выполните письменный синтаксический и пунктуационный разбор предложений.

Вариант I: Я часто вспоминаю о своем неутюжимом друге, не оставившем меня во время наших боевых походов. (В. Некрасов).

Вариант II: Его некрасивое лицо, оживленное быстрой ездой, горело смелой удалой и отвагой. (И. Тургенев).

На дом: § 54, упр. 333; по желанию: составить рассуждение на тему пунктуационного оформления предложения, аргументирующее постановку тире при обособлении приложения в высказывании В. Мельникова (с. 189 – задание повышенной трудности).

Дополнительный материал

1. Определите лексическое значение данных слов, уточните его по словарям. Являются ли данные слова синонимами? Составьте с ними предложения, используя обособленные члены разных видов.

Альтруист, меценат, бессребреник, благодетель.

2. Прочитайте выразительно стихотворение А. Прасолова. Выпишите предложения с обособленными членами, выполните синтаксический и пунктуационный разбор этих предложений. Объясните основные мысли стихотворения.

Пушкин

Из глубины морозно-белой
Оно возникло как-то вдруг,
Лицо, изваянное смело
И обращенное на юг.
И свет задумчивости зрелой
С порывом юным наравне, –

Всё, что сказаться в нем успело,
Звучит – и слышен голос мне:

– Что значит – время?

Что – пространство?..

Для вдохновенья и труда

Явись однажды и останься

Самим собою навсегда.

А мир за это, други, други,

Дарит восторг и боль обид.

Мне море теплое шумит,

Но сквозь михайловские выюги.

3. Работа в парах: письменный синтаксический и пунктуационный разбор предложений.

1) Корабельные сосны, поваленные ветром, лежали, как медные литые мосты, над ее коричневой, но совершенно прозрачной водой.

2) В памяти о Крыме оставались обрывистые мысы, заросшие колючками, и плывущий к их подножию откуда-то из страшной дали никогда не затихающий плеск воды. 3) Возвращались мы вечером, исцарапанные шиповником, усталые, сожженные солнцем, со связкой серебряной рыбы. 4) Через четверть часа самолет, окруженный дрожащим серебряным воздухом, сел в зеленых бурунах, около берега.

(К. Паустовский).

Урок 75. Повторение по теме «Обособленные члены предложений» (§ 47–54, упр. 334–341).

Дидактические цели: закрепить и обобщить изученное; подготовиться к контрольному диктанту.

Ход урока:

1. Проверка д/з: 1) устно (по цепочке): комментируем орфографию и пунктуацию предложений в упр. 333; 2) письменно (на доске): два ученика строят графические схемы предложений из упр. 333.

2. Фронтальный опрос по вопросам на с. 189.

3. Слушаем и оцениваем рассуждение на лингвистическую тему (задание повышенной трудности).

4. Тренировочные упражнения по формированию навыков работы с обособленными членами предложения:

– упр. 334: выполняет ученик на доске с последующей коллективной проверкой;

– упр. 335 (по вариантам): устное комментирование пунктуации текста с предварительной подготовкой и последующим выразительным чтением (вариант I – текст В. Короленко, вариант II – текст В. Катаева);

– упр. 336 (I): самостоятельная работа с последующей взаимопроверкой;

– упр. 339: выразительное чтение отрывков из стихотворения Б. Пастернака, комментирование условий обособления членов предложения;

– упр. 341: запись под диктовку учителя с последующей самопроверкой (по учебнику).

5. Подведение итогов: что мы узнали об обособлении и обособленных членах предложения.

На дом: повторить § 47–54; групповая работа по заданию в учебнике (с. 194); упр. 338 или 340 (по выбору учащихся).

Дополнительный материал

Тестовые задания

1. Укажите предложение, в котором отсутствуют обособленные члены:

а) Медленно скользя, плывут над полями седые паутины.

б) Потускнела утомившаяся летним зноем листва.

в) Листья становятся какого-то странного цвета, ярко выдающегося на лиловом фоне тучи.

2. Укажите предложение с обособленным определением:

а) Туристы не знали, где проведут предстоящую ночь.

б) Над широко расстилающимся полем пшеницы парят орлы.

в) Туристы долго говорили о замечательном человеке, встретившемся им в горах.

3. Укажите предложение с уточняющим членом:

а) Усаживаясь, я постарался занять место поближе к нему.

б) В лесу, в глубоких норах, много кротов.

в) Несколько дней непрерывающийся дождь поливал перенасыщенную влагой землю.

4. Начертите схему предложения с обособленным обстоятельством:

а) Задумчивее стали янтарные дни, пахнущие блеклыми травами.

б) Петя оглядывался на Денисова, стараясь не пропустить чего-нибудь важного.

в) Кое-где у деревенских домов сохранились палисадники, плетни, рябины, стоявшие когда-то у окошек.

5. Определите предложение с обособленным приложением, относящимся к местоимению:

а) Терпеливо подкарауливает рысь, опасная хищница, добычу, спрятавшись около тропы.

б) Рысь, типичный обитатель тайги, из всех кошек дальше всех заходит на север.

в) Вопреки распространенному мнению, она, ловкий и смелый зверь, никогда не прыгает на свою жертву с дерева.

Урок 76. Контрольный диктант.

Дидактические цели: проверить пунктуационную грамотность в оформлении предложений с обособленными членами предложений.

Волга

Запах берегового песка растревожил отчаянную радость птиц. Они загудели, защебетали, зацвиркали. Егорка, оглушенный дружным гомоном, спускался с кручи вслед за дубами, кажущимися теперь богатырскими конями, свесившими гривы до самых льдин и скованными ими. Тела дубов цепко держались за откосы, проваливаясь в лопнувших за ночь желудях и прелых листьях. Ковер тот, по-царски красивый, щедро был выткан еще осенью, потом сваялся от ураганных ветров, потерял форму и воздушность, утрамбованный зимними гребенками тяжелых снегов, которые на этом южном склоне то накапливались, то подтаивали, стекая вниз.

Богатырские кони-дубы пили влагу ветвями и корнями, всем своим видом показывая, как им хотелось втянуть в себя всю необъятную ширь еще спящей подо льдом могучей русской реки.

У берегов задержались нарубленные течением почти правильные квадраты торосов.

Тут в середине реки что-то хрустнуло. Пошел сильный треск и шум. Лед тронулся, выворачивая космы деревьев, увлекая за собою комья лежалого песка.

Пошла Волга! (По С. Савицкой).

Грамматические задания

1. Графически обозначьте обособленные члены предложения: вариант I: 2-е предложение *Егорка, оглушенный...*; вариант II: 4-е предложение *Ковер тот...*

2. Сделайте синтаксический разбор предложения с обособленными членами: вариант I: 3-е предложение *Тела дубов...*; вариант II: предпоследнее предложение *Лед тронулся...*

(Продолжение см. в следующем номере.)

Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год

III четверть (окончание)

Уроки 70, 71. Комплексное повторение материалов главы 3.

Первый урок начинаем с выполнения упражнений рубрики «Говорим без ошибок». Ученики поочередно читают слова в упр. 119, голосом выделяя ударный слог. В случае ошибки, затруднения, несогласия обращаемся к орфоэпическому словарю. Упр. 120 выполняем по вариантам: выписываем слова, в которых согласные перед *e* произносятся: вариант I – твердо; вариант II – мягко. Какие слова имеют два варианта произношения? Проверку проводим по эталону на доске.

Далее работаем в парах. Упр. 122: распределяем имена существительные по трем столбикам в зависимости от окончания в форме Им. падежа мн. числа: 1) с окончанием *-а*; 2) с окончанием *-ы(-и)*; 3) допускают два варианта окончания. Проверку проводим по эталону на доске.

Для выполнения упр. 124 воспроизводим на интерактивной доске карту мира. Предлагаем прочитать имена существительные, называющие национальности. Все ли национальности вам знакомы? Знаете ли вы, в каких странах, регионах живут представители этих национальностей? Находим на карте эти места. В случае затруднения ученики могут воспользоваться поисковой системой Интернет. Затем ученики в парах находят существительные обшего рода, которые могут сочетаться с прилагательными и глаголами в формах муж. и жен. рода; записывают их в тетрадях в составе словосочетаний «прил. в ед. числе + сущ.». Проверку выполнения задания проводим совместно.

Упр. 125: последовательно анализируем каждое предложение (читаем, объясняем

выбор формы слова, данного в скобках). В тетрадях ученики записывают окончательный вариант.

Упр. 126: самостоятельная работа. Во время прослушивания предложений ученики определяют ошибки, записывают в тетрадях правильный вариант. Проверку проводим с использованием эталона, воспроизведенного на доске.

На дом: упр. 121.

На втором уроке систематизируем и обобщаем материал по теме «Осложненное простое предложение». Можно использовать задания из рабочей тетради или те упражнения гл. 3, которые не были выполнены на уроках и дома.

Предлагаем учителю выбрать один из вариантов (в соответствии с заданием, обозначенным в Маршрутном листе), либо ученики сами выбирают то задание, которое им интересно.

Маршрутный лист № 1 (работа в парах)

1. Рассмотрите репродукцию картины С.Ю. Жуковского «Пасхальный натюр-морт» (с. 198).

2. Найдите в Интернете информацию о художнике, его творчестве.

3. Обсудите в паре сюжет картины. В связи с каким событием она написана? Какое время, место воссоздано на холсте? Какие предметы изображены на картине, каково их назначение? Выслушайте друг друга, дополните ответы своими наблюдениями и замечаниями.

4. Какая атмосфера передана в произведении? Что можно сказать об авторе картины?

5. Подготовьте устное описание картины и расскажите о ней однокласснику. Используйте однородные члены предложения, а также вводные конструкции для выражения своего отношения к картине и ее оценки.

6. Сравните свои описания. У кого получилось описание более подробное, обогащенное синтаксическими конструкциями, в чьей работе использованы разнообразные лексические средства?

Дополнительные материалы:

Флоренская Э.А. Русский язык. Правписание. Культура речи: 8 класс: рабочая тетрадь № 2 для учащихся общеобразоват. организаций. – М., 2017 (РТ № 2).

7. Напишите самостоятельно небольшое сочинение на тему «Два взгляда на картину», сравнив ваши описания. В письменной работе также используйте различные осложняющие компоненты: вводные конструкции, однородные члены предложения, однородные и неоднородные определения.

Маршрутный лист № 2

1. Подготовьте выразительное чтение текста упр. 36.

2. Определите тему, стиль текста. Отметьте стилистические особенности.

3. Какая картина предстает перед читателем? Какое состояние, настроение передано в тексте?

4. Проведите орфографический анализ текста: объясните правописание слов с пропущенными буквами и со скобками.

5. Проанализируйте текст с точки зрения синтаксиса: использование одноставных предложений, однородных и неоднородных определений. Чего достигает автор, используя такие синтаксические средства?

6. Рассмотрите репродукцию картины И.И. Шишкина «Лесной пейзаж».

7. Что дало основание художнику говорить, что «Россия – страна пейзажей»? Подтвердите справедливость этих слов, вспомнив о творчестве самого художника. При необходимости воспользуйтесь ресурсами сети Интернет.

8. Опишите картину. Какое настроение в ней передается? Какие мысли у вас возникают? О чем можно думать, находясь в таком лесу? Обратите внимание на изображение не только деревьев, но и неба. Ощущаются ли запахи? Слышатся ли звуки?

9. Напишите небольшое сочинение-описание. Началом вашей работы будет текст В. Солоухина. Продолжите описание (5–6 предложений). Помните, что необходимо выдержать общую стилистику. Для этого используйте в своей работе схожие синтаксические конструкции (типы предложений, ряды однородных членов, однородные и неоднородные определения).

Маршрутный лист № 3

1. Просмотрите текст упр. 51. Подготовьтесь к выразительному чтению текста. Для этого восстановите форму данных в скобках глаголов.

2. Определите тему, стиль текста. Какие выразительные средства использованы автором?

3. Проанализируйте синтаксис текста: порядок слов в предложениях, наличие рядов однородных членов, использование союзной и бессоюзной связи в предложениях с однородными членами.

4. Объясните правописание слов с пропущенными буквами и со скобками.

5. Рассмотрите репродукцию картины К.С. Малевича «Летний пейзаж» (с. 228). Как можно «связать» текст М. Горького и картину К. Малевича?

6. Устно опишите картину. Что изображено на картине? Какое место? Обстановка? Предметы? Персонажи? Можно ли определить время суток на картине? Слышны ли звуки? Ощущаются ли запахи? Какие мысли у вас возникают? Возможно, появились какие-либо воспоминания, переживания. Расскажите об этом.

7. Напишите небольшое сочинение-описание этой картины (7–8 предложений). Используйте разнообразные предложения: двусоставные и односоставные, осложненные однородными членами, однородными и неоднородными определениями, вводными конструкциями.

На дом: упр. 73 или 84 (на выбор).

Дополнительный материал

1. РТ № 2: упр. 9 (с. 10), упр. 17 (с. 19).

2. Прочитайте текст и выполните задания.

(1) Лес это самый верный наш помощник в борьбе за урожай. (2) Он хранит почвенную влагу см.гчает климат останавл.вает сухие и жаркие ветры пр..граждает своими зелеными плотинками путь сыпучим пескам – лазутчикам пустыни. (3) Он явля.тся конд..нсатором влаги росы тумана инея. (4) Из лесных болот б..рут начало реки и (на)конец грунтовые воды в лесах и (в)близии лесов стоят гораздо выше, чем в бе..лесных областях.

(5) Места, где уничтож..н лес, подв..ргаются жестоким размывам от талых вод и дождей. (6) Довольно тонкий, как вы конечно знаете, слой плод..родной земли (за)частую смывается (на)чист.. и реки уносят его в море. (7) А то что пощ..дили дожди потом разв..вается ветром. (8) Иногда ураганы подн..мают на воздух целые материки плод..родной почвы и уносят ее за тысячи километров. (9) Это так называ..мые пыльные, или черные, бури.

(10) (Не)возможно перечислить все бедствия какие несет и..требление лесов. (11) Если (бы) вы знали о них то у вас должно быть (не) поднялась (бы) рука даже на то, что(бы) сломать для букета ветку цветущей липы.

(К. Паустовский).

1. Определите тему текста, основную мысль. Озаглавьте текст. В заголовке отразите его основную мысль.

2. Определите стиль текста. Укажите характерные стилистические черты.

3. Определите тип речи. Покажите строение текста в соответствии с типом речи.

4. Запишите текст, вставляя пропущенные буквы, раскрывая скобки, расставляя недостающие знаки препинания.

5. Подчеркните грамматическую основу в предложении 1. Определите вид сказуемого.

6. Докажите, что в предложении 2 есть два ряда однородных членов. Составьте схему данного предложения.

7. Найдите в предложении 2 слова, в корнях которых наблюдается чередование *оро/ра*. Выпишите из предложения эти слова, подберите соответствующие пары с чередованием, обозначьте корни.

8. Дайте толкование слова *конденсатор* из предложения 3.

9. Подчеркните сказуемое в предложении 3. Укажите вид сказуемого.

10. Укажите в предложении 4 компонент, который не является членом предложения. Напишите, какую роль выполняет этот компонент в предложении.

11. В предложении 4 укажите слово, употребленное в сравнительной степени. Укажите его часть речи. Докажите, что есть омонимичная форма, относящаяся к иной части речи.

12. Докажите, что в предложении 5 одно из прилагательных употреблено в переносном значении.

13. Из предложения 6 выпишите два наречия, образованных приставочно-суффиксальным способом. Выполните словообразовательный разбор наречий.

14. Выполните морфемный разбор глаголов из предложения 7.

15. Из предложения 8 выпишите три словосочетания с разными видами подчинительной связи. Укажите вид связи в каждом словосочетании.

16. Укажите часть речи каждого слова в предложении 9.

17. Подчеркните местоимения в предложении 10 в соответствии с их синтаксической функцией. Укажите разряд по значению данных местоимений.

18. Из предложения 11 выпишите причастие. Выполните его морфемный и морфологический разборы.

Урок 72. Подготовка к итоговой аттестации.

Можно предложить ученикам выполнить задания, которые даны в учебнике (с. 274–279), подготовить индивидуальные задания в формате ОГЭ или выполнить один типовой вариант из соответствующих сборников.

В данных разработках опираемся на материалы учебника (упр. 144). Сначала ученики просматривают текст упр. 144. Предлагаем самостоятельно выполнить задания 2–11 (10–12 мин.). Совместно проводим проверку. Ученики последовательно зачитывают задание, называют свой ответ. Если возникают разные варианты ответа, следует подробно рассмотреть выполнение задания. После проверки читаем текст выразительно, определяем тему. Как объяснить деление текста на абзацы? Обозначаем микротемы. Какой прием использует автор, давая характеристики персонажам? Какой из героев вызывает у вас симпатию? Почему? Есть ли в тексте указание на то, как герои относятся друг к другу? Найдите предложение, в котором с помощью вводного слова автор передает оценку, эмоциональное отношение одного героя к другому. Дайте развернутый ответ на вопрос задания 12 (*Как Вася Голубев относился к Саше Мильникову?*) в виде текста-рассуждения. В классе с базовым уровнем подготовки заслушиваем несколько ответов, обобщаем высказывания, а затем записываем рассуждение. В классах с высоким уровнем подготовки ученики самостоятельно формулируют и записывают ответ-рассуждение.

Грамматическое задание: в письменной работе используйте вводные слова для выражения уверенности или предположения; вводные слова подчеркните, укажите, какую функцию они выполняют.

На дом: упр. 127–143.

Урок 73. Русский язык в мире (гл. 4, § 1).

Вспоминаем функции русского языка в наши дни. Просматриваем оглавление учебника. Какие функции языка в нем освещались? Обращаемся к иллюстрациям на с. 8. Просмотрите высказывания в упр. 1 на с. 9 и скажите, к какой функции русского языка применимы высказывания 3 и 4. Обозначаем тему урока, читаем название § 1 (с. 281). В качестве эпиграфа к уроку используем слова А.Н. Толстого, сказанные в 1934 г.: «Русский язык должен стать мировым языком. Настанет время (и оно не за горами) – русский язык станут изучать по всем меридианам земного шара». Оправдалось ли предсказание писателя?

Читаем материалы рубрики «Факты». Какие из перечисленных данных, с вашей точки зрения, являются наиболее важными доказательствами статуса русского языка? Слушаем аудиозапись, в которой излагаются факты, подтверждающие статус русского языка как языка мирового (глобального). Какая информация дополняет материал рубрики «Факты»? Записываем эту информацию. Отдельно выписываем аббревиатуры, которые упоминаются в прослушанном тексте. Все ли наименования знакомы? С помощью Интернета находим названия упомянутых политических организаций.

Затем читаем текст упр. 2. Выделяем в тексте информацию, которая может дополнить материалы рубрики «Факты». Какой из тезисов может быть дополнен новой информацией? Далее ученики самостоятельно знакомятся с текстом на с. 282–283. Составляем его план. В классах с базовым уровнем подготовки эту работу выполняем в парах; в классах с высоким уровнем подготовки ученики работают самостоятельно. Затем ученики в парах пересказывают текст, опираясь на пункты составленного плана.

Даем определение понятия мировой язык. Работу выполняем в парах, результаты представляем на слайде. Воспроизводим несколько вариантов формулировок на интерактивной доске. Обсуждаем предложенные варианты. Затем сравниваем с теми, что предлагаются в лингвистической литературе (см. портал gramota.ru). Ученики в парах/группах готовят небольшое сообщение по теме «Русский язык – мировой язык» (по материалам параграфа и справочной литературы). Выслушиваем сообщения.

На дом: упр. 6.

Урок 74. Предложения с обособленными членами предложения (§ 2).

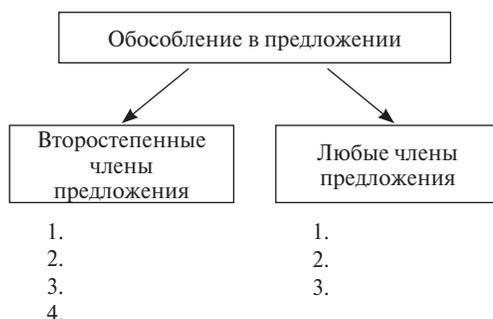
Воспроизводим на доске текст К. Паустовского.

Москва, окутанная мгlistым утренним воздухом, слабо серебрилась под крылом самолета. Очевидно, после ночного дождя асфальтовые проспекты столицы и сады начали просыхать. Легкий пар, струившийся над ними, наполнял воздух этой мглой. Белые башни высотных домов прорезали мглу, поднимаясь к синеве неба. В их зеркальных окнах пылало только что поднявшееся солнце.

Читаем текст и доказываем, что все предложения в нем простые, осложненные. Какими компонентами осложнены простые предложения? Какие из осложняющих

компонентов являются членами предложения, какие – нет? Обращаемся к тем предложениям, в которых осложняющие компоненты являются членами предложения. Подчеркиваем их в соответствии с синтаксической функцией. Какие из осложняющих компонентов обособлены в предложении? Каковы условия обособления? Чем выражены обособленные члены предложения? Читаем выразительно данный текст, обращая внимание на интонацию в предложениях с обособленными членами. В чем особенность этой интонации?

Читаем теоретический материал на с. 285–286. Предлагаем ученикам восстановить схему и, опираясь на нее, рассказать о группах обособленных членов, осложняющих простое предложение.



Читаем высказывания, данные после текста на с. 286–287, и находим среди них истинные. Докажите, что остальные высказывания являются ложными. Исправьте их, чтобы они стали истинными.

Просматриваем текст упр. 9. Обсуждаем его тему, указываем стилистические особенности. Затем делим класс на пять групп. Каждая группа выписывает из текста предложения, которые соответствуют одному из условий задания 2 (а–д): 1) предложения, осложненные однородными членами; 2) предложения, осложненные вводными конструкциями; 3) предложения с обособленными определениями; 4) предложения с уточняющими обособленными членами; 5) предложения с обособленными дополнениями. Указываем осложняющий компонент, подчеркиваем его в соответствии с синтаксической функцией, если осложняющий компонент является членом предложения. Обращаем внимание учеников, что необходимо доказать наличие соответствующего осложняющего компонента. Какие предложения были записаны разными группами? Остались ли незаписанные

предложения? Вывод: все предложения в тексте простые, осложненные.

В классе начинаем выполнять упр. 12. Читаем текст. Какая иноязычная часть используется во многих словах? Что она обозначает? Какие слова с данной частью существуют в языке, какие являются авторскими неологизмами?

На дом: упр. 12 (задание 4).

Дополнительный материал

1. Запишите стихотворные отрывки, в которых употребляются обособленные члены предложения. Подчеркните их в соответствии с синтаксической функцией. Надпишите, чем выражены обособленные члены предложения. Расставьте недостающие знаки препинания.

- 1) В саду листки берез без шороха срываясь
Средь тонких паутин как бабочки блестят
И слабо по ветвям цепляясь и качаясь
На блеклую траву беспомощно летят.
(И. Бунин).
- 2) То разрастаясь то слабея
Гром за усадьбой грохотал,
Шумела тополей аллея,
На стекла сумрак набегал.
(Он же).
- 3) Кругом вода журчит сверкает,
Крик петухов звучит порой,
А ветер мягкий и сырой
Глаза тихонько закрывает.
(Он же).
- 4) Дитя ночей призывных и пытливых
Я сам – твои глаза раскрытые в ночи
К сиянию древних звезд таких же сиротливых
Простерших в темноту зовущие лучи.
(М. Волошин).
- 5) Покинув город мглой объятый
Пугаюсь шума я и грохота.
Еще вдали гремят раскаты

Насмешливого, злого хохота.
(А. Белый).

2. Прочитайте предложения. Расположите их в такой последовательности, чтобы получился текст. Запишите его, расставляя пропущенные знаки препинания, вставляя буквы и раскрывая скобки. В каждом предложении подчеркните главные члены и осложняющие компоненты. Надпишите, чем выражены указанные члены предложения.

(1) Тонкие стволы берез белели ре(с,з)ко и отч..тливо а на их ре..кую листву казалось были наброше(н,нн)ы серебристые прозрачные газовые покровы.

(2) И вся эта ночь слилась в какую(то) волшебную ч..ру..шую сказку.

(3) Местами свет вовсе (не)проникал под густой навес сосновых ветвей.

(4) Взошел месяц и его сияние пр..чудливо пестро и таинстве(н,нн)о расцветило лес легло среди мрака (не)ровными (иссиня)бледными пятнами на корявые стволы на изогнутые сучья на мягкий как плюш..вый ковер мох.

(5) Там стоял полный (не)проница..мый мрак и только в самой середине его скользнувший (не)ведомо откуда луч вдруг ярко оз..рял дли(н,нн)ый ряд деревьев и бросал на землю узкую правильную дорожку такую светлую нарядную и пр..лестную точно а(л,лл)ея убр..(н,нн)ая для торжестве(н,нн)ого ше(?)ствия.

(А. Куприн).

Ответ: 2, 4, 1, 3, 5.

Урок 75. Обособленные определения (§ 3).

Вводим понятие «обособленное определение» на примере языкового материала упр. 13. Записываем группы предложений на доске в два столбика. Последовательно анализируем пары предложений.

Я был рад знакомству с этим приятным во всех отношениях человеком.	Я был рад знакомству с этим человеком, приятным во всех отношениях.
Дорога шла через глухой и мрачный лес.	Дорога шла через лес, глухой и мрачный.
Сестра в нарядном платье, с цветами в руках стояла на пороге.	В нарядном платье, с цветами в руках, она стояла на пороге.

В первом предложении указываем грамматическую основу, находим распространённое определение и определяемое слово. Отмечаем, чем выражено распространённое определение, указываем его расположение по отношению к определяемому слову. По аналогии проводим анализ второго предложения. Делаем

промежуточный вывод об условии обособления определения. Затем так же анализируем пары предложений второй и третьей групп. Обобщаем наблюдения. Какие условия обособления определений мы выявили? Дополнительно об условиях обособления определений читаем в теоретической части параграфа на с. 290–292.

Упр. 14 начинаем выполнять совместно. Каждое предложение читаем вслух, обращая внимание на интонационное выделение обособленных определений. Первые 2–3 предложения анализируем совместно, устно объясняя условия обособления определений. Затем ученики работают в парах, поочередно разбирая предложения. Консультанты оказывают помощь ученикам, обращая внимание на правильное интонирование предложений с обособленным определением.

Упр. 15 и 19 ученики с базовым уровнем подготовки выполняют в парах, сильные ученики – самостоятельно. В упр. 15 подбираем для каждого выделенного слова подходящее по смыслу определение из рамки, находим для него место в предложении, чтобы оно стало обособленным. В записанном предложении указываем определяемое слово и подчеркиваем обособленное определение. Проверку проводим с использованием аудиоприложения. Упр. 19 начинаем выполнять совместно. Просматриваем текст, объясняем, как устранить однообразие синтаксических конструкций. Какие варианты редактирования можно использовать? После обсуждения в парах или самостоятельно работы слушаем 2–3 варианта. Обсуждаем, в каких предложениях можно

использовать как обособленное, так и необособленное определение. Меняется ли при этом смысловая нагрузка, порядок слов в предложении, расстановка знаков препинания? Записываем отредактированный текст. Ученики графически объясняют постановку или отсутствие знаков препинания.

На дом: упр. 16.

Урок 76. Обособленные приложения (§ 4).

Для актуализации знаний по теме обращаемся к упр. 21. Просматриваем предложения. Имена каких поэтов в них упоминаются? Знакомы ли вам эти имена? Читали ли вы стихи этих поэтов? Если у учеников возникнут затруднения, воспользуемся ресурсами Интернета для поиска информации. Обращаем внимание на выделенные в каждом предложении слова, указываем их синтаксическую функцию. Читаем те предложения, в которых встречается приложение. Что объединяет приложение и определение? Укажите предложение, в которых приложение обособляется. Можете ли вы объяснить условия обособления? Выслушиваем предположения. Об условиях обособления и необособления приложений читаем в теоретической части параграфа на с. 297–299. Какие условия обособления являются общими для приложений и определений? Отражаем ответ в таблице:

Условия обособления		
определений	определений и приложений (общие)	приложений

Устно выполняем упр. 22. Ученики поочередно читают предложения, в каждом предложении указывают приложения, называют условия обособления. Упр. 24 начинаем выполнять совместно. Сначала анализируем образец выполнения. Затем совместно составляем и записываем первое предложение. Подчеркиваем в нем грамматическую основу, распространенное обособленное приложение. Устно объясняем условия обособления. Затем ученики работают в парах: составляют из двух предложений одно, заменяя именную часть сказуемого из второго предложения распространенным обособленным приложением, записывают предложение, расставляя знаки препинания.

Вопрос, предваряющий работу с текстом упр. 28: как вы думаете, о чем будет

текст, если его автором является В. Бианки? Выслушиваем предположения. Можно ли определить «узкую» тему текста? Просмотрите текст упр. 28. Какова его тема? Читаем слова и сочетания слов в рамке перед текстом. Какие из данных оборотов могут быть главными членами предложения, какие – обособленными? Дополняем и восстанавливаем текст. Эту работу выполняем в парах (в классах с базовым уровнем подготовки). Выслушиваем 2–3 варианта, затем проверяем работу с помощью аудиозаписи. Рассматриваем иллюстрации на с. 303. Как о каждой птице говорит автор? Находим подтверждение в тексте. Затем записываем только те предложения, в которых есть обособленные приложения. Подчеркиваем все члены предложения, указываем, чем выражены приложения.

Дополнительное задание: сделайте словообразовательный разбор выделенных слов.

Упр. 27 ученики выполняют по вариантам: выпишите предложения, в которых употреблены приложения: вариант I – с дополнительным значением причины; вариант II – с дополнительным значением «в качестве». Проверку проводим по ключу, данному на доске. Вспоминаем, в каких случаях приложения с союзом *как* выделяются запятыми. Всегда ли обособляются приложения со значением причины? Со значением «в качестве»? Как вы можете объяснить наличие знаков препинания в тех предложениях, в которых употребляются приложения с союзом *как* с дополнительным значением «в качестве»? Просмотрите предложения еще раз. Докажите, что в одном из предложений употреблены два приложения. Выполняем синтаксический разбор этого предложения (один ученик работает у доски, остальные – в тетрадях).

На дом: упр. 25 (вариант I – четные предложения; вариант II – нечетные).

Дополнительный материал к урокам 75, 76

1. РТ № 2: упр. 2 (с. 30), упр. 23 (с. 46).

2. Прочитайте текст из учебного пособия Л.В. Ассуировой, А.А. Росинской «Основы речевого мастерства».

Речь, посвященная 150-летию Московского университета

С усиленным биением сердца будут приветствовать Московский университет его питомцы рассеянные по городам и селам пространной России. Каждый из них живет вспомнит свои лучшие годы бодрее освежит свои светлые воспоминания.

Разделенные пространством возрастом житейскими стезями убеждениями все они мысленно сольются в духовную корпорацию объединенную нравственным чувством и умственными интересами.

Минувшие полвека не было спокойно.

Тревожной волной текла русская жизнь. И Московский университет не раз испытывал усиленную качку разделяя надежды стремления ощущение опасения негодования все настроения сменявшиеся в русском обществе. На кафедрах и в аудиториях в профессорских курсах и настроениях студенчества согласно и чутко отзывались и великие завоевания европейской науки и мировые международные столкновения и шумные движения Запада и крутые переломы испытанные русской жизнью. Обилие научных

сил поддерживало единодушие между аудиторией и кафедрой единомыслие между университетом и обществом.

Ярким созвездием блеснит плеяда московских профессоров слову которых внимали с затаенным дыханием трудами которых питалась русская научная мысль. Десятки тысяч студентов вышли из университета и расходясь по городам и усадьбам отчества будили местные силы духовными интересами и знаниями вынесенными из университета. Это был нараставший с каждым годом всеословный резерв русского просвещения. Веселословность положена была в основу Московского университета его организаторами просвещеннейшим и благороднейшим русским вельможей Шуваловым и светилом европейской науки архангельским крестьянином М. Ломоносовым.

(В. Ключевский).

Задания

1. Определите основную идею текста.

2. Найдите в сети Интернет информацию о В.О. Ключевском. Как имя В.О. Ключевского связано с Московским университетом?

3. Определите стиль текста. Покажите, какие стилистические приемы использованы автором.

4. Запишите текст, расставляя пропущенные знаки препинания.

5. Графически объясните постановку знаков препинания (подчеркните главные члены предложения, осложняющие компоненты), надпишите, чем выражены указанные члены предложения.

Урок 77. Обособленные обстоятельства (§ 5).

На доске записаны слова:

Только, продвигается, мечты, вперед, осуществляя, лучшие, свои, человечество.

Из данных слов «собираем» предложение. (*Только осуществляя свои лучшие мечты, человечество продвигается вперед.*) Это слова К.А. Тимирязева. Записываем полученный афоризм, оформляем как предложение с вводной конструкцией. Согласны ли вы с данной позицией? Могли бы подтвердить справедливость слов ученого? Определяем структуру предложения (простое или сложное), указываем грамматическую основу. Доказываем, что данное предложение является осложненным. Объясняем постановку знаков препинания. Определяем обособленный член предложения. Какую синтаксическую функцию

он выполняет, чем выражено обособленное обстоятельство? Вспоминаем правило обособления обстоятельства, выраженного деепричастным оборотом. Нам пока известно одно условие обособления обстоятельства. Просмотрите лингвистический материал на с. 304–305. Сколько условий обособления обстоятельства выделено в параграфе? Читаем теоретический материал.

Совместно начинаем работу с упр. 30. Записываем предложение 2, указываем грамматическую основу, подчеркиваем обособленные члены предложения с учетом выполняемой синтаксической функции, определяем, чем выражены. Затем делим класс на три варианта: вариант I работает с предложением 1; вариант II – с предложением 3; вариант III – с предложением 4. Каждый вариант записывает предложение, указывает грамматическую основу и обособленное обстоятельство, графически объясняет постановку знаков препинания. После проведенного анализа делаем вывод: все предложения осложнены обособленными обстоятельствами; обособление обстоятельства не зависит от его места в предложении.

Далее перестраиваем предложения в упр. 32. Просматриваем предложения. Какие они по структуре: простые или сложные? Что одинакового в их структуре? Перестраиваем предложения так, чтобы каждое предложение стало простым, осложненным обособленным обстоятельством. Везде ли возможна и уместна такая замена? В классах с базовым уровнем подготовки эту работу выполняем в парах; в классах с высоким уровнем ученики работают самостоятельно. В классах с базовым уровнем подготовки проверку проводим совместно; в хорошо подготовленных классах – методом взаимопроверки (ученики обмениваются тетрадями, в случае затруднения обсуждают варианты, обращаются к помощникам-консультантам).

Упр. 31 выполняем в парах. Записываем предложения, заменяя глаголы в скобках деепричастиями. О чем необходимо помнить при образовании глагольной формы? В записанных предложениях ученики указывают синтаксическую роль одиночных деепричастий. Затем делаем вывод: одиночные деепричастия обособляются, если передают добавочное действие. Всегда ли обособляется одиночное деепричастие? Читаем материал рубрики «Лингвистическая кладовая» (с. 308). Устно

выполняем упр. 36, объясняя условия обособления или необособления деепричастий и деепричастных оборотов. Ученики выбирают из упр. 36 и записывают два предложения, в одном из которых деепричастие или деепричастный оборот обособляется, а в другом – не обособляется. В записанных предложениях подчеркивают рассматриваемый оборот, указывают условие обособления / необособления.

Затем ученики просматривают текст упр. 34. Знаком ли вам миф о нимфе Калипсо? С какой страной связан этот миф? С помощью поисковой системы Интернет найдите соответствующую информацию. Рассматриваем иллюстрацию. Что явилось основанием для грусти, печали нимфы? В тексте пропущены обособленные члены. Читаем их в рамке, анализируем. К каким членам предложения относятся эти обособленные члены? Восстанавливаем текст. Ученики работают в парах, в группах или самостоятельно (в зависимости от уровня подготовки класса). Слушаем 2–3 варианта восстановленного текста, а затем проверяем с помощью аудиоприложения. На интерактивной доске воспроизводим обороты из рамки. Они будут опорными для выполнения творческого задания, за основу которого возьмем задания 4 и 5 к упр. 34. Ученики самостоятельно выбирают, какое задание они будут выполнять.

На дом: упр. 33.

Дополнительный материал

РТ № 2: упр. 36 (с. 57).

Урок 78. Ограничительно-выделительные обороты (обособленные дополнения) (§ 6).

Вспоминаем, какие члены предложения могут быть обособленными. Просматриваем еще раз текст теоретического материала на с. 285. Что авторы учебника говорят об обособлении второстепенных членов предложения? Почему выделяют обособление дополнений? Читаем ту часть § 2, в которой говорится о дополнении. Приходилось ли вам встречать тексты (предложения), в составе которых употреблялись бы выражения с указанными предлогами? Приведите примеры. Читаем предложение на с. 310 (упр. 41). К какому функциональному стилю его можно отнести? Можно ли определить жанр текста, из которого взято данное предложение? Определяем часть речи выделенных слов. Выписываем словосочетания, в состав которых входят данные слова. Указываем

падеж существительных в данных сочетаниях. Какую синтаксическую функцию выполняют существительные? Читаем теоретический материал на с. 311 об условиях обособления дополнений.

Упр. 42, задание 1: определяем, какие предлоги выражают значение включения в ряд подобных предметов, а какие – исключение из ряда. Выбираем по одному предлогу из каждой группы и составляем предложения. Подчеркиваем предлог в составе словосочетания в зависимости от выполняемой синтаксической функции, указываем падеж имени существительного. У кого получилось предложение с обособленным дополнением? Объясните, каковы условия обособления дополнения в составленном предложении.

Затем ученики просматривают предложения упр. 43. Выписывают предложения, которые соответствуют заданным характеристикам:

1. Предложение повествовательное; невосклицательное; простое; двусоставное с подлежащим, выраженным субстантивированным прилагательным, и простым глагольным сказуемым; распространенное; полное; осложнено обособленным дополнением, выраженным предложно-падежным оборотом, и вводным словом внутри этого оборота.
2. Предложение повествовательное, невосклицательное, простое, односоставное, осложнено обособленным дополнением и однородными членами.
3. Предложение повествовательное, невосклицательное, сложное, вторая часть осложнена обособленным дополнением, выраженным предложно-падежным оборотом.

В каждом выписанном предложении ученики подчеркивают главные и обособленные члены предложения, определяют падеж существительных в обособленных дополнениях. Обращаем внимание на отсутствие запятой перед союзом *и* в сложном предложении: у его частей есть общий второстепенный член *здесь* (пропедевтика материала IX класса).

Продолжаем работу с упр. 46. Просмотрите предложения. Можно ли их назвать текстом? Можно ли определить общую тему, которая связала бы эти

предложения? Устно анализируем каждое предложение: определяем структуру (простое или сложное), указываем односоставные (если есть), неполные (если есть); называем тип сказуемых в каждом предложении. Записываем на доске и в тетрадях предложения с обособленными дополнениями, выполняем синтаксический разбор. Важно, чтобы ученики сопровождали свои действия комментариями. Затем «собираем» текст, расположив предложения в правильной последовательности. Проверяем по аудиозаписи. Следующий этап – написание сжатого изложения. В классе с высоким уровнем подготовки ученики выполняют эту работу самостоятельно, используя Инструкцию 6 (см. Приложение к учебнику). В классах с базовым уровнем подготовки проводим подготовительную работу: определяем, какие приемы компрессии текста можно использовать (исключение, объединение), устно проговариваем 2–3 варианта сжатого текста; затем ученики записывают текст в тетрадях.

На дом: упр. 45.

Уроки 79, 80. Уточняющие, пояснительные и присоединительные члены предложения (§ 7).

На первом уроке вводим понятие об уточняющих, пояснительных и присоединительных членах предложения на материале упр. 47 (задание 2). Воспроизводим предложения 1, 2, 4 на доске. Читаем записанные предложения. Что их объединяет? Указываем обособленный член в предложении 1. Какой это член предложения? На какой вопрос отвечает? Какую функцию выполняет? Какой член предложения уточняет? Делаем промежуточный вывод: уточняющий член предложения следует после уточняемого, конкретизирует его. В скобках после предложения записываем: *уточняющий член предложения*. По аналогии проводим анализ следующих двух предложений, в скобках указывая функцию обособленных членов. Делаем промежуточный вывод о роли анализируемых обособленных членов. Затем ученики самостоятельно знакомятся с теоретическим материалом на с. 315–316. Результатом изучения должна стать заполненная таблица:

Обособленные члены	Выполняемая функция	Специальные слова
Уточняющие		
Пояснительные		
Присоединительные		

Упр. 49 выполняем совместно, устно комментируя каждое предложение. Основная задача — научить определять дополнительное значение обособленных членов: уточнение, присоединение, пояснение. Затем ученики выбирают по одному предложению для каждой группы обособленных членов, записывают в тетрадах, подчеркивают обособленные члены в соответствии с выполняемой синтаксической функцией.

Просматриваем текст упр. 52. Определяем тему, стилистическую принадлежность текста. Указываем черты стиля. Ученики готовятся к выразительному чтению текста: добавляют пропущенные окончания в словах, раскрывают скобки, употребляя слова в нужной грамматической форме. Слушаем чтение текста. Затем ученики самостоятельно записывают текст, соблюдая нормы орфографии и пунктуации.

Грамматическое задание: подчеркните обособленные члены в соответствии с синтаксической функцией, сверху укажите, какое дополнительное значение они выражают (уточнение, присоединение, пояснение).

Выполняем небольшую творческую работу: из сочетаний слов в упр. 50 выбираем те, которые могут быть включены в небольшой текст (5–6 предложений). Тему текста каждый ученик определяет самостоятельно. В составленном тексте подчеркиваем обособленные члены в соответствии с синтаксической ролью, указываем дополнительное значение.

На дом: упр. 48.

На втором уроке продолжаем работу с предложениями, в состав которых входят обособленные члены, готовимся к диктанту. Начинаем урок с выполнения упр. 53. Рассматриваем иллюстрации к тексту. Что их объединяет? Определяем, о чем пойдет речь в тексте. Что явилось «подсказкой»? Просматриваем текст, определяем

тему. Объясните деление текста на абзацы. Определите микротему каждой части. Как вы думаете, какие члены предложения пропущены? Читаем каждое предложение, определяем структуру, указывая главные члены. Анализируем знаки препинания в каждом предложении. Могут ли они подсказать, какие слова и сочетания слов пропущены? Слушаем текст в аудиозаписи. Какую синтаксическую роль выполняют пропущенные в печатном тексте слова? Дальнейшую работу ученики выполняют самостоятельно. В классах с базовым уровнем подготовки записывают восстановленный текст с опорой на печатный текст; в классах с высоким уровнем подготовки — под диктовку, с использованием аудиозаписи.

Грамматическое задание: подчеркните вставленные слова и сочетания слов в соответствии с выполняемой синтаксической функцией, укажите части речи.

Обращаемся к схеме на с. 319. Вспоминаем, какие компоненты могут осложнять простое предложение. Какие члены предложения могут быть обособленными? Как можно объяснить выделение двух групп обособленных членов предложения? Класс делим на две группы, каждая группа готовит сообщение об обособленных членах предложения с опорой на схему и вопросы, данные после схемы. В качестве примеров ученики подбирают предложения из материалов учебника (базовый уровень); из произведений художественной литературы (повышенный уровень). В ходе проверки каждая группа поочередно рассказывает об одной группе обособленных членов, приводит примеры.

На дом: выписать из текстов художественной литературы 5–6 предложений с разными обособленными членами; обособленные члены подчеркнуть в соответствии с синтаксической функцией.

Дополнительный материал к урокам 78, 79, 80

РТ № 2: упр. 56 (с. 71), упр. 62 (с. 76).

(Продолжение см. в следующем номере.)

SUMMARY

METHODICS AND EXPERIENCE

Shutan M.I. Isomorphism Studying in the School Course of Russian Language.

Krotova N.A. The Methods of the Communicative Competence Formation among the Upper-form Pupils at the Elective Course Lessons «Azбуka Internet Zhurnalistiki» / «Introduction to the Internet Journalism».

Improving professional skills

Ostrikova T.A., Kudryashova N.V. Kinds and Graphical Variants of Quotation Marks in Handwritten, Printed and Script-and-printed Works: the Linguo-Didactic Problems and Its Ways of Solution.

Pihurova A.A. Word-formative Meaning in the Learning and Teaching Support Kit on Modern Russian Language.

Didactic material

Pakhnova T.M. «Vstretit' Svoi Rodnoi Yazyk kak Druga, Nuzhno... Iskat' Etoi Vstrechi» (The Texts by M.M. Prishvin and about Him at Russian Language Lessons).

Afanas'eva P.V. Didactic Capabilities of Grammar and Orthography Subjects Studying with Online Support.

Such different lessons...

Kuznetsova T.V. The Workshop «Writing is the Style».

LITERARY TEXT ANALYSIS

Gulova I.A. Autoprecedence and Textproduction: «Lyudmila» and «Svetlana» by V.A. Zhukovskii.

Frolova E.A. Semantic Transformations in M. Prishvin's Poem «Fatseliya».

LINGUISTIC NOTES

Romanov D.A. Humorous Saying as the Phenomenon of Russian Folk Speech (in Addition to the Theory of Proverbs and Cliches).

Gun Czinsun. The Causal Relations in Modern Russian Language: Functional and Semantic Aspect.

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Prokhorenko L.V. Ensuring Person's Self-revelation Speech Genres.

Mishina I.I. Evaluation of Speech Self-presentation Skills.

CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

CHRONICLE

CONSULTATION

EDITORIAL BOARD

Editor in chief: N.A. Nikolina

L.G. Antonova, B.G. Bobylev, N.S. Bolotnova, G.N. Vladimirskaia, J.N. Gosteva, A.D. Deikina, O.E. Drozdova, E.L. Erokhina, A.V. Zelenin (*Republic of Finland*), I. Pálosi (*Republic of Vengria*), L.P. Krysin, V.V. Lopatin, O.V. Nikitin, B.J. Norman (*Republic of Belarus*), S.S. Oganessian, T.M. Pakhnova, V.M. Pakhomov, M.N. Priemysheva, B. Toshovich (*Republic of Austria*), S.N. Tseitlin, M.R. Shumarina.