

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 9 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

3

март

2018

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Ерохина Е.Л.</i> «Что говорит! и говорит, как пишет!»: единые подходы к обучению устной и письменной речи	3
<i>Бочкарева Г.А., Дорожкина Т.Н.</i> Виды сочинений в формате ОГЭ по русскому языку: стилевые и жанровые характеристики (Статья 1)	7
<i>Сотова И.А.</i> Функционально-смысловые типы речи: обобщающее повторение при подготовке к ЕГЭ	12

Совершенствуем профессиональную подготовку

<i>Острикова Т.А., Кудряшова Н.В.</i> Виды и графические варианты кавычек в рукописных, печатных и печатно-рукописных работах: лингводидактические проблемы и пути их решения (Часть II)	18
<i>Ларионова Л.Г.</i> Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода	22

Обсуждаем, спорим...

<i>Виноградова Е.М.</i> Слишком дорогие ошибки	29
--	----

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Гулеватая О.Н., Соловьёва Т.В.</i> Обогащение словарного запаса школьников как условие понимания текста	33
--	----

Такие разные уроки...

<i>Левушкина О.Н.</i> Употребление обращений в деловой речи: традиции и современность (Урок развития речи в VIII классе)	37
--	----

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Викторина, посвященная 150-летию со дня рождения М. Горького	42
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Бобылев Б.Г.</i> Зоологическая метафора в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина»	44
<i>Панова Е.А.</i> Демоны дома, или «Грамматика» страха (Стихотворение Ф. Сологуба «Не трогай в темноте...»)	52

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Николина Н.А. Новые типы дефисных комплексов в современной русской речи 58

В МИРЕ СЛОВ

Барандеев А.В. Почему тоска — зеленая? 63

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Никитин О.В. Из истории становления диалектной этнолингвистики 69

ХРОНИКА

Макеева Е.В., Мартыненко Ю.Б. Международная научно-практическая конференция «Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования» 68

Стелла Наумовна Цейтлин 76

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. 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 (IV четверть) 77

Савчук Л.О., Вартанян В.В., Аверьева М.В. Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год (IV четверть) 83

Ответы читателям 32, 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. Приемышева, Б. Тошович (Австрийская Республика), С.Н. Цейтлин, М.Р. Шумарина

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

Компьютерная верстка — К.В. Морозов

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

Подписано в печать 28.02.2018. Формат 70х100¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печ. л. 7. Тираж 780 экз.

Редакция журнала «Русский язык в школе». Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17. Телефон/факс 8(495)671–09–85

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



«Что говорит! и говорит, как пишет!»: единые подходы к обучению устной и письменной речи

В статье обосновывается связь методики обучения устной речи и методики обучения письму на основе риторического подхода; приводятся конкретные методические рекомендации по обучению публичной аргументирующей речи как этапу подготовки к написанию сочинения.

Ключевые слова: *текст; риторический текст; псевдотекст; публичная речь; сочинение.*

Elena L. Erokhina

"Chto Govorit! i Govorit, kak Pishet!": the Consistent Approach to the Oral and Written Speech Teaching.

The reference of the oral speech teaching methodology and the written one is proved in the article on the basis of rhetorical approach. It is given the concise methodological recommendations on teaching of public argument speech as the stage for composition writing.

Key words: *text; rhetoric text; pseudotext; public speech; composition.*

Дополнительные итоговые испытания — устное собеседование в IX классе и «декабрьское» сочинение в XI классе, введенные в систему общего образования, поставили перед учителями-словесниками новые профессиональные задачи. Попробуем осмыслить их с позиций теории и практики развития речи школьников.

Методика обучения сочинению хорошо разработана, имеет давние традиции; учителя охотно делятся своими практическими находками в области обучения школьников письменной речи, а результат неутешителен.

Автор статьи имеет возможность анализировать сотни декабрьских сочинений

выпускников из разных регионов России, ответы учащихся на ЕГЭ по литературе, доклады учащихся-исследователей, присылаемые на научно-практические конференции школьников, и с огромным сожалением должен констатировать, что большое количество текстов, созданных учащимися, является псевдотекстами. Они лишь формально отражают внешние признаки текста, сконструированы на основе шаблонов, лишены авторского замысла, содержат большое количество речевых и грамматических ошибок, свидетельствующих об отсутствии у выпускников сформированных импровизационных речевых умений и свободного владения речью.

Безусловно, обучение письменной речи, «алгебре речи» (Л.С. Выготский), реализующейся в осознанном и произвольном монологическом высказывании, имеет объективные сложности. Однако наличие проблемы и с развитием устной речи учащихся. Сегодня существенно расширяется пространство устного — прежде всего публичного — взаимодействия школьников: не только развернутые ответы на уроках, но и выступления школьников на научных конференциях, общественных собраниях, конкурсах, форумах, в СМИ и др. Как следствие, появляются новые возможности для совершенствования устной речи.

Елена Ленвладовна Ерохина, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики

E-mail: ei.erokhina@mpgu.edu

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

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

Moscow Pedagogical State University

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

Ссылка для цитирования: Ерохина Е.Л. «Что говорит! и говорит, как пишет!»: единые подходы к обучению устной и письменной речи // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 3–6. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-6.

Но в действительности дети говорят плохо, не владеют навыками функционально-го чтения.

Может показаться, что обучение сочинению и обучение устной речи — не связанные между собой направления педагогических усилий. Но это не так. Эффективным речевое развитие учащихся будет в том случае, если учитель осознает те принципы, подходы, методы и конкретные приемы, которые являются общими для совершенствования как устной, так и письменной речи учащихся.

Таким общим основанием является концептуальная идея: работа над совершенствованием речи учащихся должна проводиться на основе **риторического** подхода, предусматривающего обучение текстопрождению как условие эффективного **речевого взаимодействия**. В контексте этого подхода любой текст (устный или письменный), который создает учащийся, следует рассматривать как риторический текст. Укажем его основные признаки:

- риторический текст является **результатом речевой деятельности**;

- он создается с определенной **целью**, которая воплощается «во всех компонентах речевого высказывания на основе определенного замысла, избранной стратегии и тактически выверенных приемов» [Ипполитова 2012: 158];

- он является **адресным** («Характер аудитории управляет созданием риторического текста, что проявляется в отборе материала; в подборе примеров, фактов; в выборе способов доказательств; в композиционном оформлении высказывания, в использовании словесных средств и т.п.» [Там же: 156]);

- это **текст-диалог** («взаимопонимание “проектируется” автором и зависит в полной мере от его готовности именно к диалогу (взаимодействию, а не воздействию) и способности его осуществлять» [Минеева 2012, Электронный ресурс]).

Таким образом, именно риторический подход к трактовке понятия «текст» является основой совершенствования текстовой деятельности школьников, развития их устной и письменной речи.

Идея неразрывной связи методики обучения устной речи и методики обучения письму не нова. Еще в 1998 г. В.В. Давыдов в предисловии к книге Д.Б. Эльконина «Развитие устной и письменной речи учащихся» акцентировал внимание читателей на важном выводе, сделанном автором: именно «культивируемые

в школе устные ответы учащихся перед классом» являются «недооцененным источником письменной речи». Они «строятся по многим канонам письменной речи: они подробны, адресованы коллективному слушателю; они насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями» [Эльконин 1998: 3].

Т.А. Ладыженская видела колоссальный потенциал для речевого развития школьника именно в устных развернутых ответах, но основанных не на воспроизведении информации, а на разъяснении ее одноклассникам: «...речь приобретает более естественную, чем при обычном устном ответе, окраску... В данной ситуации у ученика формируется способность ориентироваться в обстановке “я и аудитория (группа лиц)”, что характерно для ситуации публичной речи» [Ладыженская 1986: 79].

Однако зачастую учителя используют устный развернутый ответ только как средство проверки знаний ученика, но не как способ формирования культуры публичного выступления учащихся.

По утверждению Д.Б. Эльконина, учителя не считают первоочередной задачей формирование у школьников культуры устного развернутого ответа, не заботятся о коммуникативной направленности ученического ответа, не организуют совместную работу выступающего и слушателей.

Исходя из анализа особенностей письменной речи, Д.Б. Эльконин отмечает, что письменный текст — это предмет общения, требующий от ребенка достаточно высокого уровня социально-культурного и когнитивного развития, а «мотивы письменной речи связаны с ориентировкой на отсутствующего читателя и в силу этого более “интеллектуализированы”» [Эльконин 1998: 57]. Нам кажется весьма интересной и методически продуктивной мысль Д.Б. Эльконина: «монологическая устная речь является как бы промежуточной формой, находящейся между диалогической устной речью и речью письменной» [Там же: 39]. По мысли ученого, развитие устной речи ученика будет оказывать влияние на развитие его письменной речи при соблюдении двух основных условий: если учитель будет обращать внимание на выразительность устной речи, обучать школьника ориентироваться на слушателя в процессе устного выступления; если в ходе обучения устной речи устраняются «ситуативные» элементы, которые

для письменной речи «не только не нужны, но и вредны» [Эльконин 1998: 57].

Позиция Д.Б. Эльконина находит поддержку и развитие в статье А.А. Волкова «Наука писать и говорить». А.А. Волков вводит понятие «устно-письменной» речи, по существу, раскрывая понятие «риторический текст»: «В отличие от спонтанной разумная речь предполагает замысел и сознательный контроль средств языка, посредством которых мы этот замысел исполняем» [Волков 2005, Электронный ресурс]. Реализация замысла текста — это определение конкретной цели высказывания, условий реализации этой цели (кому текст адресован, где и когда будет реализован), сознательный отбор лексических и синтаксических средств, продумывание композиции и объема. А.А. Волков обосновывает связь устного и письменного риторического текста: «Целесообразная речь, даже если это речь устная, основана на письменной форме языка» [Там же].

Сделаем вывод. Обучение школьников устному публичному выступлению является эффективным средством развития коммуникативной компетенции учащихся в ситуации не только устного, но и письменного общения.

Возвращаясь к проблеме обучения школьников сочинению, предложим учителям несколько возможных приемов работы, основанных на обучении публичному выступлению.

В ходе «декабрьского» сочинения выпускник должен дать ответ на нравственно-философский вопрос и аргументировать свою позицию. Значит, цель сочинения — **убедить** читателя в справедливости своих суждений.

Дадим учащимся задание подготовить публичное выступление по теме сочинения.

Готовясь к выступлению, учащиеся создают письменный текст-основу:

- продумывают формулировку тезиса (формулировка должна быть четкой, непротиворечивой, понятной потенциальным слушателям);

- развивают тезис (можно воспользоваться известными в риторике моделями развития основной мысли речи (топосами): «часть — целое», «причина — следствие», «род — вид», «определение», «свойства», «сопоставление», «имя» и др.);

- подбирают аргументы, один из которых берут из художественной, мемуарной, публицистической, научной литературы;

при подборе аргументов прогнозируют, какие из них действительно окажутся сильными для данной аудитории;

- продумывают композицию (особое внимание уделяют разработке вступления и заключения как сильным позициям риторического текста, демонстрации аргументов и др.);

- заботятся о языковой выразительности текста и соблюдении речевых норм.

Важно, чтобы текст не зачитывался с листа, а был произнесен. Необходимо помочь ученику-оратору произвести самоанализ своего выступления, а также организовать обсуждение речи слушателями.

Приведем примерный план анализа речи (свою позицию по оценке прослушанной речи в соответствии с каждым критерием учащиеся должны обязательно **обосновывать**):

- общее впечатление от речи (была ли речь убедительна, эмоциональна, интересна);

- на какую аудиторию ориентировался оратор, произносилась ли речь; учел ли он особенности данной аудитории;

- какова, по-вашему, была цель оратора; удалось ли ее достичь;

- какова главная мысль выступающего; ясно ли она была сформулирована; не менялась ли главная мысль на протяжении речи;

- каким(-ими) способом(-ами) автор развивал свой тезис; убедительны ли были его суждения;

- насколько вы, как слушатели, удовлетворены качеством отбора материала для речи и его новизной;

- какие смысловые части выступления вам удалось выделить; уместны ли были вступление и заключение; помогал ли оратор следить за переходом от части к части;

- убедительны ли аргументы, приведенные оратором; не обнаружили ли вы фактических ошибок в аргументации; не происходило ли в ходе выступления подмены доказательства тезиса с помощью аргумента иллюстрированием мысли с помощью примера;

- выразительна ли речь; соблюдена ли культура речи;

- ваша оценка интонационного оформления звучащей речи, невербальных средств, использованных оратором для установления контакта с аудиторией и поддержания внимания.

По итогам обсуждения текст речи необходимо отредактировать.

Учитель может усложнить задания для публичного выступления. Например, ученики

составляют и произносят этопею (одно из заданий в риторических школах Древнего Рима) — выступают от имени исторического лица или литературного персонажа, выражая позицию этого героя по проблеме, сформулированной в теме сочинения (речи). Таким образом литературное произведение не просто используется в качестве пассивного источника для аргументации, а «оживает», его герои принимают непосредственное участие в обсуждении проблемы.

Если тема сочинения представлена в виде афоризма, который нужно поддержать или опровергнуть, можно обучить школьников созданию и произнесению хрии. Хрия — это классическая речь-рассуждение, «слово, которое изъясняет и доказывает краткую нравоучительную речь или действие какого великого человека» (М.В. Ломоносов). Рассуждение в хрии строится по строго определенному плану: приступ — «похвален или описан должен быть тот, кто речь сказал или дело сделал, что соединяется с темой хрии»; парафразис — «изъяснение темы через распространение»; причина — «присовокупляется достаточная для доказательства тезиса причина»; противное: «что предложенному в теме противно <противоположно>»; подобие — суждение, «которым изъясняется и подтверждается тема»; пример — приводится подтверждающий пример из жизни или истории; свидетельство — приводится авторитетное «мнение или учение»; заключение — «краткое увещательное заключение всего слова».

Эффективным будет проведение риторических агонев, когда с публичной речью на одну и ту же тему (тему сочинения) выступают два оратора, а слушатели-учащиеся выбирают того, кто был более убедителен, и аргументируют свой выбор.

Подведем итог. Задача формирования коммуникативной компетенции учащихся может быть решена в том случае, если учитель будет использовать риторический подход в обучении школьников текстопорождению; положит в основу обучения в качестве идеальной модели не псевдотекст, а риторический текст; осознает колоссальные возможности обучения подготовленному публичному выступлению для развития не только устной, но и письменной речи учащихся, ведь таким образом мы учим школьника «дисциплинировать свою собственную мысль, произвольно ею пользоваться, контролировать ее ход» [Эльконин 1998: 9].

ЛИТЕРАТУРА

Волков А.А. Наука писать и говорить // Виноград: журнал для родителей. — 2005. — № 2 (11) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.vinograd.su/education/detail.php?id=43129/> (дата обращения: 05.09.2017).

Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Ученые записки Тартуского университета, 1978. — Вып. 442 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/gasparov1.htm> (дата обращения: 13.09.2017).

Ипполитова Н.А. Общая риторика: учеб. пособие / Н.А. Ипполитова, Е.Л. Ерохина и др. — М., 2012.

Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. — М., 1986.

Минеева С.А. Понимание как взаимопонимание в риторике диалога // Понимание в коммуникации. Человек в информационном пространстве: сборник статей международной междисциплинарной научно-практической конференции / ред.: У.Г. Борисова, Н.В. Аниськина. — Ярославль. 2012. [Электронный ресурс]. — URL: http://yagpu.pf/conferences/the_person_in_information_field_2012/9/Mineeva.pdf (дата обращения: 17.11.2017).

Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. — М., 1998.

REFERENCES

Volkov A.A. Nauka pisat' i govorit', *Vinograd: zhurnal dlya roditelei*, No. 2 (11), 2005, available at: <http://www.vinograd.su/education/detail.php?id=43129/> (05.09.2017).

Gasparov B.M. Ustnaya rech' kak semioticheskii ob'ekt, *Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta*, issue 442, 1978, available at: <http://www.ruthenia.ru/folklore/gasparov1.htm> (13.09.2017).

Ippolitova N.A. Obshchaya ritorika: textbook, N.A. Ippolitova, E.L. Erokhina et al., Moskva, 2012.

Ladyzhenskaya T.A. Zhivoe slovo: Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya, Moskva, 1986.

Mineeva S.A. Ponimanie kak vzaimoponimanie v ritorike dialoga, *Ponimanie v kommunikatsii. Chelovek v informatsionnom prostranstve*: Proceedings of the International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference, editors U.G. Borisova, N.V. Anis'kina, 2012, Yaroslavl', available: http://yagpu.pf/conferences/the_person_in_information_field_2012/9/Mineeva.pdf (17.11.2017).

Jel'konin D.B. Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsya, ed. V.V. Davydova, T.A. Nezhnovo, Moskva, 1998.

Виды сочинений в формате ОГЭ по русскому языку: стилевые и жанровые характеристики (Статья 1)

В статье рассматриваются такие ведущие факторы текстообразования, как стиль и жанр, применительно к продуцированию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему в формате ОГЭ по русскому языку; предлагаются авторские варианты плана работы над сочинением и его композиционной схемой; даются рекомендации по предупреждению типичных недочетов в построении текста. Авторы приводят также образец сочинения, сопровождаемый обстоятельным комментарием.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение на лингвистическую тему; факторы текстообразования; стиль; научный стиль; жанр; лингвистический этюд; предупреждение недочетов при создании сочинения.

Galina A. Bochkareva, Tatiana N. Dorozhkina

Kinds of Composition in the Format of the Basic State Examination on Russian Language: the Style and the Genre Characteristics (Article 1).

The article considers such leading factors of the text-production as the style and the genre for purpose of an argument composition on the linguistic topic creating in the format of the basic state examination on Russian language. It is offered the author's variant of the plan of the work on the composition and its scheme. Recommendations for typical defects in text-building prevention are given. The authors present the example of composition with the detailed comment.

Key words: argument composition on the linguistic topic; factors of the text-production; style; scientific register; genre; linguistic essay; prevention of defects in text-building.

Речетворческий процесс по созданию текста невозможен вне категорий «стиль» и «жанр». Что же должен знать о них ученик применительно к сочинениям в формате ОГЭ?

Галина Александровна Бочкарева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы

E-mail: rusilit@mail.ru

ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан

ул. Мингажева, д. 120, Уфа, 450005, Республика Башкортостан, Россия

The Institute of education development of the Republic of Bashkortostan

120, Str. Mingazheva, Ufa, 450005, Republic Of Bashkortostan, Russian Federation

Татьяна Николаевна Дорожкина, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы

E-mail: rusilit@mail.ru

ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан

ул. Мингажева, д. 120, Уфа, 450005, Республика Башкортостан, Россия

The Institute of education development of the Republic of Bashkortostan

120, Str. Mingazheva, Ufa, 450005, Republic Of Bashkortostan, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Бочкарева Г.А., Дорожкина Т.Н. Виды сочинений в формате ОГЭ по русскому языку: стилевые и жанровые характеристики (Статья 1) // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 7–11. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-7-11.

Ответ надо искать, исходя из целевой установки задания, которое необходимо выполнить, и содержания текста, который создается.

В данной статье мы рассмотрим стилевые, жанровые и некоторые другие характеристики сочинения-рассуждения на лингвистическую тему (задание 15.1).

Цель такого сочинения состоит не только в том, чтобы информировать о языковедческой проблеме, заявленной как тезис в исходном высказывании. Нужно еще убедить читателя в справедливости тезиса путем наблюдения за языковыми единицами и языковой организацией анализируемого текста. Иначе говоря, целью здесь выступает обсуждение заданной в исходном высказывании научной проблемы. Эта цель достигается в процессе речевого действия «поиски смысла» в рамках эвристического дискурса (*эвристический* — от греческого *eurisko* — «нахожу, открываю»).

Отсюда следует, что сочинение на лингвистическую тему создается в рамках научного стиля. Подчеркнем: это не собственно академический стиль, а научно-популярный, поскольку ученические тексты адресованы не специалистам, а широкому кругу читателей; в сочинении обсуждаются научные факты или явления, предусмотренные школьной программой по русскому языку.

Стилевая отнесенность сочинения-рассуждения на лингвистическую тему у языковедов и методистов особых споров не вызывает. Однако в научно-методической литературе до сих пор открытым остается вопрос о жанре этого вида сочинения, поскольку он сложился сравнительно недавно в связи с государственной итоговой аттестацией выпускников основной школы.

Вместе с тем знание жанровой принадлежности текста совершенно необходимо

для того, чтобы правильно его построить, поскольку жанр, как и стиль, – важнейший фактор текстообразования [Купина 1980: 39; Болотнова 2006: 321–326; Дорожкина 2006: 71–81].

Исходя из сложившейся практики написания и критериев оценивания задания 15.1 мы предлагаем квалифицировать сочинение как лингвистический этюд.

Приведенная ниже таблица наглядно иллюстрирует важнейшие особенности этого жанра.

Таблица

Лингвистический этюд: анкета жанра

Параметры	Характеристика
Коммуникативная цель	Обсудить научную (лингвистическую) проблему, представленную в исходном высказывании-тезисе; построить рассуждение на основе исходного высказывания-тезиса
Функция	Информационно-аналитическая: анализ исходного высказывания и сообщение информации, подтверждающей его достоверность
Содержание	Теоретическое рассуждение в связи с исходным высказыванием-тезисом и его аргументация (примеры-аргументы)
Языковые особенности	В основе – научный стиль (научно-популярный подстиль); использование элементов метаязыка лингвистики (терминов)
Ведущие стилевые черты	Аналитичность, логичность, объективность, аргументированность, конкретность и обобщенность

Данное сочинение представляет собой рассуждение-доказательство: доказывается истинность тезиса, в качестве которого выступает исходное высказывание авторитетного лица, чаще всего ученого-лингвиста или писателя. Поэтому нет необходимости заявлять о согласии с автором высказывания, тем более о несогласии: в качестве исходных высказываний-тезисов обучающимся предлагаются заведомо правильные и корректные суждения.

Как вводится тезис? Это зависит от его содержания. Далеко не во всех случаях можно ограничиться использованием речевых оборотов *автор сказал, написал, утверждает* и т.п. Прежде всего это касается тех случаев, когда автор высказывания задает вопрос и, размышляя, отвечает на него, например: *Что же в языке позволяет ему выполнять его главную функцию – функцию общения? Это синтаксис.* Здесь наиболее целесообразно будет следующее построение начала сочинения:

Языковед А.А. Реформатский, размышляя над вопросом «Что же в языке позволяет ему выполнять его главную функцию – функцию общения?», дает на него вполне определенный ответ: «Это синтаксис».

Прочитав тезис, следует выяснить, о каких языковых явлениях в нем говорится, и выявить ключевые слова, что позволит правильно определить тему и основную мысль будущего сочинения.

Далее необходимо в одном-двух предложениях истолковать смысл авторского высказывания. Для истолкования в обязательном порядке следует использовать в тексте сочинения лингвистические термины: если ученик их не использует, то обоснование тезиса признается проведенным не на научном (теоретическом) уровне, а на уровне бытовом и оценивается нулем баллов.

Приведем в качестве примера высказывание Л.В. Успенского:

Один словарный состав без грамматики еще не составляет языка. Лишь поступив в распоряжение грамматики, он получает величайшее значение.

Ключевыми словами в нем будут следующие: *словарный состав, грамматика, язык.* Следовательно, рассуждать нужно будет о соотношении в языке лексики и грамматики. Наблюдая в предложенном тексте за функциями лексических и грамматических

единиц, следует показать на конкретных примерах из текста роль тех и других единиц в языке.

Если в высказывании речь идет о двух разных лингвистических явлениях (лексика и грамматика; синтаксис и пунктуация и т.д.), то примеры должны быть на каждое названное явление.

Неправильным будет построение сочинения, если после введения тезиса сразу приводятся аргументы, — необходимо сначала провести теоретическое рассуждение в связи с тезисом. Если оно не будет проведено, нарушаются композиция сочинения и логика изложения материала, а ученик лишается баллов сразу по двум критериям — С1К1 и С1К4.

Исходя из вышесказанного, можно предложить следующий план работы над лингвистическим этюдом:

1) прочитать исходное высказывание (оно станет тезисом, который в сочинении нужно будет доказать);

2) понять, о каких языковых явлениях в нем говорится;

3) определить и подчеркнуть в цитате ключевые слова;

4) истолковать смысл высказывания — оно является тезисом сочинения;

5) провести рассуждение на теоретическом уровне по исходному высказыванию;

6) найти в предложенном тексте языковые явления (языковые единицы), иллюстрирующие тезис, и ввести их в текст сочинения (допустимо краткое цитирование; возможно, но менее желательно указание номеров предложений);

7) объяснить функциональную роль отмеченных языковых явлений, соотнося их функции с содержанием исходного высказывания;

8) сделать вывод, обобщающий найденные для доказательства тезиса примеры-аргументы.

При написании сочинения на лингвистическую тему можно использовать разные схемы, однако наиболее удобной для обучающихся, как показывает практика, оказывается следующая:

1. Тезис (исходное высказывание, предложенное для рассуждения на лингвистическую тему).

2. Рассуждение о смысле высказывания.

3. Пример первого языкового явления, его роль в речи (на материале данного для анализа художественного текста).

4. Пример второго языкового явления, его роль в речи (на материале данного для анализа художественного текста).

5. Вывод (основывается на рассуждении, проведенном учеником).

Опыт экспертной проверки и анализа ученических сочинений позволяет выявить типичные для многих девятиклассников ошибки и недочеты в сочинениях данного вида. В связи с этим можно предложить некоторые рекомендации, направленные на их устранение и предупреждение.

1. При передаче исходного высказывания любым из рассмотренных выше способов **обязательно указание на его автора**. Упомянув о нем в дальнейшем, не следует использовать одно и то же слово — необходимо обращаться к синонимическим заменам, как собственно языковым, так и контекстуальным: *автор — лингвист — ученый — филолог — Л.В. Успенский; писатель — Г.К. Паустовский — художник слова — мастер слова*.

2. Исходный тезис в сочинении-рассуждении на лингвистическую тему вводится в текст сочинения **только один раз**; целесообразнее сделать это в начале сочинения.

3. Тезис может быть словесно оформлен разными способами:

- как прямая речь, например:

1) Известный лингвист Л.В. Успенский утверждает: «Один словарный состав без грамматики еще не составляет языка. Лишь поступив в распоряжение грамматики, он получает величайшее значение»;

2) «Один словарный состав без грамматики еще не составляет языка. Лишь поступив в распоряжение грамматики, он получает величайшее значение», — так считает известный лингвист Л.В. Успенский;

3) «Один словарный состав без грамматики еще не составляет языка. Лишь поступив в распоряжение грамматики, он получает величайшее значение». Это высказывание принадлежит известному лингвисту Л.В. Успенскому;

- как речь косвенная — в этом случае исходное высказывание оформляется как сложноподчиненное предложение с придаточной частью, которая соединена с главной присловной связью, и относится к сказуемому главной части, выраженному глаголами мысли или речи:

1) Ученый-лингвист Л.В. Успенский полагает, что только словарный состав без грамматики еще не составляет языка, что словарный состав

получает величайшее значение, лишь поступив в распоряжение грамматики;

2) Лингвистом Л.В. Успенским высказана интересная мысль о том, что один словарный состав без грамматики еще не составляет языка, что словарный состав получает величайшее значение, лишь поступив в распоряжение грамматики.

4. Приводя аргументы, нельзя их нумеровать, т.е. писать «Аргумент 1. Аргумент 2.», — это разрушает связность и целостность текста сочинения, потому что логика развития его темы не может быть реализована без опоры на средства текстовой связности. Точно так же **недопустимо** в сочинении **введение аргументов «заголовками»**:

Пример лексического явления.

«А дома судьей была мама». Слово «судей» показывает, как высок был в семье авторитет мамы.

Пример грамматического явления.

«Колькину маму никто по имени-отчеству не величал, все, даже ребята, называли ее просто Лёлей». Слова «даже ребята» являются уточнением, относящимся к слову «все».

5. Вывод в сочинении на лингвистическую тему **не должен быть повторением тезиса** и не может сводиться к согласию или несогласию с автором. Выстраивая заключение, следует опираться на анализ, проведенный по предложенному тексту, — на наблюдения над языковыми средствами текста, на осмысление их роли. Так, к тезису «Синтаксис всегда находится на службе человека, его мыслей и чувств» подойдет, например, такой вывод:

Рассмотренные нами экспрессивные синтаксические средства помогают понять, каким замечательным человеком была героиня, о которой рассказал автор.

6. В сочинении недопустимы любые сокращения слов — каждое из них должно быть прописано полностью. Так, например, нельзя писать *предл. 5, предл. 16* и т.п., а следует написать *предложение 5, предложение 16*.

7. В тексте сочинения не следует ставить номера абзацев и подсчитывать количество слов.

В заключение приведем образец сочинения 15.1, написанного по тексту А.А. Лиханова, и комментарий к нему.

Задание 15.1.

Напишите сочинение-рассуждение, приняв в качестве тезиса слова известного филолога Р.А. Будагова: «Синтаксис всегда находится на службе человека, его мыслей и чувств». Аргументируя свой ответ, приведите два примера из прочитанного текста.

Сочинение

«Синтаксис всегда находится на службе человека, его мыслей и чувств». Это высказывание принадлежит известному филологу Р.А. Будагову, который обращает наше внимание на исключительно важную роль единиц синтаксиса для построения речи.

Авторскую мысль можно пояснить следующим образом. Синтаксис — это раздел науки о языке. В нем изучаются словосочетания и предложения. В словосочетаниях слова связываются друг с другом при помощи подчинительной связи. Они не употребляются как самостоятельные единицы, поскольку не выражают законченной мысли, а входят в состав предложений. Только с помощью предложений мы выражаем свои суждения, эмоции и общаемся с окружающими.

Этому легко найти подтверждение в любом речевом произведении, в том числе и в тексте А.А. Лиханова. Диалог его персонажей тети Груни и Алексея Пряхина — это речевое общение с помощью предложений, полных или неполных, например:

— Вон твоя комнатуха. (Предложение 6.)

— Тетя Груня, как с тобой рассчитывать-ся-то стану? — улынулся Пряхин. — Каким златом-серебром? (Предложения 17, 18.)

Есть в этом фрагменте и словосочетания, образованные на основе согласования, или управления, или примыкания. Как и слова, они являются «строительным материалом» для предложений. В приведенном отрывке это, например, словосочетания «твоя комнатуха», «рассчитываться с тобой».

Рассмотренные примеры из текста А.А. Лиханова, как видим, включают словосочетания и предложения. Словосочетания участвуют в построении предложений, которые служат для выражения мыслей и чувств. Названные синтаксические единицы необходимы для построения речи, для общения между людьми. В этом и заключается их роль «на службе человека».

Комментарий к приведенному образцу сочинения 15.1

Данное сочинение можно считать вполне корректным образцом, представляющим жанр лингвистического этюда, в рамках которого и должно быть создано рассуждение на лингвистическую тему.

Его композиция представляет собой логически выверенную последовательность структурно-смысловых компонентов:

- введено исходное лингвистическое высказывание (тезис) для построения рассуждения;

- представлено теоретическое обоснование тезиса;

- в качестве примеров приводятся языковые факты исходного текста, представляющие собой два разноплановых явления (словосочетание и предложение), о которых автор рассуждает в своем теоретическом обосновании; правильно указывается функциональная роль обеих названных языковых единиц;

- сочинение завершается заключением, которое ученик делает на основе собственного рассуждения;

- ученик верно выделил ключевые слова в исходном высказывании филолога Р.А. Будагова — *синтаксис, мысли и чувства*, что не только позволило ему верно обозначить связь между названной областью науки о языке и ее функциональным назначением, но и показать, что изучает синтаксис;

- в сочинении хорошо представлен метаязык лингвистики. Это целый ряд актуальных для синтаксиса терминов:

синтаксис, словосочетание, предложение, согласование, управление, примыкание, единицы синтаксиса, подчинительная связь, диалог, полные предложения, неполные предложения, речевое произведение, текст, слово, речевое общение;

- есть в нем, как и во всяком научном (научно-популярном) тексте, общеизвестная лексика, характерные для нее слова и словосочетания:

обращает внимание, авторская мысль, следующим образом, исключительно важная роль, раздел науки, найти подтверждение, суждение, фрагмент;

- уместно в этом сочинении использование научного «мы»: *обращает наше внимание, как видим*;

- синтаксическая организация этого лингвистического этюда отличается разнообразием конструкций; в их числе целый ряд предложений с разного рода осложнением (однородные и обособленные члены, вводные слова), а также сложные по структуре и семантике предложения, в частности сложно-подчиненное предложение с причинно-следственными отношениями: *Они [словосочетания] не употребляются как самостоятельные единицы, поскольку не выражают законченной мысли, а входят в состав предложений*;

- не вызывает нареканий и способ изложения в данном сочинении: в нем выдержаны ведущие стилевые черты научного стиля — объективность, логичность, аргументированность.

Сочинение на лингвистическую тему выявляет сформированность общеучебных действий и умение оперировать лингвистическими понятиями. Проверяется также умение раскрывать смысл высказывания и доказывать правильность его понимания, опираясь на теоретические знания по русскому языку за курс основной школы.

ЛИТЕРАТУРА

Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. — 2-е изд., доп. — Томск, 2006.

Дорожкинка Т.Н. *Человек пишущий*: лингвистические и методические аспекты формирования языковой личности учащегося: монография. — Уфа, 2006.

Купина Н.А. Лингвистический анализ художественного текста. — М., 1980.

REFERENCES

Bolotnova N.S. Filologicheskii analiz teksta, Textbook for pedagogical institutions of high education, 2nd issue, enlarged, Tomsk, 2006.

Dorozhkinka T.N. *Chelovek pishushchii*: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty formirovaniya yazykovoi lichnosti uchashchegosya, Monografy, Ufa, 2006.

Kupina N.A. Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta, Moskva, 1980.

Функционально-смысловые типы речи: обобщающее повторение при подготовке к ЕГЭ

В статье рассмотрены пути формирования у школьников обобщенных способов действия по распознаванию функционально-смысловых типов речи и приведены материалы, позволяющие организовать обобщающее повторение темы «Типы речи» в ходе подготовки к Единому государственному экзамену. Целью задания 22 является распознавание типа речи, средством выполнения – анализ типологической структуры фрагмента текста. Усвоение алгоритмов типологической характеристики текста позволяет учащимся эффективно управлять своей работой и осуществлять самоконтроль в процессе выполнения задания.

Ключевые слова: *функционально-смысловые типы речи; типологическая характеристика текста; маркеры функционально-смыслового типа речи; обобщающее повторение; обобщенные способы действия; подготовка к Единому государственному экзамену по русскому языку.*

Irina A. Sotova

Functional and semantic types of speech: Generalizing revision in preparing for the Unified State Exam

Some methods of formation of the generalized ways of pupils' action for identifying of functional and semantic types of speech are investigated. The article presents the materials, allowing to organize the generalizing revision of the theme "Types of speech" in preparing for the Unified State Exam. The goal of task 22 is identification of type of speech. The analysis of the typological structure of the text fragment is the means of this task implementation. Mastering algorithms of defining typological characteristics of the text allows students to manage their work effectively and to exercise self-control while preparing of the task.

Key words: *functional and semantic types of speech; typological characteristic of the text; tokens of functional and semantic types of speech; generalizing revision; generalized ways of action; preparing for the Unified State Exam in Russian language.*

Анализ типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку показывает, что «по-прежнему для экзаменуемых остается сложным решение вопроса о типологическом строении текста» [Цыбулько 2017: 13, Электронный ресурс]. Затруднения при выполнении задания на определение функционально-смыслового типа речи испытывают все группы экзаменуемых, в том числе группа наиболее подготовленных учащихся (отличный уровень: 49–57 первичных баллов). При этом

самая распространенная ошибка связана с определением функционально-смыслового типа речи «повествование».

Такой результат представляется парадоксальным. Казалось бы, тип речи «повествование» должен быть самым легким для опознания учащимися: жанры сказки, рассказа, где повествование является ведущим типом речи, хорошо известны ученикам с самого юного возраста и специально изучаются в V и VI классах. Тема «Типы речи» включена в школьные учебники, типологическая характеристика текста рассматривается как необходимый этап лингвистического анализа¹. В то же время типы речи могут реализоваться в тексте в большом числе вариаций, идентификация которых становится предметом

Ирина Алексеевна Сотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания

E-mail: irina_sota@mail.ru

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

ул. Ермака, д. 39, г. Иваново, 153025, Центральный федеральный округ, Россия

Ivanovo State University

39, Str. Ermak, Ivanovo, 153025, Central Federal district, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Сотова И.А. Функционально-смысловые типы речи: обобщающее повторение при подготовке к ЕГЭ // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 12–17. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-12-17.

¹ По мнению Н.А. Пленкина, «анализ текста должен начинаться с определения типа речи. Установление типа речи обеспечивает правильность всей дальнейшей работы, ее логику» [Пленкин 1985: 147]. Комплексный анализ текста (В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская, С.И. Львова, Е.И. Никитина, Т.М. Пахнова и др.) предполагает определение типа речи после определения темы текста.

исследования специалистов [Коньков 2011; Функционально-смысловые единицы речи 2017]. Кроме того, распространенной является практика «анализа» текста, когда ученики угадывают ответ на вопрос о том, какой тип речи использован в тексте. Конечно, опыт угадывания не способствует успешной подготовке к экзамену.

Формирование ориентировочной основы действия по опознанию того или иного типа речи происходит на специальных занятиях в V–VII классах, когда учащиеся знакомятся с теоретическим понятием об описании, повествовании, рассуждении². Далее умение опознавать и создавать компоненты текста того или иного типа речи должно систематически отрабатываться на всех уроках русского языка, когда осуществляется работа с текстом, с опорой на значимые признаки того или иного типа речи.

Чтобы самостоятельно анализировать текст, ученик должен осознавать цель этой деятельности, содержание деятельности в виде последовательности действий и операций по ее осуществлению, способы самоконтроля. Как справедливо отметил Н.А. Пленкин, «в конечном итоге анализ текста проводит не тот, кто только отвечает на поставленные кем-то вопросы, а тот, кто умеет сам сформулировать их, потому что постановка вопросов возможна только на основе аналитического понимания текста» [Пленкин 1985: 146].

Любая информация о мире и о человеке может быть передана с помощью основных композиционно-речевых форм или функционально-смысловых типов речи: описание, повествование, рассуждение.

О типе речи следует говорить применительно к смысловым компонентам текста (микротемам), а не к целому тексту. Целый текст чаще всего представляет собой комбинацию (соединение) и/или интеграцию (совмещение, наложение, взаимопроникновение) фрагментов разных типов речи. Такая ситуация встречается и в микротексте. Вот почему в задании определить, «какие из перечисленных утверждений являются верными/ошибочными», наряду с формулировками «предложения *содержат*» или «в предложениях *представлено*» описание, повествование или рассуждение, используется также формулировка «предложения *включают элементы*» описания (реже – других типов речи).

Для отработки алгоритмов определения типологической характеристики текста и систематизации знаний учащихся о типах речи удобно использовать обобщающую таблицу (табл. 1), которая может быть разработана на уроке в совместной деятельности в ходе анализа заранее подобранных микротекстов. В «шапке» таблицы представлена классификация типов речи, в правом столбике – план/алгоритм типологической характеристики компонента текста. Эта таблица будет служить ориентировочной основой аналитических действий учащихся, так как отражает «объективную структуру материала и действия: выделяет в материале ориентиры, а в действии – последовательность его отдельных звеньев» [Гальперин 1985: 5], что позволяет правильно и в полном объеме выполнить типологический анализ компонента текста, а также осуществить самопроверку.

Таблица 1

Типы речи				
План характеристики	Повествование	Описание		Рассуждение (доказательство, объяснение, размышление)
		статическое	динамическое	
1. Основная информация	Последовательность действий, событий	Одновременные признаки лица, предмета, явления	Одновременные признаки состояния лица, предмета или явления	Причины свойств, явлений, причинно-следственные отношения
2. Вопрос к смысловой части текста	Что произошло (происходит, будет происходить) сначала, потом?	Какой(-ая, -ое, -ие)?	Каково состояние (природы, человека) в этот момент?	Почему? Как обосновать, доказать эту мысль? Что из этого следует?

² В учебнике «Русский язык» под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта представлен и такой функционально-смысловой тип речи, как «оценка действительности». Оценка не выделяется как самостоятельный тип речи в заданиях ЕГЭ.

План характеристики	Повествование	Описание		Рассуждение (доказательство, объяснение, размышление)
		статическое	динамическое	
3. Прием фотографирования	Можно запечатлеть на двух и более фотографиях	Можно запечатлеть на одной фотографии		Нельзя сфотографировать
4. Характерные языковые средства	Глаголы со значением последовательных действий; слова, указывающие на последовательность событий	Имена прилагательные, причастия	Глаголы несовершенного вида со значением состояния	Слова – маркеры причинно-следственных отношений: <i>потому что, так как, поэтому, следовательно</i> и др.

На этапе разработки таблицы «Типы речи» (и памятки «Как определить тип речи») при анализе каждого текстового фрагмента и подведении итогов урока следует акцентировать внимание учащихся на плане/алгоритме типологической характеристики текста, на последовательности вопросов, которые позволяют правильно определить тип речи. Вот эти вопросы:

- Какая информация сообщается о предмете речи? Что именно мы узнали о нем?

- Какие вопросы можно поставить к этой части текста? На какие вопросы о предмете речи мы получаем ответ?

- С помощью каких языковых средств выражается эта информация?

- Можно ли запечатлеть эту информацию в виде рисунка/фотографии? Сколько рисунков/фотографий понадобится для передачи этой информации?

Обратимся к анализу примеров из открытого банка заданий ФИПИ.

Повествование

(12) Наконец Фаина достала из сумки белый халат, надела его и скрылась за дверью глазного отделения, сказав: «Стойте и ждите».

(В. Токарева).

Во фрагменте текста сообщается о последовательных, сменяющих друг друга действиях предмета речи: сначала *достала* халат, затем *надела* его и потом, *сказав, скрылась* за дверью. Можно поставить вопросы: что произошло сначала? потом? В роли сказуемых использованы глаголы совершенного вида со значением последовательных действий. Представленную информацию можно запечатлеть на нескольких фотографиях. Понадобится столько

фотографий, сколько последовательных действий совершил (совершает, совершит) предмет речи. Вывод: это повествование.

Описание

(30) Женщина немолодая, сухая, легкая, с увядшим лицом и тревожно-счастливыми глазами.
(Тэффи).

Во фрагменте текста сообщается информация об одновременных признаках предмета речи. Можно поставить вопрос: женщина какая? В роли определений используются прилагательные (*немолодая, сухая, легкая, тревожно-счастливыми*) и причастие (*увядшим*). Содержание фрагмента текста можно запечатлеть на одной фотографии. Вывод: это описание.

Описание интерьера может представлять собой «перечисление статичных предметов, которые характеризуют обстановку только своим наличием в данном месте» [Нечаева 1974: 69–70], например:

(16) Там был аэроплан на веревочке. (17) Там был пароход на подставочке. (18) Солдаты трех армий в ужасающей врага амуниции. (19) Книга с роскошными картинками. (20) Щит и меч. (21) Первый, еще игрушечный мобильник.

(З. Прилепин).

Даже если представить, что из приведенного фрагмента текста 3. Прилепина исчезнут определения, выраженные прилагательными и причастиями, он всё равно описанием быть не перестанет. В нем сообщается информация о том, какие подарки получил ребенок, и содержание этого текстового фрагмента можно запечатлеть на одной фотографии.

Динамическое описание

(28) Там же, где раньше были самые Красные Гривы, на большом видимом пространстве были

одни только широкие пни от огромных деревьев, и на пнях, на самых пнях *сидели* и *пели* глухари! (М. Пришвин).

Во фрагменте текста сообщается информация об одновременных признаках состояния предмета речи. Глухари изображены в момент пения. Можно поставить вопрос не только «Что делали глухари?», но и «Каково было состояние глухарей?». Глухари *сидели* и *пели* — здесь нет последовательности действий, нет «начала» и «потом», это одновременные

признаки состояния глухарей в один и тот же момент времени. В роли сказуемых выступают глаголы несовершенного вида со значением состояния. Содержание фрагмента текста можно запечатлеть на одной фотографии. Мы увидим на ней большое видимое пространство с широкими пнями от огромных деревьев, составлявших лес, и поющих глухарей, сидящих на пнях. Вывод: это динамическое описание.

Причиной ошибок экзаменуемых часто становится неразличение повествования и динамического описания (табл. 2).

Таблица 2

Как различить повествование и динамическое описание

Тип речи (примеры) План характеристики	Повествование	Динамическое описание
	(25) Отощалый малый <i>вышел</i> с мельницы и <i>поволок</i> за собой другой конец верёвки. <i>Потом</i> вместе с пахарем они вдвоем <i>поворотили</i> плуг и <i>начали</i> свежую борозду. (А.Платонов)	(12) А за плугом <i>шёл</i> малый, лет не более пятнадцати, и <i>держал</i> плуг за рукоятку одной своей правой рукой, а левая рука у него <i>висела</i> свободно... (А.Платонов)
1. Основная информация	Сообщается о последовательных действиях	Сообщается о состоянии подростка
2. Вопрос к смысловой части текста	Что сделал сначала? Что сделали потом?	Что делал? Каково было его состояние в этот момент?
3. Прием фотографирования	Нужно несколько фотографий	Нужна только одна фотография
4. Характерные языковые средства	Глаголы прошедшего времени совершенного вида	Глаголы прошедшего времени несовершенного вида

Рассуждение

В рассуждении сообщается информация о причинах свойств и явлений, раскрываются причинно-следственные отношения, дается обоснование действию, состоянию, утверждению или отрицанию. К фрагменту текста можно поставить вопросы: Почему? Как доказать, обосновать эту мысль? Что из этого следует? Рассуждение может состоять как из трех (пример II), так и из одного суждения (пример I).

I. (19) От этого поступка [героиня с мамой отвели домой потерявшегося старика] наверняка большая польза, *потому что* человек дома и семья не волновалась.

(В. Токарева).

II. (7) Но не надо думать, что чувство нежности принижает человека. (8) Наоборот. (9) Нежность идет сверху, она заботится о любимом, охраняет, опекает его. (10) А ведь опекать и охранять можно только существо беззащитное, нуждающееся в опеке, *поэтому* слова нежности — слова уменьшительные, идущие от сильного к слабому.

(Тэффи).

В первом примере использован союз со значением причины (*потому что*), во

втором — слово со значением следствия (*поэтому*). Содержание фрагмента текста нельзя запечатлеть на фотографии. Вывод: оба приведенных фрагмента представляют собой рассуждение.

Отметим, что причинно-следственные отношения могут выражаться и без союзов со значением причины и других слов-маркеров.

(8) Дети никогда не говорят матери о своей любви к ней. (9) Они даже не знают, как называется чувство, которое всё сильнее привязывает их к матери. (10) В их понимании это вообще не чувство, а что-то естественное и обязательное, как дыхание, утоление жажды.

(Б. Екимов).

Во фрагменте текста сообщается о том, почему дети никогда не говорят матери о своей любви к ней. Союз *потому что* между 8-м и последующими предложениями подразумевается. Содержание фрагмента текста нельзя запечатлеть на фотографии. Вывод: это рассуждение.

Объединение типов речи

Иногда даже в небольшом фрагменте текста наблюдается объединение (контаминация, наложение) типов речи. Тогда

можно говорить о ведущем типе речи и наличии элементов другого типа речи. Приведем пример.

• Какие из перечисленных утверждений являются верными?

Предложение 12 содержит элемент описания.

(12) Детеныши были величиной со взрослых мышей или, лучше сказать, с кротов, *потому что* больше походили на них окраской своих мокренских шубок.

(В. Солоухин).

Ответ: Во фрагменте текста раскрывается причина, почему детеныши сравниваются с кротами. К фрагменту текста можно поставить вопросы: Почему? Как доказать, обосновать эту мысль? Используется союз со значением причины (*потому что*). Содержание фрагмента текста нельзя запечатлеть на фотографии. Вывод: это рассуждение. В то же время во фрагменте текста содержится информация о том, какими были детеныши выхухоли, т.е. есть сообщается об одновременных признаках предмета речи. Можно поставить вопрос: Какие были детеныши? (*Величиной со взрослых мышей или ... кротов, походили на них окраской своих мокренских шубок*). Запечатлеть на фотографии детенышей выхухоли можно, но нельзя запечатлеть суждение о том, на каких животных они похожи. Вывод: это рассуждение включает элементы описания.

Предложения 10, 11 включают элементы описания.

(10) Сделав несколько шагов по берегу, я прислушался еще раз и тут увидел у носка моего самому мне показавшегося огромным резинового сапога крохотную ямочку, оставленную некогда коровьим копытом. (11) В ямке, сбившись в клубочек, барахтались крохотные существа, беспомощные, как все детеныши.

(В. Солоухин).

Ответ: Да, включают. Это повествование с элементами описания. В данном фрагменте текста сообщается информация о последовательных действиях предмета речи, мы получаем ответ на вопрос «что сделал автор»: сначала *сделав несколько шагов*, потом *прислушался еще раз и тут увидел*. Понадобится несколько фотографий, чтобы запечатлеть последовательные действия героя. Кроме того, сообщается информация о том, какими были резиновый сапог (*самому мне показавшийся огромным*), ямочка (*крохотная, оставленная некогда*

коровьим копытом) и существа (*крохотные, беспомощные, как все детеныши*). Чтобы запечатлеть эти характеристики предметов речи, понадобится только одна фотография.

Рассмотрим еще несколько показательных примеров заданий с дистрактором, которые можно предложить ученикам для анализа в условиях совместной или самостоятельной работы.

• Какие из перечисленных утверждений являются верными/ошибочными?

В предложении 32 представлено повествование.

(32) В комнате было темно, и только веселые блуждающие огоньки замирали и разгорались, и тускло мерцали золоченые грецкие орехи.

(Ю. Яковлев).

Ответ: Нет, это не повествование. Здесь нет последовательности действий. Это динамическое описание. Во фрагменте текста сообщается информация об одновременных признаках состояния предмета речи. Можно поставить вопрос не только «Что происходило в этот момент в комнате?», но и «Каково было состояние комнаты, огоньков, орехов?». Содержание фрагмента текста можно запечатлеть на одной фотографии. В роли сказуемых выступают глаголы несовершенного вида со значением состояния.

В предложениях 1, 2 представлено описание.

(1) Дискуссии о состоянии русского языка ведутся еще со времен могучих витий веков прошлых: А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, А.И. Герцена... (2) Ныне для нас их споры, размышления о судьбе родного языка являются высокими уроками русской литературы, человеческой мысли.

(Б. Екимов).

Ответ: Нет, это не описание. Здесь не перечисляются одновременные признаки предмета речи. Это рассуждение. Во фрагменте текста приводится суждение о том, чем являются для нас, потомков, споры и размышления о судьбе родного русского языка «могучих витий веков прошлых». Суждение нельзя запечатлеть на фотографии.

В предложениях 24, 25 представлено повествование.

(24) Цветы и цветы, их ведь не жать, не молотить. (25) Нюхать и без названия можно.

(В. Солоухин).

Ответ: Нет, это не повествование. Здесь нет последовательности действий. Это рассуждение. Во фрагменте текста сообщается о том, почему необязательно знать названия цветов. Содержание фрагмента текста нельзя запечатлеть на фотографии.

Таким образом, усвоение плана/алгоритма типологической характеристики текста с опорой на обобщающую таблицу и/или памятку-инструкцию, развитие умения применять обобщенные способы распознавания типа речи к любому конкретному тексту позволяют учащимся эффективно управлять своей работой и проверять себя в процессе выполнения задания.

ЛИТЕРАТУРА

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.

Коньков В.И., Неупокоева О.В. Функциональные типы речи: учеб. пособие. — М., 2011.

Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / под ред. д-ра филол. наук, проф. Л.М. Орлова. — Улан-Удэ, 1974.

Пленкин Н.А. Восприятие текста учащимися // Лингвистические знания — основа умений и навыков (сб. ст. из опыта работы): пособие для учителя / сост. Т.А. Злобина. — М., 1985. — С. 124—149.

Речь // Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege> (дата обращения: 27.01.2018).

Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы

развертывания / под общ. ред. К.А. Роговой. — СПб., 2017.

Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку. — М., 2017 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1503666460/russkiy_yazyk_2017.pdf (дата обращения: 27.01.2018).

REFERENCES

Gal'perin P. Ya. *Metody' obucheniya i umstvennoe razvitiye rebenka*, Moskva, 1985.

Kon'kov V.I., Neupokoeva O.V. *Funkcional'nye tipy rechi: ucheb. posobie*, Moskva, 2011.

Nechaeva O.A. *Funkcional'no-smyslovye tipy rechi (opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie)* / pod red. d-ra filol. nauk, prof. L.M. Orlova, Ulan-Ude, 1974.

Plenkin N.A. *Vospriyatie teksta uchashhimisya // Lingvisticheskie znaniya — osnova umenii i navykov: (Sb. st. iz opyta raboty). Posobie dlya uchitelya / sost. T.A. Zlobina*, Moskva, 1985, S. 124—149.

Rech' // *Otkrytyi bank zadaniy EGE [Elektronnyi resurs]*. — URL: <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege> (27.01.2018).

Funkcional'no-smyslovye edinicy rechi: tipologiya, ishodnye modeli i principy razvertyvaniya / pod obshh. red. K.A. Rogovoi, SPb., 2017.

Cybul'ko I.P. *Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelei, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2017 goda po russkomu yazyku*, Moskva, 2017 [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1503666460/russkiy_yazyk_2017.pdf (27.01.2018).

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-18-21

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 II)

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. Акцентируются связанные с кавычками правописные ошибки и графические недочеты. Предложены вербальные схемы для тех правил, которые не визуализируются с помощью общепринятых графических схем-моделей.

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. The orthographic mistakes and graphical faults connected with quotation marks are marked. The verbal schemes for the rules that don't visualize by means of currently accepted graphical schemes and models are offered.

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.

Татьяна Александровна Острикова, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Институт филологии и межкультурной коммуникации

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

Наталья Владимировна Кудряшова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Институт филологии и межкультурной коммуникации

E-mail: nataliya-15.72@mail.ru

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

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

Katanov Khakass State University

94, Str. Lenin, Abakan, 655017, Republic of Khakassiya

Ссылка для цитирования: 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 II) // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 18–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-18-21.

Правописные ошибки и графические недочеты, связанные с кавычками

Типичные орфографические и пунктуационные ошибки в конструкциях с вложенными кавычками

В закавыченной цитате, заглавии, сложном условном наименовании может быть другая закавыченная цитата, условное наименование, необычно употребленное слово или выражение, слово-предложение, термин, толкование значения, перевод и др., например:

«А во этом терему, во купеческом дому, такая пава, что только “ах”...»; «Мальчишеское мое “люблю”». (Русская словесность. – 2017. – № 1);

ОАО «АК “Транснефть”» – генеральный спонсор проекта РГБ «Открытая библиотека». (офиц. сайт РГБ).

Факты двойного закавычивания сегодня частотны, и есть правило

употребления кавычек в подобных случаях, однако конструкции с вложенными кавычками зачастую оформляются неправильно. Использование визуально одинаковых внешних и внутренних кавычек мешает восприятию информации и провоцирует правописные ошибки. Причину ошибок мы видим, во-первых, в невнимании к известному правилу на уроках русского языка; во-вторых, в краткой, обобщенной его формулировке, которую приведем полностью.

Если в начале или в конце цитаты (то же относится к прямой речи) встречаются внутренние и внешние кавычки, то они должны различаться между собой рисунком (так называемые «елочки» и «лапочки»), причем внешние кавычки не должны опускаться, напр.: С борта парохода передали по радио: «„Ленинград“ вошел в тропики и следует дальше своим курсом» [Правила 1962, с. 113].

*Примечание. В первоисточнике номенклатурный термин *лапочки* выделен ёлочками; перед словом *Ленинград* между ёлочкой и лапкой стоит многоточие, что нецелесообразно в образце.

Полагаем, что в разделе «Орфография» необходимо дублирующее правило про внешние и внутренние кавычки в условных индивидуальных наименованиях. Важно:

а) перечислить все случаи одновременного применения ёлочек и лапочек;

б) указать рекомендуемые графические варианты лапочек, которые тоже могут быть внешними кавычками;

в) регламентировать применение дополнительных кавычек — одинарных (например, в текстах на немецком языке такими кавычками выделяют любые подчеркиваемые слова).

Использование одинарных кавычек в русском языке не кодифицировано, значит, их игнорирование в тетрадях учащихся **не является ошибкой**, хотя для ученого и студента это может быть и научно-фактической ошибкой.

Типичные пунктуационные ошибки при вложенных кавычках

(в негативных примерах ошибки подчеркнуты)

1. Пропуск внутренней закрывающей кавычки:

"В Забайкалье служил, и там за "баранкой".... — Правильно: «В Забайкалье служил, и там за "баранкой"..."».

Примечание. В Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку пропуск одного знака из парных считается негрубой ошибкой: значит, пропуск закрывающей кавычки — это негрубая ошибка по орфографии или пунктуации. Негрубые ошибки при их подсчете суммируются: $0,5 + 0,5 = 1$ грубая ошибка. При оценке работ важно различать виды орфограмм и пунктограмм с кавычками, так как для каждого вида идет отдельный подсчет ошибок.

2. Удвоение кавычки закрывающей или открывающей:

«ООО "Школьная форма" — Правильно: «ООО "Школьная форма"; «Тема урока «А. Кольцов «Косарь»» — Правильно: «Тема урока: А. Кольцов. Косарь»; «... оценивались баллом «2»» — Правильно: «... „2”» / «... "2"» / «... “2”».

3. Нагромождение одинаковых кавычек — это и правописная ошибка, и графический недочет. Частокло однообразно закавыченных слов и фраз визуально утяжеляет текст, особенно если ёлочки крупные. Лес кавычек-ёлочек создает коммуникативные помехи и вызывает негативное эстетическое впечатление, особенно в коротких фразах, например:

Статья Ю. Лотмана «О «плохой» и «хорошей» поэзии». (Русский язык за рубежом. — 2012. — № 6. — С. 31).

Стечения ёлочек важно избегать и в более развернутых высказываниях, используя известную схему «"..."».

В табл. 1 из работ педагогов приведем примеры неправильно закавыченных условных наименований (столбик слева), исправленных нами (столбик справа).

Вместо прямых лапочек здесь можно использовать завитые — диагональные или горизонтальные.

Таблица 1

Правописные ошибки при сочетании внешних и внутренних кавычек	
Неправильно	Правильно
Неоправданное использование кавычек одного вида	Целесообразное использование кавычек двух видов
На базе ГБОУ РХ «Детский дом «Малышок» прошел республиканский семинар «Арт-терапия в работе с приемными семьями». На базе МБОУ «Лицей» прошел семинар-практикум по теме «Организация внеурочной деятельности в образовательной области «Искусство». «Педагогические приемы обучения по профессии «сварщик».	На базе ГБОУ РХ «Детский дом "Малышок"» прошел республиканский семинар «Арт-терапия в работе с приемными семьями». На базе МБОУ «Лицей» прошел семинар-практикум по теме «Организация внеурочной деятельности в образовательной области "Искусство"». «Педагогические приемы обучения по профессии "сварщик"».
Избыточное использование кавычек	Минимальное использование кавычек
Конферансье вышел на сцену и объявил: «Чайковский. «Осенняя песня». Представил работу «Тернии» межэтнического взаимодействия и «звёзды» гражданского общества».	Конферансье вышел на сцену и объявил: «Чайковский. Осенняя песня». Представил работу «Тернии межэтнического взаимодействия и звёзды гражданского общества».

Правописные ошибки могут возникать по причине неоправданного переноса одних правил и образцов на другие. Приведем фразу из каталога, оформленного неграмотно:

ОАО 'Группа компаний 'Агропрос-МТД'.
(Каталог сортов и гибридов... — Воронеж, 2016. — С. 5).

Чтобы пунктуационных ошибок было меньше, обратим внимание на рекомендацию, которая в докомпьютерную эпоху была допустимой: «Если по техническим причинам употребление кавычек разного рисунка рядом не повторяются: *ООО «Компания «Заря»* [Пахомов 2007: 82]. Сегодня, когда возможности компьютерного набора практически безграничны, разрешать такую правописную ошибку **нельзя**. Виды и графические варианты кавычек можно выбирать на клавиатуре (в русской и английской раскладках), вставлять с помощью команды «Символы» из меню «Вставка» или использовать другие приемы.

Разнообразные кавычки и правила их постановки широко представлены в Интернете, но в них не уделяется внимание методическим проблемам. Одна из таких проблем обусловлена стечением кавычек, когда в исходном тексте закавычено не одно слово, а ряды слов и фраз. Подобные

комплексы закавыченных фрагментов, которые можно назвать «многокавычными», трудно цитировать. Цитату принято выделять ёлочками, но они уже есть в исходном материале, поэтому цитируемый фрагмент мы выделили прямыми лапками:

"В качестве основных кавычек используются «ёлочки» («/»), внутри цитат используются русские кавычки („/“). Языковые примеры приводятся курсивом, значение или перевод — курсивом в т.н. марровских кавычках ('/')" (Текст культуры и культура текста: Информ. письмо РОПРЯЛ о педфоруме 2017 г.).

Покажем другие варианты цитирования «многокавычных» фрагментов на примере отрывка из статьи, опубликованной в журнале «Русский язык в школе» (2016. — № 6. — С. 38):

Домашнее задание: а) прочитать очерк «Несколько слов о приметах» из повести «Мещерская сторона», ответить письменно на вопрос: «Почему в приметах, по словам Паустовского, “заключено много точного знания поэзии”?»

Чтобы не увеличивать число знаков препинания в конце цитаты, изменим ее позицию и шрифт, ориентируясь на следующие правила: «**Без кавычек** оформляются стихотворные цитаты, если они приводятся с сохранением авторской строфы. Выделительную функцию берет на

себя позиция в тексте»; «**Не выделяется кавычками** и прямая речь при передаче диалога с помощью абзачного членения (см.

§ 138), так как выделительную функцию берет на себя позиция в тексте» [Правила 2007: 311] (см. табл. 2):

Таблица 2

Варианты правописно-графического оформления «многочкавычных» цитат

Автор рекомендует следующее домашнее задание: «а) прочитать очерк „Несколько слов о приметах“ из повести „Мещерская сторона“, ответить письменно на вопрос: <i>Почему в приметах, по словам Паустовского, „заключено много точного знания поэзии“?</i>»	Автор рекомендует следующее домашнее задание: прочитать очерк "Несколько слов о приметах" из повести "Мещерская сторона", ответить письменно на вопрос: «Почему в приметах, по словам Паустовского, “заключено много точного знания поэзии”?»
Примечание. Если фрагмент текста выделен курсивом, знаки препинания сохраняют прямое начертание основного шрифта.	

От правописных ошибок важно отличать графические недочеты, связанные с неправильным выбором вида/варианта кавычек, способов их типографически адекватной замены, наличием ненужных пробелов между буквой и кавычкой и др. При оценке письменных работ недочеты подчеркиваются и/или исправляются, но не учитываются, однако при большом количестве графических недочетов одна из промежуточных оценок может быть снижена на балл. (Рекомендуем при оценке рефератов и других больших письменных работ адаптированно применять критерии и нормативы оценки изложений + сочинений увеличенного объема, разграничивая отметки числителя и знаменателя.)

Акцентируем типичные ситуации, требующие внимания при саморедактировании и корректуре сочинений, рефератов, докладов, разнообразных документов, конкурсных работ, проектов, грантов, публикаций и прочих трудов. В частности, по техническим правилам между кавычками и словом (знаком) не нужен пробел [Колобова 2006: 81, 83], т.е. кавычки должны прилипать к слову/знаку. Если недостающие виды и варианты кавычек вставляются в текст из «Символов», важно сравнивать визуально похожие знаки, чтобы различать их и случайно не заменить один знак другим: вместо завитых лапок не ставят две запятые, а вместо прямых — знаки минуты и секунды [Там же: 104–105]. В цитируемых примерах, имеющих ссылку/сноску на первоисточник, кавычки ставятся по исходному тексту; при необходимости дать иное оформление цитаты все изменения нужно комментировать.

Итак, умение целесообразно выбирать виды и варианты кавычек и ставить их по **современным** правилам — показатель высокой правописно-графической культуры пользователя (независимо от того, является он специалистом, студентом или школьником) и один из показателей качества письменной работы, печатно-рукописного труда и печатного издания. Ставить кавычки следует только там, где требуется; только те, что целесообразны; только тогда, когда без них нельзя обойтись. Неоправданное нагромождение одинаковых кавычек свидетельствует о недостаточном знании пользователем русского языка и средств правописно-графической визуализации вербального сообщения.

ЛИТЕРАТУРА

- Колобова В.В. Корректурa. — М., 2006.
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.

REFERENCES

- Kolobova V.V. Korrektura, Moskva, 2006.
Pakhomov V.M. Upotreblenie kavyчек v sobstvennykh naimenovaniyakh, *Russkii yazyk v shkole*, No. 5, 2007.
Pravila russkoi orfografii i punktuatsii, ed. V.V. Lopatin, Moskva, 2007.
Pravila russkoi orfografii i punktuatsii, ed. L.A. Cheshko, Moskva, 1962.

Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода

В статье рассматривается правило-ориентированный процесс обучения орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода. Данный подход формирует одновременно грамматико-орфографические и речевые умения и навыки, необходимые для становления грамотного письма в практике речевого общения.

Ключевые слова: *обучение орфографии; коммуникативно-деятельностный подход; орфографическое правило как научно-учебный текст; коммуникативные упражнения.*

Liudmila G. Larionova

Orthography Teaching in Terms of Communicative and Activity Approach.

The rule oriented process of the orthography teaching in terms of communicative and activity approach is considered in the article. The approach forms grammar and orthography and also verbal skills need for generation of literate writing in communicating practice.

Key words: *orthography teaching; communicative and activity approach; orthographic rule as scientific and educational text; communicative exercises.*

Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода дает возможность по-иному решать проблемы орфографической подготовки учащихся в современной основной общеобразовательной школе, так как коммуникативно-деятельностный подход кардинально меняет сам взгляд на процесс изучения орфографии. Хотя правила орфографии по-прежнему составляют основу школьного курса орфографии, но цели изучения орфографии теперь максимально приближены к практике речевого общения и направлены на одновременное формирование орфографических и речевых умений и навыков в их согласованном единстве на деятельностной основе. В соответствии с этим в центре внимания на уроке уже первоначального знакомства с каждым орфографическим правилом становится

именно **работа с правилом как текстом** научно-учебного стиля речи. С одной стороны, наличие в правиле орфографии категории концептуальной информативности (что характерно только для текста как коммуникативной единицы языка) позволяет нам рассматривать орфографическое правило как научный текст лингвистического содержания, а с другой — в орфографическом правиле изложен и способ действия при выборе верного написания; значит, орфографическое правило следует рассматривать как разновидность научного текста: научно-учебный текст. Однако этот существенный момент при изучении орфографических правил в основной общеобразовательной школе сегодня явно недооценивается. Опыт показывает, правила орфографии на уроках русского языка зачастую изучаются по-прежнему вскользь, на уровне чтения или пересказа их формулировок учителем, а дома учащиеся просто заучивают правила наизусть. Такая методика лишь усугубляет проблему «правило знаю — применить не умею».

Каждое орфографическое правило, изучаемое в школе на уроках русского языка, должно быть тщательно «проработано» именно как научно-учебный текст. Тогда лингвистическая содержательная сущность орфографического правила (фонетическая, или лексическая, или словообразовательная, или грамматическая, или семантическая) и способ действия, адекватный лингвистической сути того или иного написания, войдут в сознание и память учащихся,

Людмила Геннадьевна Ларионова, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории языка и русского языка

E-mail: lg59@bk.ru

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

ул. Б. Садовая, д. 105/42, Ростов-на-Дону, 344006, Россия

South Federal University

105/42, Str. Bolshaya Sadovaya, Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Ларионова Л.Г. Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 22–28. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-22-28.

станут опорой для школьников при письме. Кроме того, работа на уроке с орфографическим правилом как научно-учебным текстом обеспечит успешное формирование не только правописных умений и навыков, но и коммуникативных умений, связанных с анализом (через систему вопросов и заданий учителя) темы правила, его смысловых частей, ключевых слов, доминанты — лингвистической сущности, которая определяет «пошаговость» речемыслительных действий при выборе правильного написания. (Подробно об основных этапах работы с орфографическим правилом на уроках русского языка см.: [Ларионова 2007: 25–37].)

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход дает возможность рассматривать орфографическую подготовку учащихся как процесс речевой деятельности в единстве всех ее видов (чтение, аудирование, говорение, письмо), т.е. как речетворческий, речемыслительный процесс, в основе которого лежит речемыслительное развитие ребенка.

Конечно, результат обучения зависит во многом и от общего кругозора школьника, но совершенствование всех видов речевой деятельности от урока к уроку — это первостепенная задача обучения. Нельзя научить грамотному письму, если ребенок мало и плохо читает, мало пишет, и у него не развита зрительная и слуховая память, если он не владеет разными видами чтения и пересказа текста (в том числе и орфографического правила), не умеет самостоятельно составлять связное высказывание (устное или письменное) в соответствии с определенной коммуникативной целевой установкой и с учетом всех норм русского литературного языка. Поэтому на каждом уроке орфографии необходимо сочетать правописные (грамматико-орфографические) задачи с элементами речевой деятельности. «Нужно вырабатывать у школьников способность писать вполне грамотно и в то же время самостоятельно; готовить их к такому письму, при котором навык писать без ошибок и умение выражать свои (и излагать чужие) мысли были бы соединены в едином процессе» [Попова 2011: 5]. При данной системе развивающего обучения каждый урок орфографии становится в определенной мере уроком развития речи, «поскольку происходит взаимосвязанное изучение языка и речи на фоне непрерывной работы над навыками

чтения-понимания текстов разных стилей (в частности, лингвистических текстов), аудирования, письма и говорения на разнообразные темы» [Львова 2009: 4].

Осознание (понимание) орфографической и речеведческой теории «ориентирует пишущего на лингвистическую оценку объекта письма, на оперирование грамматико-словообразовательными (а также орфографическими и речеведческими) понятиями в практике письменного речевого общения» [Ларионова 2005: 4].

Усвоение таких компонентов лингвистической теории, как понятие орфограммы, тип написания, вид орфограммы, принципы правописания, орфографическое правило; текст, типы речи, стили речи, тема, идея текста, изобразительные языковые средства и др., способствует успешному формированию орфографических и речевых умений и навыков на теоретической основе и обеспечивает целостное восприятие учащимися орфографических и речеведческих знаний и понятий, которые дают им «деятельностный ключ» к становлению грамотного (в широком смысле этого слова) письма. Осознание теоретических основ русского правописания и речеведения тем самым обеспечивает понимание закономерности между звучащей речью и ее письменным оформлением, а также осмысление особенностей создания связных высказываний разных стилей и типов речи. Корпус теоретических знаний формируется в сознании учащихся постепенно от класса к классу (т.е. от этапа к этапу обучения). Так, V класс — это этап ориентировки в системе орфографических и речеведческих понятий, когда только закладывается теоретическая база для осмысления основ русского письма. Опыт показывает, что именно от тщательно организованной поэтапной работы с понятийным аппаратом терминологической системы русской орфографии и речеведения, на которой базируется взаимосвязанное формирование орфографических и речеведческих умений и навыков, зависит успешность всего процесса орфографической подготовки учащихся.

Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода способствует, таким образом, с одной стороны, полноценному усвоению речеведческо-орфографической теории, а с другой — овладению умениями и навыками свободно опираться на эту теорию при письме.

Результатом такого обучения становится формирование в согласованном единстве прописных и речевых (коммуникативных) умений и навыков, что обеспечивает полноценное овладение всеми видами компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой, — необходимыми для речевой подготовки учащихся, для их способности применять полученные знания, умения и навыки в повседневной речевой практике, в процессе коммуникативной деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход требует, чтобы на уроках орфографии под постоянным вниманием в поле зрения учителя были определенные уровни освоения учащимися учебного материала:

- осмысленное понимание содержательной (языковой) сущности каждого орфографического правила и умение опираться на нее в ходе письма. «Суть правила всегда языковая и, овладевая правилом, ученик овладевает адекватным письменной норме языковым анализом» [Разумовская 1996: 35];

- объяснение, обоснование написанного при подчеркнутом внимании к морфемам, в которых находятся орфограммы. «Правила сформированы применительно к конкретным орфограммам, и, чтобы верно применить правило, его надо уметь соотносить со “своими” написаниями» [Там же: 34];

- владение основными речеведческими орфографическими знаниями и понятиями;

- осознание того, что орфографическое правило — это не только понятие орфографии как раздела науки о языке, но и понятие другого раздела языкознания — культуры речи, так как каждое орфографическое правило представляет собой норму письменного кодифицированного (т.е. имеющего силу закона) языка, а норма — это центральное понятие, изучаемое культурой речи;

- опора на правила орфографии при самостоятельном создании связных письменных высказываний, различных по стилю и типу речи, и осознанное использование при этом речевых средств в соответствии с задачами коммуникации;

- понимание взаимосвязи орфографически грамотного письма с общеречевой культурой как составной частью общей культуры человека. «Как пишет человек — с ошибками или без них, — характеризует

его как личность: правильное письмо — показатель общего развития и общей культуры человека» [Разумовская 1984: 2];

- владение при письме основами речевого самоконтроля и самооценки; нахождение орфографических и речевых ошибок, а также исправление и совершенствование написанного;

- ответственное отношение к учению, к саморазвитию и самообразованию.

Названные уровни дают возможность учителю проконтролировать итоговые результаты обучения: предметные, метапредметные и личностные.

С позиции коммуникативно-деятельностного подхода сложное единство подлежащих усвоению прописанных (орфографических) и коммуникативных знаний, умений и навыков достигается через систему коммуникативных упражнений, опирающихся на все виды речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. «Коммуникативные упражнения включают следующие группы упражнений: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), дискуссионные, композиционные (устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация), игровые» [Шукин 2007: 115]. Коммуникативные упражнения обеспечивают успешное формирование речевых умений и навыков, а также достаточно высокий уровень практического владения языком. Как показывает опыт, именно коммуникативные упражнения составляют главное содержание учебной деятельности школьников; такие упражнения считаются ведущими на уроках орфографии и должны занимать примерно до 80 % учебного времени. В связи с этим орфографические умения и навыки следует отрабатывать не только (и не столько!) на отдельных словах¹ или словосочетаниях, но и прежде всего на основе небольших (примерно 50–70 слов) недеформированных, то есть без пропусков букв, текстов, потому что у многих детей школьного возраста сильно

¹ Что касается работы с отдельными словами, в которых пропущены буквы или требуется раскрыть скобки, то такие упражнения тоже, безусловно, должны быть на уроках орфографии, но не доминировать над коммуникативными упражнениями, а характер заданий к ним желательнее направлять на аргументированное объяснение, обоснование правильного выбора буквы (или знака).

развита зрительная память, они легко запоминают графический облик слов; мозг ребенка словно «фотографирует» правильное написание и запоминает его. По содержанию тексты должны быть интересными для учащихся и иметь воспитательное значение (в том числе и воспитывать любовь к изобразительности родной речи). Кроме того, для орфографической работы хорошо использовать пословицы, поговорки, народные приметы, крылатые слова, фразеологизмы, мудрые высказывания великих людей. Наиболее понравившиеся ученикам изречения, а также стихотворные отрывки, с которыми они работали в школе на уроках русского языка, следует рекомендовать для заучивания дома наизусть. Всё это способствует обогащению словарного запаса учащихся, расширению их грамматического строя речи. «Одними из важнейших умений, которые формируются в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению орфографии, являются выразительное чтение текстов; формирование умений устно и письменно обосновывать написанное с учетом того, что устная речь наряду с письменной речью есть форма выражения мысли, средство общения людей друг с другом; совершенствование разных видов чтения и пересказа, комментирования информации, извлечение ее из текстов...» [Ларионова 2005: 21].

Так как «орфография является одной из сторон письменной речи, она получает свой полный смысл лишь в единстве с остальными частями того целого, которое называется *собственное письменное высказывание*» [Попова 2011: 142]. Практика показывает, что задания по созданию собственных связанных высказываний (написание мини-сочинений на заданную тему; написание сочинений на лингвистическую тему; написание сочинений на «свободную» тему с опорой на определенные слова (или без опоры на них); написание сочинений по данному началу; письменные ответы (в краткой или развернутой форме) на вопросы нелингвистического характера; составление диалога в письменной форме на ту или иную тему; составление рассказа-сообщения, например, на научную тему, используя научно-популярную литературу или материалы из Интернета и др.) могут быть предложены учащимся как на самих уроках орфографии, так и в качестве домашней работы.

Элементы творчества, которые присущи коммуникативным упражнениям, вызывают у учащихся интерес не только к речеведческо-орфографической работе, но и к урокам русского языка в целом.

Приведем примеры коммуникативных упражнений из собственного опыта работы (на материале темы «Правописание сложных имен существительных»).

1. Прочитайте русские народные приметы. Назовите в предложениях сложные существительные с соединительными гласными *о* — *е*. Выпишите их, графически объясняя выбор соединительных гласных. Какие еще народные приметы вы знаете, куда входили бы сложные существительные? Запишите одну из них.

1) Если в первый день весны снег валит — к плодородию, урожаю. 2) 22 марта — самый важный день для овощевода: если тает снег и дружное половодье, жди хорошего урожая. 3) Начало апреля рыболовы считают лучшим временем ловли рыбы по последнему льду. 4) Коли дождь на Петров день (29 июня), то сенокос будет мокрый. 5) 28 сентября на селе отмечают праздник гусепролета.

2. Спишите пословицы и поговорки. В сложных существительных обозначьте корни. Как вы понимаете смысл первой пословицы? Устно объясните лексическое значение слов *жито* и *амбар* (пословица 3). В случае затруднения обратитесь за помощью к любому толковому словарю русского языка.

1) Сила народа сильнее ледохода. 2) В Тулу со своим самоваром не ездят. 3) Не хвались трудолюбием, хвались, сколько жита в амбаре. 4) После солнцеворота, хоть на воробьиный скок, да прибудет дня. 5) Один сын — не сын, два сына — полсына, три сына — сын. 6) Голова не для того, чтобы шапку носить, а чтобы ум-разум копить. 7) Лежебоке и солнце не впору встает.

3. Прочитайте и отгадайте загадки. Графически объясните, какая орфограмма объединяет слова-ответы на данные загадки. Объясните лексическое значение слова *вороной* (загадка 2), подобрав к нему синоним.

1) Летит, как стрела, гудит, как пчела.
2) Бежит как конь вороной, много тащит за собой.

Ответы. 1. Самолет. 2. Паровоз.

4. Прочитайте текст и выполните задания.

Ярмарка

(1) Едем на (северо)запад. (2) Перед самым селом переезжаем речку вброд. (3) Осталось (пол)пути.

(4) На спуске под церковью разливается море сарафанов, мужицких голосов. (5) Народу всё прибывает; мужики в пиджаках, ребятишки со свистульками(петушками)², на распряженных телегах сидят старики. (6) Над колокольной белеют верхи палаток, а над ними — облака.

(7) Медленно пробираясь в расступившейся толпе, подъезжаем к ограде, привязываем лошадей. (8) На дощатом прилавке разложены картинки и книги, и мещанин(продавец) подсовывает календари и книги с заманчивым названием. (9) Всё: смех и ржание лошадей, крик бой(бабы) в цветастой *тел.грейке*, ругающей мужика, — сливается в один ярмарочный гул. (10) Пахнет детем и сургучом. (11) В полотняных палатках бойко торгуют продавцы. (12) Гроздья стеклянных бус, желтые, пушенные по ветру ленты. (13) За церковью на лугу торгуют барышники(цыгане). (14) С ярмарки разъезжаются после (полу)дня.

(По И. Соколову-Микитову).

Задания

1) К какому типу речи относится данный текст? Аргументируйте ответ.

2) Письменно объясните лексическое значение слов *мещанин* (предложение 8), *сургач* (предложение 10), *барышники* (предложение 13). В случае затруднения обратитесь за помощью к любому толковому словарю русского языка.

3) Какие изобразительные языковые средства вы встретили в предложении 4? Назовите их.

4) Выпишите из текста в левый столбик сложные существительные, которые пишутся через дефис, а в правый столбик — сложные существительные, которые пишутся слитно.

5) Спишите предложения 3 и 14, раскрывая скобки. Сложные существительные подчеркните как члены предложения.

6) Выделенное слово разберите по составу. Какую букву вы вставили вместо пропуска и почему?

7) Были ли вы когда-нибудь на сельхозярмарке? Если «да», то опишите ее. Используйте в своем высказывании не менее пяти сложных существительных.

² При другом подходе эти единицы рассматриваются как конструкции с однословным приложением, оформляемые дефисом на письме.

5. Что это за цветок такой *иван-да-марья*? Напишите ответ на поставленный вопрос. Укажите, к какой литературе вы обратились за помощью.

6. Используя специальную литературу и материалы из Интернета, письменно расскажите, как приготовить блюдо *люля-кебаб*. Какие еще блюда вы знаете, которые являются сложными существительными и пишутся через дефис? Назовите 2—3 из них.

7. Прочитайте текст. Какие изобразительные языковые средства вы здесь встретили? Приведите 2—3 примера. Спишите. Устно объясните правописание сложных имен существительных.

Февраль

Свистит косая метель — белая метла дороги метет. Дымятся сугробы и крыши. Рухаются с сосен белые водопады. Скользит по застругам яростная поэмка.

Февраль летит на всех парусах!

Гоняет вихри за саянами, машинами, кружат хороводы вокруг домов, замечают пути-дороги.

Тонут в белых волнах заборы. За каждым столбом — снеговорот. Над каждой елью — белые флаги.

Завоевает, кружит, заносит. Свистит, скулит, воеет. Лепит глаза, в спину толкает, дышать не дает.

Тучи-снегосыпы сыплют снег сверху. Сугробы-снеговеи веют снег снизу. Солнце запуталось в вихрях, как золотая рыба в белой сети.

Круговерть от земли и до неба!

(Н. Сладков).

8. Прочитайте и озаглавьте текст. Что вы вложили в свое заглавие: тему или идею текста? Аргументируйте ответ. Объясните слитное/дефисное правописание сложных существительных. Письменно перескажите текст.

В Московском Кремле рядом с собором Двенадцати апостолов на гранитном постаменте стоит Царь-пушка. Чудо-орудие, рожденное искусством русского мастера А. Чохова. Год рождения — 1586-й.

Там же, в Кремле, близ колокольни «Иван Великий», на специальном основании высится уникальный памятник искусства русских мастеров-литейщиков — Царь-колокол. Звучащий гигант отлит из бронзы в 1733—1735 годах под руководством отца и сына И.Ф. и М.И. Моториных.

Менее знакома широкому зрителю, но от этого не менее знаменита среди нумизматов Царь-монета. Родилась она в 1771 году в Сестрорецке. Отчеканена из меди. Номинал — один рубль. Масса — 1024 грамма.

Царь-пушка никогда не стреляла. Царь-колокол — не звонил. Царь-монета — не поступала в обращение. Тем не менее всякий раз,

глядя на это разнообразие предметов, историк угадывает зыбкую и в то же время органическую связь между ними.

Судьбы колоколов, пушек и монет в русской истории переплетены в тугой загадочный и весьма интересный для человеческой любознательности узел.

(По А. Щелокову).

9. Используя Красную книгу, выпишите 5–7 названий видов редких и исчезающих животных (сложные имена существительные). Письменно расскажите о внешнем виде каждого из этих животных, его образе жизни, повадках, привычках и поведении.

Пусть представленные вами рассказы будут яркими и занимательными!

Объясните, каким типом речи вы воспользовались.

10. Составьте и запишите таблицу на тему «Правописание сложных имен существительных». Сколько в ней будет колонок и почему? Заполните таблицу собственными примерами (по 5–7 примеров в каждую колонку).

11. Представьте, что скоро новогодний бал-маскарад и вы отвечаете за его организацию. Напишите план-заказ игрушек-украшений, которые вам необходимо приобрести для праздника. Включите в свой план не менее пяти сложных имен существительных.

12. Кто такая *баба-яга*? В каких русских народных сказках вы с ней встречались? Какое у вас к ней отношение и почему? Напишите ответы на поставленные вопросы.

13. Письменно расскажите об одном из ваших любимых мультфильмов или кинофильмов. Обоснуйте свой выбор. Используйте в сочинении, где это необходимо, сложные существительные.

14. Если бы вы были мастером-мебельщиком, какие предметы мебели вы бы изготовили: диван-кровать, диван-качалку, сундук-кровать или сундук-хранилище? Опишите, как бы выглядели ваши изделия.

15. Запишите и инсценируйте диалоги, которые, например, ведут между собой члены редколлегии школьной стенгазеты во время подготовки номера «В путь-дорогу, выпускники!»

16. Используя специальную научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, напишите развернутый ответ на один из вопросов: «Почему велосипед не падает?»; «А что внутри

электростанции?»; «Почему у вертолета нет крыльев?»; «Почему телебашня стоит и не падает?»; «Как работает пылесос?». Сложные существительные разберите по составу.

17. Используя специальную литературу и материалы из Интернета, расскажите, чем интересен Петропавловский собор-музей — центральное сооружение Петропавловской крепости в Санкт-Петербурге. Сложные существительные подчеркните как члены предложения.

18. Найдите и опишите одну из картин знаменитых русских художников: «Ковер-самолет», «Иван-царевич на Сером Волке» (В.М. Васнецов); «Сенокос» (А.А. Плестов); «Лесной пожар» (А.К. Денисов-Уральский); «Купание красного коня» (К.С. Петров-Водкин). Используйте в своем сочинении по картинке не менее семи сложных существительных.

19. Напишите план сообщения о русском ученом-путешественнике Н.Н. Миклухо-Маклае. Письменно перескажите один из пунктов вашего плана, используя, где необходимо, сложные существительные. Какой научной или научной-популярной литературой вы воспользовались при подготовке данного задания?

20. Напишите сочинение-фантазию на тему «Занимательная прогулка по технопарку “Наукоград”».

21. Многие русские поэты в названиях своих стихотворений использовали сложные существительные с соединительными гласными *о* — *е*, например: «Водопад» (Е. Баратынский), «Сенокос» (А. Майков), «Птицелов» (Э. Багрицкий). Запишите еще 3–5 названий стихотворений, где используются сложные существительные. Прочитайте выразительно данные стихотворения. Одно из них выучите наизусть и запишите по памяти. Какие образительные языковые средства вы встретили в этом стихотворении? Приведите 2–3 примера.

22. С опорой на данные слова и словосочетания напишите сочинение-повествование на тему «Увлекательное путешествие».

Спешпредложение от турфирмы, изучили справочник-путеводитель, белый пароход, порт в Ростове-на-Дону, путешествие с экскурсоводом, чувствовалось добродушие, вечернее чаепитие, конфеты с черносливом, кинофильм «Человек-амфибия», большой кинотеатр, опытные мореплаватели, успели за полчаса,

преодолели полпути, съел пол-апельсина, не покидала грусть-тоска, кофточка из крепдешина, маленький зоопарк, взяли фотокамеру, проводили фотосъемку, красивая фуражка-бескозырка, бой-парень, сорвиголова, вертихвостка, курс на северо-восток, решали головоломки, большая грузоемкость, вели диалог-беседу, посетили диско-клуб, полфореи на обед, продавались хозтовары, встречались с учеными-этнографами, посетили дом-музей, рассказ краеведов, встретили поэта-песенника.

23. Используя научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, напишите, какой северный олень получил в народе прозвище «олень-цветок». Почему? В своем высказывании употребите не менее семи сложных существительных.

Введение в учебный процесс коммуникативных упражнений подтверждает мысль, что «в основе коммуникативно-деятельностного подхода лежит... реальность деятельности в предлагаемых ситуациях» [Щукин 2007: 113].

Таким образом, обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода создает реальные возможности не только для речевого и орфографического развития учащихся, но также для их интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития.

ЛИТЕРАТУРА

Ларионова Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Орел, 2005.

Ларионова Л.Г. Изучение орфографических правил в средней школе: методика и опыт. — Ростов-на-Дону, 2007.

Львова С.И. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений.

5–11 классы: основной курс, элективные курсы. — 3-е изд., стер. — М., 2009.

Попова Т.А. Обучение орфографии в процессе развития речи учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах: дис. ... канд. пед. наук. — Орел, 2011.

Разумовская М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. — М., 1984.

Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: кн. для учителя. — 2-е изд., доп. — М., 1996.

Щукин А.Н. Лингвометодический энциклопедический словарь. — М., 2007.

REFERENCES

Larionova L.G. Kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod k izucheniyu orfograficheskikh pravil v srednei shkole, Extended abstract of PhD thesis, Orel, 2005.

Larionova L.G. Izuchenie orfograficheskikh pravil v srednei shkole: metodika i opyt, Rostov-na-Donu, 2007.

L'vova S.I. Programmy po russkomu yazyku dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 5–11 forms: basic course, elective courses, 3rd issue, reimpr, Moskva, 2009.

Popova T.A. Obuchenie orfografii v protsesse razvitiya rechi uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka v 5–7 klassakh, Extended abstract of PhD thesis, Orel, 2011.

Razumovskaya M.M. Teoreticheskie osnovy obucheniya orfografii v srednei shkole. Ed. D. thesis as scientific report form, Moskva, 1984.

Razumovskaya M.M. Metodika obucheniya orfografii v shkole, Teacher's book, 2nd issue, enlarged, Moskva, 1996.

Shchukin A.N. Lingvometodicheskii entsiklopedicheskii slovar', Moskva, 2007.

Слишком дорогие ошибки

Автор поднимает проблему ошибок и недочетов в сборниках КИМов к ОГЭ по русскому языку. В статье рассмотрены некорректные формулировки отдельных заданий и сложности, с которыми сталкиваются девятиклассники при выполнении тестов.

Ключевые слова: *КИМы; ОГЭ; тестовое задание; вариант; ошибка.*

Elena M. Vinogradova

Too Precious Mistakes.

The author raises the problem of the mistakes and defects in the volumes of testing materials for the Basic State Examination on Russian language. The article considers the misleading statements of some tasks and difficulties 9-form pupils have during performing tests.

Key words: *testing materials; Basic State Examination; test task; variant; mistake.*

Учителя русского языка, готовя девятиклассников к ОГЭ и имея сегодня возможность выбирать из большого количества печатных и электронных ресурсов, отдают предпочтение таким материалам, которые содержат КИМы, точно соответствующие предстоящему экзамену и потому позволяющие найти слабые места в знаниях, умениях и навыках учеников, исправить заблуждения в умах учителей, при необходимости уточнить теоретическую и методическую базу, нужную для выполнения экзаменационных заданий. Конечно, особым авторитетом пользуются сборники, издаваемые под редакцией разработчиков экзаменационных КИМов. Здесь действует презумпция доверия учителя и ученика к правильности ответов, предлагаемых составителями заданий в качестве эталонных. Выбор таких изданий, а также материалов из открытого банка заданий на сайте

ФИПИ исходит, кроме прочего, из того, что представленные в них задания могут встретиться ученикам на экзамене.

Готовясь к выполнению имеющихся в сборниках вариантов, учитель сначала сам решает тестовые задания и продумывает материал, необходимый для написания всех видов предлагаемых в варианте сочинений, чтобы показать ученикам «ловушки ОГЭ», подсказать наиболее рациональные пути выполнения заданий, необходимый для аргументации текстовый материал. И... не «попадает в ответ». Значит, ты, учитель, что-то делаешь не так? Сам не можешь справиться с заданием и учеников не так учишь? Ведь правильный ответ дан в конце сборника! А может быть, составители сборника допустили ошибку? Ну, если она единичная / случайная, исправим и объясним ученикам, какой ответ должен быть. А если ошибок много? А если некоторые из вариантов с неисправленными ошибками в ключах так и перекочают на экзамен? Ведь ученик не всегда может даже узнать, что ответ не засчитан из-за ошибки в базе данных для автоматической проверки заданий. И такие случаи ежегодно происходят на экзамене по русскому языку. К сожалению, это всё подрывает уверенность учителя и учеников в своих знаниях, подрывает доверие к справедливости полученных на экзамене оценок (содержание спецификации и кодификатора здесь не обсуждаем). Вывод прост: материалы, включенные в сборники для подготовки к экзамену и претендующие на высокую степень авторитетности, должны быть безупречны.

Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы

E-mail: evinogradova@proc.ru

ГБОУ «Лицей № 1533 (информационных технологий)»

Ломоносовский проспект, д. 16, Москва, 119296, Россия

State budget educational institution "Lyceum № 1533 (information technologies)"

16, Lomonosovsky Prospekt, Moscow, 119296, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Виноградова Е.М. Слишком дорогие ошибки // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 29–32. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-29-32.

Рассмотрим некоторые задания.

В задании 13 одного из сборников требуется указать номер сложного предложения с неоднородным (параллельным) подчинением придаточных. В качестве правильного ответа указывается предложение 8: «Но переводить было некому¹, а Александра Егоровна^{2а}, которой хозяева Лады оставили собаку до следующего лета³, никаких иных языков, разумеется, не знала^{2б}, поэтому она слышала только неумолчный и безобразный вой и бессмысленный скулеж⁴». Однако в этом сложном предложении только одно придаточное (нумерация частей и выделение придаточной сделано нами. — *Е.В.*); поэтому — не подчинительный союз, а указательное наречие, следовательно, присоединяемая этим словом предикативная часть не является придаточной (бессоюзная связь с частью 2). В другом варианте нужно найти предложение с однородными придаточными, и им является предложение 7, в котором однородные придаточные выражены односоставными неопределенно-личными предложениями (...*рассказывалось, как некут хлеб, делают уксус, изготавливают кирпич, льют сталь, дубят кожу*). Это не просто трудный для школьников пример, но и случай, который в практике вузовского преподавания (с опорой на «Русскую грамматику») квалифицируется как зона переходности между сложными предложениями и простыми с однородными сказуемыми. Ответ «7» получается методом исключения: в указанном интервале больше ничего нельзя выбрать.

С бессоюзной связью в практике школьного преподавания сохраняется терминологическое недоразумение. В задании 14 во многих случаях предлагается найти «бессоюзное сложное предложение». При этом не указывается, что подразумевается сложное предложение с любым количеством частей, между которыми только бессоюзная связь. Однако термином «бессоюзное» обозначается и такое многочленное сложное предложение, в котором бессоюзной связью соединены смысловые блоки, внутри которых предикативные части могут быть связаны союзной сочинительной или подчинительной связью. К счастью, в большинстве случаев эта терминологическая невнятность не мешает выполнению задания.

Задание 12 проверяет владение признаками грамматической основы, умение различать грамматические омонимы.

Составители задания в одном из вариантов полагают, что в предложении 16 исходного текста *А что это значит?* школьники выделяют грамматическую основу *это значит*. Следующее далее в тексте предложение 17 *Это значит, что...* вроде бы должно помочь найти такой ответ. На деле же всё не так однозначно. Вывод, что слово *что* стоит в форме В. падежа и является прямым дополнением, основан на синонимии *значит* и *означает*. Но *означает* — полнозначный глагол, в предложениях с ним на месте *что* легко подставить вместо *что* существительное, у которого формы Им. и В. падежей не совпадают: *Что это означает?* — *Это означает твою победу*. *Значит* в этой конструкции неуместно. Слово *значит* не допускает управления В. падежом, но может употребляться в функции частицы: *Жить — значит бороться*. В исходном тексте слово *это* обладает пропозициональным содержанием (означает не предмет, а положение дел); конструкция *Быть невольником чести — значит быть в неволе у чести* структурно аналогична конструкции с двумя инфинитивами, а не с Им. и В. падежами — и это подтверждается тем, что в предложении 17 после слова *значит* следует придаточная часть: *Это значит, что поэт был в неволе у чести, в плену у нее*. Непраздный вопрос: какое здесь придаточное по терминологии В.В. Бабайцевой — «сказуемое» или «дополнительное»? Соответственно, нужно ли включить слово *что* в состав грамматической основы? Эллипсис в речи не позволяет дать однозначную грамматическую интерпретацию предложению 16. Полагаю, что в исходном тексте можно было найти менее спорный пример для проверки знаний и умений учащихся.

Вопросы вызывает задание 4. На какие источники следует опираться для проверки правильности ответов, когда требуется подобрать стилистически нейтральные синонимы к тому или иному слову, употребленному в указанном предложении текста? Если речь идет о контекстуальной синонимии, то логично ли использовать словарь языковых синонимов? И какой? На уровне языковой интуиции в большинстве случаев можно согласиться с предлагаемыми ответами, но как убедить в их правильности учеников? Откуда взят список подходящих в каждом конкретном случае синонимов? Например, в варианте 5 к слову *захламлять* указан синоним *загромождать*, но в тексте речь идет о «бумажках», а не о крупных

объектах. Согласитесь, что синонимайзер в Интернете не может считаться авторитетным источником, особенно если речь идет о контекстуальных синонимах.

Формальное решение требуется в некоторых случаях для **задания 7**, в котором нужно заменить взятое из исходного текста словосочетание с определенным видом связи на синонимичное с другим видом связи. Правильный ответ иногда противоречит языковой интуиции школьников и условиям употребления. Например, вряд ли можно считать синтаксическим синонимом к словосочетанию *мужицкое лицо (печальные черты Фарадея, мужицкое лицо Ломоносова)* словосочетание *лицо мужика* — обратите внимание на двусмысленность, возникающую в случае подстановки в контекст «синонимичного» словосочетания! Значение образного сравнения в этом случае должно быть формально выражено, например: *лицо как у мужика*. Синонимом к словосочетанию *культурное наследие* должно стать *наследие культуры*, но оно двусмысленно (культура наследует или наследуется?). Строго говоря, в указанный фрагмент текста такой синоним вставить нельзя. Подобными «мелочами» нельзя пренебрегать, поскольку иначе невозможно научить школьников грамотной связной речи.

Некорректной представляется повторяющаяся во многих вариантах формулировка **задания 4**: «Выпишите слово, в котором правописание приставки определяется глухостью — звонкостью последующего согласного». В каждом конкретном случае правописание приставки на *з/с* определяется либо глухостью, либо звонкостью последующего согласного. В одном слове это не может быть совмещено. Более точной считаем такую формулировку: **Выпишите слово с приставкой, правописание которой зависит от глухости / звонкости последующего согласного.**

Для **задания 2** в одном из вариантов «правильным» считается ответ: «регулярное, не реже двух-трех раз в неделю, посещение музеев позволило рассказчику серьезно изучить изобразительное искусство, познакомиться с достижениями науки» (ответ на вопрос «Почему рассказчик называет посещение музеев “университетами”?»). Однако этот ответ содержит фактическую ошибку: в исходном тексте сказано, что *не реже, чем два-три раза в неделю* рассказчик бывал в двух художественных музеях, но ничего не сказано про регулярность

посещения Политехнического музея. Получается, что он знакомился с достижениями науки в Третьяковской галерее и Музее изящных искусств? Ответ на задание «вычисляется» методом исключения, ученики вынуждены закрыть глаза на фактическую неточность.

Высказывания на лингвистические темы, предлагаемые в **задании 15.1**, должны проверять наличие у учеников знаний об определенных лингвистических единицах и явлениях, умение находить в тексте соответствующие примеры для подтверждения своих суждений. Слишком расплывчатые формулировки на самом деле не расширяют выбор учеников, а становятся препятствием для построения конкретного по содержанию ответа. Понятно, например, о чем должны писать девятиклассники, если им достается высказывание Н.С. Валгиной: «Употребление многоточия связано с содержательной и эмоциональной стороной речи». Но как они должны понять предложенное суждение Г.В. Степанова: «Вся жизнь языка есть непрерывное создание и поиски более близких к истине выражений мысли, чувства, переживания»? Что они должны найти в тексте для подтверждения адекватности понимания высказывания лингвиста?

К высказыванию Р.Ф. Брандта о заимствованных словах: «Заимствование иностранных слов нельзя не считать явлением естественным и законным: пришлые слова имеют даже весьма симпатичную сторону как памятники мирового общения народов и их взаимного обучения» — в тексте Е.М. Богата школьники без особого труда найдут примеры заимствованной лексики: *фантазия, театр, дилижанс, техника, революция, дагерротип, телеграф, кабель, бионика...* Но смогут ли они доказать, что это примеры «памятников мирового общения народов и их взаимного обучения»? Тем более что на экзамене у учащихся не будет словарей, позволяющих проследить историю слов и подтвердить, что выбранные ими для сочинения примеры показывают, какие народы и на какой культурной почве общались. Что, например, без словаря дети могут сказать о слове *кабель* или *дагерротип*?

Высказывание на лингвистическую тему: «Всякое слово есть дело, и всякое доброе дело вызывается словом» (Ф.И. Буслаев) — не может не поставить в тупик. Во-первых, сам смысл высказывания может показаться спорным, а во-вторых, какие лингвистические

единицы или явления должен в связи с этим высказыванием рассмотреть ученик? Исходный текст М.О. Чудаковой позволяет, конечно, рассуждать о нравственном влиянии классической литературы («общепризнанного культурного наследия») на формирующуюся личность, показывает пример того, как знание прочитанных еще в школе произведений служит средством распознавания «своих», но разве это должно быть предметом сочинения на лингвистическую тему, как этого требует формат задания 15.1? И аргументация здесь будет вовсе не лингвистическая. Если задание вызывает недоумение у учителей со стажем и у дипломированных лингвистов, то стоит ли его предлагать девятиклассникам?

В высказывании А.Н. Толстого «Русский язык богат глаголами и существительными, разнообразен формами, выражающими внутренний жест, оттенки чувств и мыслей» девятиклассники более-менее убедительно могут подтвердить только последнюю часть, но смогут ли они подтвердить мысль о богатстве русского языка глаголами и существительными, как и мысль о «разнообразных формах» (что имеется в виду?), выражающих

внутренний жест: с определением внутреннего жеста у К.С. Станиславского они, скорее всего, не знакомы, а описательной характеристики поведения, выражающего эмоции или интеллектуальные действия, в тексте М.О. Чудаковой, увы, нет.

То, о чем сказано в статье, может показаться мелочью, досадными промахами, но, к сожалению, опыт показывает, что и в экзаменационных заданиях сохраняются ошибки и неточности, и не вина учеников, что их ответы расцениваются как неправильные. Заметить ошибки школьник не всегда может — особенно если они в тестовой части: после экзамена ученик видит только свои ответы, но КИМы он не получает и «правильного» ответа не знает. В результате накапливается опыт несправедливой оценки, тем более что в выигрыше оказываются подчас те ученики, которым повезло до экзамена познакомиться с экзаменационным КИМом и предполагаемыми ответами — неважно, правильны они по существу или нет. Благо, в Интернете много услужливых доброхотов, у которых за день-два до экзамена можно по сходной цене купить экзаменационные варианты.

ОТВЕТЫ ЧИТАТЕЛЯМ

Вопрос: В тексте драмы Л.Н. Толстого «Власть тьмы» встречаются слова *измадеть* и *пузырить*. Видимо, это диалектизмы. Какое значение имеют эти слова? (Бурлов Е.В., Москва)

Ответ: Слова *измадеть* (*измадеть*) и *пузырить* действительно являются лексическими диалектизмами, характерными для южнорусских говоров. Глагол *измадеть* имеет значение «ослабеть», «исхудать», «истаять»:

...И в чем душа держится. Измадел как. А уж намердны, матушка моя, совсем помирал... (Л.Н. Толстой. Власть тьмы).

Этот глагол имеет видовую пару *измождать* в значении «изнурять», «мучить», «истощать».

Слово *пузырить* выступает в значении «ругать»:

Нынче она батю пузырила, пузырила, ведьма она толстомордая (Л.Н. Толстой. Власть тьмы).

Однокоренные глаголы *пузыриться* и *пузырничать*, как отмечается в «Толковом слове-ре живого великорусского языка» В.И. Даля, имеют значение «дуться, сердиться молча».



Обогащение словарного запаса школьников как условие понимания текста

В статье рассматриваются вопросы формирования словарного запаса школьников, описываются приемы семантизации, способствующие развитию активного словаря учащихся.

Ключевые слова: *словарный запас школьников; система методических приемов; семантизация; приемы семантизации.*

Olga N. Gulevataya, Tatyana V. Solovyeva

Enrichment of Schoolchildren Vocabulary as the Condition of Text Understanding.

The questions of schoolchildren vocabulary formation are considered in the article, the methods of semantisation that assisting the development of the active vocabulary are described.

Key words: *schoolchildren vocabulary; system of methodological devices; semantisation; semantisation methods.*

Одной из важных задач учителя русского языка является формирование у школьников представления о том, что

Ольга Николаевна Гулеватая, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования

E-mail: g.ol72@mail.ru

ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Красноармейская ул., д. 88, Челябинск, 454091, Россия

Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators

88, Str. Krasnoarmeyskaya, Chelyabinsk, 454091, Russian Federation

Татьяна Васильевна Соловьева, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языкового и литературного образования

E-mail: tvsolov@mail.ru

ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Красноармейская ул., д. 88, Челябинск, 454091, Россия

Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators

88, Str. Krasnoarmeyskaya, Chelyabinsk, 454091, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Гулеватая О.М., Соловьева Т.В. Обогащение словарного запаса школьников как условие понимания текста // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 33–36. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-33-36.

изучение русского языка поможет им овладеть языком как средством общения, понять эстетическую функцию языка, осознать, что язык является средством познания мира, развития мышления, средством освоения культуры.

Наши наблюдения показывают, что в реальной практике эта задача не реализуется. Что же необходимо делать, чтобы обеспечить необходимый уровень владения языком?

На наш взгляд, начинать необходимо с формирования словарного запаса школьника. Это позволит более успешно решать и другие задачи школьного языкового образования: овладение орфоэпией, орфографией, грамматикой, правильным словоупотреблением, связной речью вообще.

Вопросы методики проведения словарной работы обсуждаются в периодической печати, рассматриваются в специальной литературе, учителями наработан большой практический опыт в этом направлении деятельности, тем не менее актуальность этой проблемы не снижается. Система методических приемов и упражнений по овладению словарным запасом языка описана нами в статье «Работа с понятиями и терминами как условие освоения учебного предмета» [Соловьева 2015], в «Словарике современного школьника» [Соловьева 2016] и реализована в пособии

«Русский язык. Тематический контроль. 5 класс» [Цыбулько 2014].

Развитие активного словаря учащихся предполагает понимание лексического значения слова (семантизацию), умение определять его с помощью различных приемов. Школьники, как правило, используют три приема: краткое толкование слова, подбор синонимов, подбор антонимов.

Но ведь возможно определять значение слова с помощью подбора однокоренных слов, определения значения морфем, этимологического анализа, а также объяснять значение с помощью рисунка, фотографии. Необходимо уже в V классе познакомить учащихся со всеми приемами семантизации слова, для того чтобы на протяжении всех последующих лет изучения языка они могли с успехом пополнять свой словарный запас.

Рассмотрим **приемы семантизации** слова и покажем, какие виды заданий способствуют формированию умений лексического анализа.

I. Толкование слова (или семантическое определение). Это основной способ раскрытия значения слова, принятый в толковых словарях. Поэтому не случаен один из первых вопросов, обращенных к учащимся: «Если вам в тексте встретились незнакомые слова, к какому словарю вы обратитесь за разъяснением их лексического значения?»

Виды заданий:

1. Подбор к предложенным словам толкований их лексического значения.

1. В каком ряду значение слова определено неверно?

- 1) Жюри — группа специалистов, присуждающих премии на выставках, конкурсах.
- 2) Ветеран — это человек, любящий свою Родину.
- 3) Абзац — это отступ в начале строки.
- 4) Транскрипция — это запись слов в соответствии с произношением.

2. Допишите определения.

Многозначные слова — это _____

Омонимы — это _____

2. Работа со словарями.

1. Прочитайте статьи о слове *здание* в словарях различных типов. Что вы узнали о слове? Подготовьте развернутый устный ответ.

2. Сколько значений у слова *идти*? Для ответа на этот вопрос обратитесь к толковому словарю.

3. Узнавание слова по его лексическому значению.

1. Узнайте слово по лексическому значению, запишите его.

- 1) Видимая граница неба и земной или водной поверхности.
- 2) Таблица или книжка с перечнем всех дней в году.
- 3) Огородный овощ, растущий обычно кочаном.
- 4) Вид городского безрельсового электрического транспорта — многоместная машина.

2. Какому слову принадлежит значение «прилипнуть со всех сторон»?

- 1) залепить 3) облепить
- 2) налепить 4) вылепить

3. Положение, обстановка, совокупность обстоятельств — это

- 1) история 3) ситуация
- 2) случай 4) легенда

4. Определение значения слов через указание более широкого класса и специфического признака (подбор слов, относящихся к одной смысловой теме, родового или видового слова).

Выпишите из текста слова, входящие в тематическую группу «Виды искусства».

II. Сопоставление неизвестного слова с известным (определение значения слова с помощью синонимов и антонимов).

1. Среди приведенных ниже слов найдите слово со значением «высокомерие».

- 1) похвальба
- 2) зазнайство
- 3) упрямство
- 4) заносчивость

2. В каком ряду есть лишнее слово?

- 1) бежать, нестись, торопиться
- 2) друг, товарищ, приятель
- 3) бледный, неяркий, блеклый
- 4) выгнать, изгнать, прогнать

3. Укажите антонимическую пару.

- 1) ум — мудрость
- 2) вежливость — грубость
- 3) высокий — карлик
- 4) холодный — теплый

III. Подбор однокоренных слов.

1. В какой строке записаны только однокоренные слова?

- 1) барс, барсук, барствовать
- 2) вечный, вечерний, привечать
- 3) дворняга, двор, дворовый
- 4) проводник, проводить, водный

2. В каком варианте ответа содержатся однокоренные слова?

- 1) пол..скать белье — пол..скать шенка
- 2) хохотать — хохотушка
- 3) печь блины — затопить печь
- 4) мой брат — мой посуду

IV. Прием — семантизация с привлечением элементов этимологического анализа.

1. С помощью этимологического словаря установите происхождение слова *спектакль*. Расскажите о его лексическом значении.

2. Узнайте слово с непроверяемой гласной в корне по этимологической справке.

- 1) крапать — ‘падать редкими каплями, брызгами’
- 2) корзать — ‘плести’
- 3) лоп — ‘лист, широкий, как лист’
- 4) багр — ‘красный цвет’
- 5) печь — ‘жечь, пека — забота’
- 6) стремь — ‘вниз, быстро’
- 7) баять — ‘говорить, колдовать словами’
- 8) рябь — ‘пестрый’

Слова для справок: л..*пата*, л..*поухий*, р..*бина*, б..*гровый*, б..*грянец*, к..*рзина*, стр..*миться*, стр..*мнина*, стр..*млав*, б..*люкать*, кр..*лива*, об..*яние*, п..*чать*, п..*чаль*, вп..*чатление*.

3. В древнерусском языке был корень *-вель-* ‘великий, большой’. Подберите к данным словам синонимы с историческим корнем *-вель-*.

- 1) гигант —
- 2) размер, объем, протяженность —
- 3) маленькая птичка —
- 4) пышная красота, роскошь (второй корень *-леп-* ‘лепота, красота’) —
- 5) человек большой души, готовый бескорыстно (без выгоды для себя) жертвовать своими интересами —
- 6) знатный сановник в старое время —

Слова для справок: в..*льможа*, нев..*личка*, в..*ликан*, в..*л..кoduшный*, в..*л..колепие*, в..*л..чина*

V. Семантизация через словообразовательные связи. Значение слов раскрывается через значение производящей основы и словообразовательного аффикса.

1. Укажите слово с суффиксом *-тель-*, обозначающее человека, который совершает какое-либо действие.

- 1) выпрямитель
- 2) постель
- 3) мыслитель
- 4) отпариватель

VI. Наглядный способ (иллюстрация, фотография, рисунок).

Объяснение значений слов путем показа обозначенных ими предметов и действий или их изображений. Используя данный прием, ученик хорошо запоминает слово. Целесообразно использовать при освоении конкретной лексики, доступной для непосредственного зрительного восприятия.

VII. Определение значения слова в контексте. При этом необходимо учитывать, что контекст позволяет получить самое общее представление о значении слова [Текучев 1983: 218].

А.В. Текучев рекомендует использовать один из основных приемов и один-два дополнительных [Там же: 219].

Усвоение слова предполагает умение актуализировать его лексическое значение, т.е. умение употреблять слово в контексте. Это умение проявляется в понимании стилистических свойств слова и сферы его употребления и в знании лексической сочетаемости. При любом способе объяснения слов обязательным является иллюстрация употребления слова в контексте.

Рассмотрим примеры заданий, с помощью которых формируется умение употреблять слово в контексте.

1. Уместное употребление слова в соответствии со стилем речи.

Какое слово уместно использовать в реферате по литературе?

- 1) книжка
- 2) эпитет
- 3) молодец (об авторе)
- 4) расхныкаться

2. Определение в контексте отличий в значении слов и разных значений многозначных слов.

1) Слово *герой* — многозначное. В каком значении оно употреблено в тексте? Как вы докажете это?

2) Сколько значений у слова *идти*? Для ответа на этот вопрос проанализируйте примеры. Дополните ряд значений этого слова, используя толковый словарь.

- А) «Руслан идет и на коня садится».
- Б) «Тучка по небу идет».
- В) «День за днем идет, мелькая».

3) Почему слова *сережка* и *Сережка* написаны по-разному? Составьте и запишите с этими словами предложения, проясняющие их значение.

Так как работа по семантизации и актуализации слов связана с формированием у учащихся умения видеть, обнаруживать, опознавать незнакомые слова в тексте, важно заниматься ею систематически. Это поможет выполнить предлагаемый нами проект, начало которого закладывается в V классе, а его реализация предполагается на протяжении всех лет обучения языку.

Проект «Создай свой словарь»

Дорогие друзья, вы постоянно получаете новую информацию: на уроках, из книг, из Интернета, из радио- и телепередач. В ней встречаются новые слова, которые вы можете включить в свой словарь (лексикон).

Выполните индивидуальный проект, результатом которого будет словарь новых (для вас) слов. Предлагаем форму такого словарика. Вы можете опираться на знания, полученные при изучении темы «Лексика».

Таблица

№	Слово	Значение	Происхождение	Родственные слова («близкие» и «дальные»)	Примеры употребления
1	Ветеран	Старый, опытный воин Старый, заслуженный работник	Фр. <i>vétéran</i> < лат. <i>veterānus</i> 'старый, испытанный, опытный'	Ветеранский	Ветераны войны и труда. Нельзя говорить: «старый, опытный ветеран»

Отчет о результатах выполнения проекта представьте в конце учебного года. Это результат не окончательный, так как языком нужно овладевать всю жизнь. Надеемся, что вы всегда будете работать над своей речью.

Следует отметить, что ни один из приведенных способов семантизации и актуализации слов не может быть избран в качестве универсального. В практике обучения языку они находят обычно комплексное применение, дополняя и уточняя друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

Основы методики русского языка в 4–8 классах: пособие для учителя / под ред. А.В. Текучева и др. — 2 изд., перераб. — М., 1983.

Русский язык. Тематический контроль: рабочая тетрадь: 5 класс / под ред. И.П. Цыбулько; авт.: Т.В. Соловьева, Л.И. Журавлева, О.Н. Гулевая. — 2-е изд., исправл. и дополн. — М., 2014.

Соловьева Т.В. Работа с понятиями и терминами как условие освоения учебного предмета // Русский язык в национальной школе. — 2015. — № 3. — С. 30–35.

Соловьева Т.В. Словарик современного школьника. — Челябинск, 2016.

REFERENCES

Osnovy metodiki russkogo yazyka v 4–8 klassakh. Teacher's book, ed. A.V. Tekuchev et al., 2nd issue, arranged, Moskva, 1983.

Russkii yazyk. Tematicheskii kontrol', work book, 5 form, ed. I.P. Tsybul'ko, auth. T.V. Solov'eva, L.I. Zhuravleva, O.N. Gulevataya, 2nd issue, revised and corrected, Moskva, 2014.

Solov'eva T.V. Rabota s ponyatiymi i terminami kak uslovie osvoeniya uchebnogo predmeta, *Russkii yazyk v natsional'noi shkole*, No.3, 2015, pp. 30–35.

Solov'eva T.V. Slovarik sovremennogo shkol'nika, Chelyabinsk, 2016.

Употребление обращений в деловой речи: традиции и современность (Урок развития речи в VIII классе)

Данный урок направлен на раскрытие культурологического и коммуникативного потенциала обращений, на обучение использованию обращений в деловой речи с опорой на традиции русского народа, с учетом речевой ситуации и культуры собеседников. Урок текстоориентирован: учащиеся на данном уроке ведут работу с художественным, лингвистическим и деловым текстами.

Ключевые слова: *обращение в деловой речи; традиция; этикет; многоаспектный анализ текста; работа в группах.*

Ol'ga N. Levushkina

Use of Address Words in Business Language: Traditions and the Present (Speech Developing Lesson in 8th Form).

The lesson is oriented on the unlock of the culturological and communicative potential of address words, on teaching of address words using in the business language on the back of Russian's traditions with a glance to communicative situations and communicators' culture. The lesson is text-oriented as the pupils manage with literary, linguistic and business texts.

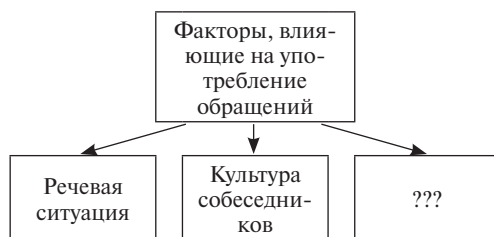
Key words: *address words in business language; tradition; etiquette; multiaspectual text analysis; group work.*

Дидактические цели: знать о традициях использования обращений в русском языке в устной и письменной речи; знать особенности использования обращений в современной деловой речи; уметь использовать обращения в деловой речи.

Ход урока

1. Создание проблемной ситуации.

– Рассмотрите кластер. Расскажите по нему об употреблении обращений.



– Как вы думаете, какой еще фактор влияет на употребление обращений?

2. Работа с лингвистическим текстом.

– Прочитайте определение понятия из «Иллюстрированного энциклопедического историко-бытового словаря русского народа» Л.В. Беловинского.

Обращение — регламентированная форма устного или письменного наименования лиц, имевших чин или звание, титул, занимавших определенную должность. Производилось по чину, должности и происхождению [Беловинский 2007: 428–429].

– Чем это определение отличается от определения понятия «обращение» в учебнике? (*Примерный ответ.* В данном определении речь идет о выражении традиционного регламента общения, сложившегося в обществе.)

3. Выявление роли обращений при работе с художественным текстом.

– Разница в обращениях в русской речи всегда была традицией, этикетной

Ольга Николаевна Левушкина, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка, начальник Управления межрегионального сотрудничества

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

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

Moscow Pedagogical State University

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

Данный урок является уроком № 79 в «Ориентировочном планировании работы в VIII классе по УМК Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной и О.М. Александровой (науч. ред. Н.М. Шанский) «Русский язык» на 2017/2018 уч. год» А.Д. Дейкиной и О.Н. Левушкиной.

Ссылка для цитирования: Левушкина О.Н. Употребление обращений в деловой речи: традиции и современность (Урок развития речи в VIII классе) // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 37–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-37-41.

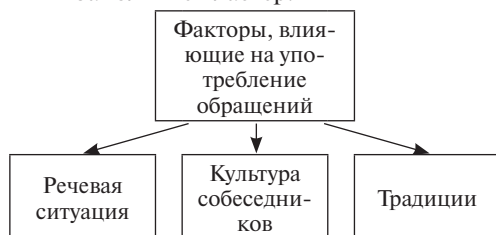
стороной общения. В художественной литературе вы встречаетесь с обращениями, которые это иллюстрируют.

Прочитайте фрагмент из повести А.С. Пушкина «Дубровский» (от слов «Через минуту Шабашкин уже стоял перед Кириллом Петровичем...» до слов «Я полагаюсь на твоё усердие...» (см.: [Пушкин 1960: 153–154])). Найдите в нём обращения. Докажите, что они отражают традиции в реализации этикетной функции обращений.

4. Решение проблемной ситуации.

– Можно ли на основе этого определения сформулировать третий фактор, влияющий на употребление обращений в речи?

– Заполните кластер.



– Традиции использования обращений в настоящее время учитываются больше в устной или письменной речи?

– Есть ли проблемы в употреблении обращений в современной речи?

5. Целеполагание.

– Какие предположения о формулировке темы и цели урока можно сделать на данном этапе урока?

(На данном этапе урока учащиеся говорят об употреблении обращений в речи, о традициях их использования.)

6. Знакомство с теоретическим материалом.

– Традиции в использовании обращений больше соблюдаются в письменной речи, особенно деловой. Опора на традиции в использовании обращений – это проявление вежливости в общении.

Прочитайте текст об использовании обращений в деловой речи.

Обращение – это апелляция к адресату, его наименование в процессе коммуникации. Обращение является обязательным элементом коммерческой корреспонденции. Оно используется также в служебной переписке при коммуникативной ситуации, требующей обращения к должностному лицу, и при ответе организации частному лицу.

Наименование адресата в документе может быть универсальным и профессиональным.

Универсальные наименования используются как формы вежливого обращения к адресату и обобщенно характеризуют его как члена общества, включенного в систему социальных отношений и наделенного определенными правами и обязанностями: *господа, господин, госпожа, граждане, гражданин, гражданка, коллеги, товарищи*. Такие наименования адресата часто сочетаются с фамилией, именем, отчеством адресата и прилагательными *уважаемый, уважаемые*. Профессиональные обращения – это наименования обращений по профессии: *дежурный, доктор, профессор* и т.д. [Левушкина 2007].

Ответьте на вопросы:

– С какой целью используются обращения в деловой речи?

– Какие виды обращений используются в деловой речи?

7. Корректирование темы и цели урока.

– Какие уточняющие поправки можно сделать в теме и цели урока? (Примерный ответ. В центре внимания на данном уроке – деловая речь.)

8. Работа с лингвистическим текстом в группах.

Алгоритм работы в группах

1) Прочитайте текст.

2) Определите, об универсальных или профессиональных обращениях в данном тексте идет речь.

3) Зафиксируйте схематично содержание текста. Подберите наиболее подходящую форму схематизации: схема, кластер, таблица.

4) Вспомните, что вы знаете о том, что говорится в данном тексте. Подумайте, как встроить эту информацию в общую структуру содержания.

5) Подготовьте сообщение на основе составленных материалов. Добавьте то, что вы знаете на эту тему. Используйте в ходе сообщения обращения к слушателям.

Текст для работы в 1-й группе

Помимо обращения по имени-отчеству или трехименного обращения (фамилия, имя, отчество), мы используем в речи специальные слова-обращения: «гражданин», «господин».

Официальное обращение *господа* начинается использоваться с XI в. в качестве обращения к князю, главе семьи, хозяину («господин», «осподине»). Постепенно значение «владыка», «повелитель» заменялось адресацией к людям определенного социального статуса. Этим словом начали обращаться ко всем податным сословиям, т.е. к людям, имевшим собственные предприятия, земли, недвижимость и т.п. Это происходит с середины XIX в., а к концу XIX – началу XX в. это обращение используется как официальное при адресации к нетитулованным

особам, включая широкие слои чиновников и даже ремесленников.

Сегодня это обращение переживает второе рождение. Оно всё активнее входит в деловое общение [Левушкина 2007: 51].

Текст для работы во 2-й группе

Употребляя обращение «господин», нужно помнить следующее.

Во-первых, в форме единственного числа обращение «господин» не употребляется самостоятельно, но только с фамилией, званием или должностью: *господин Онучкин, господин губернатор, господин председатель, господин профессор.*

Во-вторых, обращение «господа» или «дамы и господа» — это обращение равного к равным. Иногда оно сочетается с профессиональными обращениями при условии однородности аудитории: *господа банкиры, господа предприниматели.*

В-третьих, поскольку обращение еще сохраняет как старое лексическое значение, так и социально-политический дореволюционный оттенок («хозяин своего положения»), оно не должно употребляться по отношению к малоимущим, безработным и другим социально незащищенным слоям населения. В этом случае оно может звучать просто как издевательство: «господа безработные» или «господа беженцы».

Нужно быть чутким в выборе обращения, потому что сегодня в отсутствие единого общепотребительного национального обращения может возникнуть масса непредвиденных ситуаций при употреблении уже ушедших «товарищи», «граждане» и возвращающегося «господа». Так, в армии еще сохраняются обращения *товарищ генерал, товарищ майор*, в юридическо-процессуальной сфере — *гражданин, гражданка*, в политике, культуре, официально-деловой сфере все большее употребление приобретает обращение *господа* [Там же: 51–52].

Текст для работы в 3-й группе

Гораздо более сложно обстоят дела с общепотребительным обращением. До 1917 г. в России существовали два общепотребительных обращения. Одно из них — *сударь* — *сударыня* — было универсальным: в качестве разговорного обращения к свободному человеку оно известно в России с XVII в. По воспоминаниям иностранцев, посещавших Москву в те времена, говорили тогда ... «сударь такой-то», т.е. господин такой-то, и относили ко всем взрослым людям независимо от их социального положения. Оно

входило в систему универсальных обращений европейских стран: *мистер* — *миссис*, *пан* — *пани*, *сеньор* — *сеньора* и т.д. [Там же: 54].

Текст для работы в 4-й группе

Обращения выполняют в общении несколько функций: первая — обозначить адресата речи (*водитель, доктор, кондуктор, профессор*), вторая — регулировать тон и дистанцию общения.

Обозначить адресата речи — значит обратиться к человеку по званию, должности, роду занятий.

— *Доктор*, выпишите, пожалуйста, рецепт!

— *Водитель*, остановите машину у перекрестка, пожалуйста!

— *Уважаемые покупатели!* Для вашего удобства в нашем магазине работает камера хранения.

Клиенты, рекламодатели, партнеры, соучредители и т.п. — все эти слова используются в различных жанрах деловой речи:

Уважаемые клиенты нашего банка!

Сообщаем о ежегодной выплате дивидендов держателям акций и выплате процентов по вкладам с 12 января 1998 года.

Обращения располагаются, как правило, в начале текста и организуют его в значительной степени.

Профессиональные обращения сами по себе не являются вежливыми или невежливыми. Их этикетная информация минимальна.

В отличие от них обращения, указывающие на тон и дистанцию общения (*брат, мамаша, друзья, коллеги*), регулируют отношения с теми, кому адресуются. В деловой речи они используются гораздо реже:

Уважаемые коллеги, хочу обратиться к вам со следующим предложением...

Дорогие друзья, позвольте мне в этот торжественный час... [Там же: 57].

9. Творческий отчет группы.

10. Составление текстов деловых документов с обращениями.

Задание для 1-й группы

Прочитайте сопроводительное деловое письмо. Напишите ответное письмо заведующей кафедрой общего языкознания Елене Станиславовне Васильевой с сообщением о получении материалов и уверением в том, что работа будет проведена вовремя. Помните, что деловая переписка требует сухих официальных формулировок.

Штамп
организации-
адресанта

...государственный
университет
зав. кафедрой
русского языка
Васильева Е.С.

В соответствии с нашей договоренностью направляем Вам на рецензирование рукопись учебного пособия (автор) «Орфография и пунктуация: Практикум».

Отзыв просим прислать до (дата).

Приложение: на 160 л. в 1 экз.

Зав. кафедрой
общего языкознания

Подпись (Е.С. Васильева)

Задание для 2-й группы

Прочитайте письмо-приглашение. Напишите ответное письмо проректору Леониду Владимировичу Сохо с благодарностью

за приглашение и сообщением о намерении присутствовать на конференции. Помните, что деловая переписка требует сухих официальных формулировок.

Наименование организации
Адрес
на № ____ от

Адресат

Приглашение

Глубокоуважаемый _____!

16 апреля с.г. в конференц-зале нашего университета состоится научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы подготовки педагогических кадров для сельских школ».

Приглашаем Вас принять участие в работе конференции.

Начало работы конференции — в 10:00.

Регистрация участников — с 9:00.

Проректор по научной
работе, профессор

Подпись (Сохо Л.В.)

Задание для 3-й группы

Напишите ответное письмо от имени ректора педагогического института заведующей РОНО Раисе Геннадьевне Васковой

с сообщением о получении данного письма и благодарностью за него. Помните, что деловая переписка требует сухих официальных формулировок.

Штамп
организации-адресанта

...педагогический
институт
Ректору ____

...районный отдел народного образования гарантирует трудоустройство выпускницы института (ФИО) по специальности «Учитель начальных классов» с 1 сентября 2003 г.

Зав. РОНО

Подпись (Р.Г. Васкова)

Задание для 4-й группы

Напишите ответное письмо генеральному директору организации Сергею Сергеевичу Столяренко с благодарностью

за приглашение и с сообщением о намерении участвовать в работе круглого стола. Помните, что деловая переписка требует сухих официальных формулировок.

Наименование организации,
адрес

Адресат

Уважаемая... !

21 ноября 2017 года в 11:00 в СИЦ Рособрандзора состоится круглый стол по теме «Словари как ресурс государственной языковой политики».

Приглашаем Вас принять участие в мероприятии в качестве гостя. Рассчитываем на Ваше положительное решение и поддержку мероприятия.

Генеральный директор
(наименование организации)

Подпись (С.С. Столяренко)

11. «Правильно ли это?» Выполнение заданий.

1) Часто люди не знают, как назвать собеседника, и пропускают обращение. Отправляя электронное сообщение по почте, прикрепляют файл и не пишут сопроводительное письмо. Как вы думаете, правильно ли это? Как следует начать письмо учителю, однокласснику, бабушке?

2) Профессор, общаясь с аспирантом (своей ученицей, пишущей под руководством этого профессора кандидатскую работу) по электронной почте, получает от аспиранта письмо, начинающееся с обращения *Анна Петровна*. Правильно ли это? Какие обращения к собеседнику, человеку старшего возраста, уважаемому человеку, необходимо использовать в официальной ситуации?

3) Ученик, обращаясь к своему учителю в СМС-сообщении, пишет: «О.Н., я приду сдавать зачет в то время, которое вы назначили...». Правильно ли это? Как можно обратиться к учителю в СМС-сообщении?

12. Рефлексия.

Учитель просит учащихся подвести итоги разговора об использовании обращений в деловой речи, рассказать об их функциях. Педагог выслушивает мнение учащихся и, резюмируя их сообщения, подводит итог.

Обращение — это функциональный, работающий элемент предложения, позволяющий не просто называть собеседника, а именовать его в соответствии с традициями, речевой ситуацией, выразить отношение к собеседнику. Обращения, не будучи членами предложения, вносят в них определенные смыслы. В деловой речи используются обращения традиционные, строгие,

которые позволяют выразить уважение к адресату, обозначить роль человека в обществе, подчеркнуть занимаемое им место. Например, к известному, уважаемому человеку будет неприлично обратиться просто по имени отчеству. Обязательно использовать слово *уважаемый*.

На дом: напишите 1) деловое письмо учителю русского языка с отчетом о том, что нового удалось узнать сегодня на уроке об использовании обращений в речи; 2) благодарственное письмо учителю, чей предмет вам больше всего нравится. Аргументируйте свою точку зрения. Используйте этикетные формы обращений. Соблюдайте правила построения делового письма.

ЛИТЕРАТУРА

Беловинский Л.В. Иллюстрированный энциклопедический историко-бытовой словарь русского народа. XVIII — начало XX в. — М., 2007.

Деловая русская письменная речь: учеб. пособие / сост. О.Н. Левушкина. — Ульяновск, 2007 [Левушкина].

Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. — М., 1960. — Т. 5.

REFERENCES

Belovinskiy L.V. Illyustrirovannyi entsiklopedicheskii istoriko-bytovoi slovar' russkogo naroda. XVIII — nachalo XX v, Moskva, 2007.

Delovaya russkaya pis'mennaya rech', textbook, comp. O.N. Levushkina, Ul'yanovsk, 2007.

Pushkin A.S. Collected Edition: in 10 vol., Moskva, 1960, vol. 5.



ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Уважаемые любители русского языка!

Вы, конечно, знаете, что в 2018 г. исполняется 150 лет со дня рождения М. Горького. В связи с этим журнал проводит викторину для учащихся IX–XI классов, посвященную этой знаменательной дате. Ждем ваших писем с ответами по адресу журнала до 1 июня 2018 г. Итоги викторины будут подведены в августе 2018 г., а призы получают грамоты.

Желаем удачи!

I. Прочитайте следующий фрагмент текста, найдите в нем изобразительно-выразительные средства языка, определите их типы. Какие тропы, с вашей точки зрения, особенно характерны для стиля М. Горького?

Синее спокойное озеро в глубокой раме гор, окрыленных вечным снегом, темное кружево садов пышными складками опускается к воде, с берега смотрят в воду белые дома, кажется, что они построены из сахара, и всё вокруг похоже на тихий сон ребенка.

Утро. С гор ласково течет запах цветов, только что взошло солнце; на листьях деревьев, на стеблях трав еще блестит роса. Серая лента дороги брошена в тихое ущелье гор, дорога мощена камнем, но кажется мягкой, как бархат, хочется погладить ее рукою.

II. В «Песне о Буревестнике» используется прием повтора, например: «гордо реет Буревестник», «Буревестник с криком реет», «гордый Буревестник реет». Приведите другие примеры повторов в этом тексте. Определите функции повторов.

III. Задачей своего творчества М. Горький считал «пробуждать в человеке гордость самим собой». В каком значении употреблено здесь слово *гордость* и как решается эта задача в драме «На дне»?

IV. М. Горький неоднократно менял название драмы «На дне». Предлагались названия «Без солнца», «Ночлежка», «Дно», «На дне жизни». Почему М. Горький остановился на названии «На дне»? Каков смысл этого названия?

V. М.М. Пришвин заметил: «Образ бабушки Горького в великом множестве русских людей вызывает образ любимой родины, радостной даже в ее великих прошлых страданиях». Какими средствами в тексте повести подчеркивается связь бабушки и родины?

VI. Прочитайте текст. Какая смысловая оппозиция лежит в основе этого описания? Какие языковые средства используются для создания изобразительной живости образа?

Говорила она [бабушка. — *Ред.*], как-то особенно выпевая слова, и они легко укреплялись в памяти моей, похожие на цветы, такие же ласковые, яркие, сочные. Когда она улыбалась, ее темные, как вишни, зрачки расширялись, вспыхивая невыразимо приятным светом, улыбка весело обнажала белые крепкие зубы, и, несмотря на множество морщин в темной коже щек, всё лицо казалось молодым и светлым. Очень портил его этот рыхлый нос с раздутыми ноздрями и красный на конце. Она нюхала табак из черной табакерки, украшенной серебром. Вся она — темная, но светилась изнутри — через глаза — неугасимым, веселым и теплым светом. Она сутула, почти горбатая, очень полная, а двигалась легко и ловко, точно большая кошка, — она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь.

VII. В данном толковании «зашифрован» афоризм из произведения М. Горького. Восстановите крылатую фразу, укажите название произведения.

1) Существует исключительно минимальное четное число видов существования человеческого организма: разрушение под воздействием органического разложения и нахождение под воздействием огня.

2) Могущество постижения закономерностей объективного мира — в отсутствии твердой веры.

3) Мальчики и (или) девочки в раннем возрасте — произрастающие из почвы не искусственные травянистые растения, в пору цветения имеющие яркие, ароматные, распускающиеся из бутонов головки...

4) При условии, что работа — развлечение, физиологическое существование человека имеет положительную окраску! При условии, что работа — круг действий, безусловных для выполнения, — физиологическое существование человека — полная зависимость, подчиненность!

5) Если лицо занято праздностью, то с ним не произойдет никаких происшествий.

VIII. В приведенном фрагменте текста найдите примеры ненормативного употребления знаков препинания. Приведите свои примеры авторской пунктуации из произведений М. Горького.

Душный полдень, где-то только что бухнула пушка — мягкий, странный звук, точно лопнуло огромное гнилое яйцо. В воздухе, потрясенном взрывом, едкие запахи города стали ошутимее, острее пахнет оливковым маслом, чесноком, вином и нагретой пылью.

Жаркий шум южного дня, покрытый тяжелым вздохом пушки, на секунду прижался к нагретым камням мостовых и, снова вскинувшись над улицами, потек в море широкой мутной рекой.

Город — празднично ярок и пестр, как богато расшитая риза священника; в его страстных криках, трепете и столах богослужебно звучит пение жизни. Каждый город — храм, возведенный трудами людей, всякая работа — молитва Будущему.

Солнце — в зените, раскаленное синее небо ослепляет, как будто из каждой его точки на землю, на море падает огненно-синий луч, глубоко вонзаясь в камень города и воду. Море блестит, словно шелк, густо расшитый серебром, и, чуть касаясь набережной сонными движениями зеленоватых теплых волн, тихо поет мудрую песню об источнике жизни и счастья — солнце.

Уважаемые авторы!

Статья, подготовленная для журнала, должна содержать:

1) титульный лист, в который входят:

а) название статьи, которое должно быть информативным и достаточно кратким (аббревиатуры не допускаются);

б) ФИО всех авторов с адресами электронной почты каждого автора;

в) полное название учреждения(ний), откуда представляется работа и его местонахождение;

2) аннотацию (основная и наиболее читаемая часть работы, основывающаяся на фактах) без аббревиатур и сокращений; ее текст должен быть структурированным и состоять из четырех обязательных разделов:

а) цель исследования;

б) методы;

в) изложение основных полученных результатов;

г) краткие выводы исследования, основанные на собственных результатах;

3) ключевые слова (не более 10), способствующие индексированию статьи в информационно-поисковых системах;

4) список источников и литературы должен включать в себя все работы, использованные автором.

Все эти части статьи приводятся также **на английском языке (список литературы дается в транслитерации)**.

Объем статьи не должен превышать 12–14 страниц (кегель 14 через 1,5 интервала), а список цитируемой литературы должен содержать не менее 8–10 наименований.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки, фамилия автора отделяется от года издания пробелом, номер цитируемой страницы указывается через двоеточие, например: [Смирнов 2010: 73]. Если в квадратных скобках одновременно приводятся ссылки на несколько источников, они разделяются точкой с запятой: [Елизаров 2005: 84; Хомяков 2011: 25]. Ссылки на интернет-источники обязательно включают указание «Электронный ресурс»: [Сидоров 2008, Электронный ресурс].

Список источников и литературы должен включать в себя все работы, использованные автором. Каждая ссылка должна содержать следующие пункты: автор/авторы, заглавие, место издания, год издания. Также указываются редактор, составитель, переводчик и т.п. Между областями описания ставится разделительный знак «точка и тире». Список литературы составляется в алфавитном порядке. Названия журналов, в которых опубликованы цитируемые источники, даются без сокращений, например: Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 24–28; Вопросы языкознания. – 2015. – № 1. – С. 38–45. Ссылки на интернет-ресурсы приводятся в общем списке литературы по автору или заглавию публикации с обязательным указанием адреса сайта, где эта публикация размещена, и датой ее размещения или датой последней проверки наличия ресурса, например:

Белоус Н.А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. — 2006. — № 4 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на источники и литературу.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-44-51

Б.Г. БОБЫЛЕВ

Зоологическая метафора в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина»

Статья посвящена анализу экспрессивного использования зоологических метафор в тексте романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина». Выделяются инвективная, характерологическая, модально-оценочная, игровая и образно-символическая функции зоометафор. Отмечается роль зоонимов в композиции повествования, выражении «образа автора» в романе.

Ключевые слова: *зоологическая метафора; инвектива; игровая стилистика; символ.*

Boris G. Bobylev

Zoological Metaphor in the Novel by M. Gor'kiy "Zhizn' Klima Samgina".

The article is dedicated to the analysis of the expressive use of the zoological metaphor in the novel by M. Gor'kiy "Zhizn' Klima Samgina". There are invective, characterological, modal and evaluative, playing, image-and-symbolic functions of zoometaphors. The role of zoonyms in the narrative composition and in expressing of the author's image is marked.

Key words: *zoological metaphor; invective; game stylistics; symbol.*

Роман М. Горького «Жизнь Клима Самгина» в настоящее время привлекает внимание все большего количества исследователей — филологов, философов, искусствоведов, педагогов. Весьма примечательна позиция известного критика и преподавателя литературы Д. Быкова, который настоятельно рекомендует роман Горького для изучения в школе, подчеркивая, что «из всех хроник русского Серебряного века — самого интересного времени в истории всемирного авангарда — “Самгин”, безусловно, наиболее полон и лучше всего

написан» [Быков 2017]. Многоплановость, неоднозначность¹, амбивалентность текста Горького осознается сегодня достаточно ясно. Учет одновременного присутствия в тексте «Жизни Клима Самгина» разных модальностей, уровней оценки, точек зрения, своеобразный «голографический подход» помогают лучше понять это произведение, разобраться в отдельных особенностях его эстетики, стилистики и смысла. Покажем это на примере анализа использования в тексте романа зоологических метафор, их тематического состава и стилистических функций.

Борис Геннадьевич Бобылев, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры речевых и педагогических технологий

E-mail: boris-bobylev@yandex.ru

ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»

ул. Комсомольская, д. 95, г. Орел, 302026, Россия

*Orel State University named after I.S. Turgenev
95, Str. Komsomolskaya, Orel, 302026, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Бобылев Б.Г. Зоологическая метафора в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина» // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 44–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-44-51.

¹ В отечественном литературоведении эта особенность эпопеи была не сразу понята. В частности, утверждалось, что Самгин — это ширма, за которую спрятался сам автор, что глаза Максима Горького смотрят «сквозь самгинские очки» [Спиридонова 2011: 183]. Характерен отклик писателя на это мнение: «Сначала этот роман никто не поймет, будут ругать, да уже и ругают. Лет через пятнадцать кое-кто начнет смекать, в чем суть, через двадцать пять — академики рассердятся, а через пятьдесят — будут говорить: “Был такой писатель Максим Горький — очень много написал и всё очень плохо, а если что и осталось от него, так это роман “Жизнь Клима Самгина”» [Ходасевич 1968: 58].

В процессе рассмотрения материала мы будем придерживаться когнитивного подхода, ориентированного на опыт непосредственного восприятия действительности для передачи «ненаблюдаемых мыслительных пространств»: «Сущность метафоры состоит в осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода» [Лакофф 2008: 28]. В рамках данного подхода различия между метафорами и сравнениями не проводятся.

Зоологические метафоры представляют собой одну из самых многочисленных групп экспрессивно-оценочных наименований в языке. Как отмечается рядом исследователей, при переносе наименования с животного на человека наблюдается преобладание отрицательной оценочной семантики, связанное с восприятием животного как низшего по отношению к человеку существа. В наиболее яркой и очевидной форме это проявляется в использовании зоометафор-инвектив.

В «Жизни Клим Самгина» зоометафоры относительно редко используются для публичного, контактного оскорбления, однако описание всех этих случаев речевой агрессии у Горького обладает особой выразительностью и оценочно-характерологической значимостью. Приведем некоторые примеры:

— Куда тебя черти двигают, свинья тамбовская, куда? Смирно-о! (обучение новобранцев под окнами квартиры Самгина);

Самгина тоже выбросило на улицу, точно он был веревкой привязан к дворнику. Он видел, как Николай, размахнувшись ломом, бросил его под ноги ближайшего солдата, очутился рядом с ним и, схватив ружье, заорал: — Отдай, сукин сын! (сцена расправы с солдатами во время Московского восстания);

— Я тоже скажу тебе, червь подлая... (обращение рабочего к старосте, который выдал большевика, проводившего пораженческую пропаганду)².

Клим Самгин применяет зоологические метафоры для оскорбления в контактной форме два раза. Первый — в издевательском каламбуре, обращенном к выпоротому розгами мальчику:

Поймав какого-то запоздалого жука и подавая его двумя пальцами Борису, Клим сказал: «На, секомое».

Второй раз — по отношению к церковнику Семиону Диомидову, искалеченному во время Ходынки:

— Молчи, ты... *блаженная вошь!*.. Клим в первый раз в жизни испытывал охмеляющее наслаждение злости. Он любовался испуганным лицом Диомидова, его выпученными глазами и судорогой руки, которая тащила из-под головы подушку, в то время как голова притискивала подушку все сильнее. — Молчи! Слышишь? — повторил он и ушел.

Эти два поступка предстают в романе своеобразным исключением, когда Клим действует не под давлением обстоятельств, а следуя побуждениям своей натуры. Форсированная экспрессия горьковского текста в обоих случаях обращена к читателю, не оставляя сомнения в характере позиции автора.

Гораздо чаще герои романа используют зооморфные оскорбления вне контакта с теми, кому эти инвективы адресованы, «заочно». При помощи брани они снимают внутреннее напряжение, выплескивая наружу кипящее негодование, раздражение, злость. Наиболее часто в тексте книги встречаются зооинвективы: *сукин сын* (с вариантами: *сукин кот*, *сукины дети*) — 14 раз, *скотина* — 12 раз, *свинья* — 10 раз, *бестия* — 8 раз; *животное* — 4 раза.

Клим Иванович большей частью ругается мысленно. Однако при этом он, как правило, остается достаточно спокойным, рассуждение, рефлексия берут верх. В своих мысленных обличениях персонаж Горького нередко прибегает и к излюбленному им образу насекомых:

Значит, Нехаева только играла роль человека, зараженного пессимизмом, играла для того, чтоб, осветив себя необыкновенным светом, привлечь к себе внимание мужчины. Так поступают *самки каких-то насекомых*. Клим Самгин чувствовал, что к радости его открытия примешивается злоба на кого-то.

В последней фразе присутствует намек на подспудный диалог героя с «создателем», автором³. Самгин испытывает смутное подозрение марионетки, что ею управляют, видят ее насквозь, иронизируя

² Здесь и далее текст цит. по: Горький М. Жизнь Клим Самгина // Горький М. Собрание сочинений: в 18 т. — М., 1962–1963. — Т. 12–15.

³ Подобный диалог не совместим с принципами реалистического изображения, но при этом является одной из характерных черт поэтики модернистского романа.

и играя⁴. Данная игра носит скрытый, подтекстный характер. Средством ее ведения являются реплики других персонажей, содержащие относящиеся к Климу зооморфные метафоры. Весьма показателен следующий фрагмент разговора Самгина с Лютовым:

— Слышал я, что *мухи* обладают замечательно острым зрением, а вот стекла от воздуха не могут отличить! — Что ты зимой о *мухах* вспомнил? — спросил Самгин, подозрительно взглянув на него. — Не знаю. А есть мы, оказывается, не хотим. Ну, тогда выпьем.

Клим Иванович чувствует что-то неладное, но Лютов быстро сменяет тему, уходит от ответа. Самгин хорошо видит недостатки других, считает себя по сравнению с окружающими крупным человеком, но не может рассмотреть свою сущность и, в действительности, подобен мелкому насекомому — мухе, которая бьется о стекло. Эта инвективная ассоциация приобретает текстообразующую функцию в романе, выступает в качестве основы развернутой метафоры. Так, по отношению к внешности, поведению, внутреннему миру Клим неоднократно употребляется эпитет *мелкий*. Упоминание о *мелких мыслях*, одолеваящих Клим, становится лейтмотивом книги. Несколько раз в связи с этим лейтмотивом появляется образ мухи, а также другие зооморфные детали.

В значительной степени употребление зоологических метафор в тексте «Жизни Клим Самгина» обусловлено особенностями субъектной сферы главного героя, играющей ведущую роль в организации повествования. Изображаемое подается в романе сквозь призму его восприятия. Выделение зооморфных черт в облике и поведении людей помогает Самгину упростить и принизить всех и, соответственно, добиться ощущения своей значимости, интеллектуального превосходства над другими. Зоологические метафоры, используемые героем Горького для оценочной характеристики окружающих, большей частью имеют стертый и серийный характер. В знакомых дамах Клим усматривает сходство с курицами:

⁴ Самгин не удовлетворяется пассивной ролью персонажа повествования, испытывает чувство вражды к кому-то, кто *передвигает его, как шахматную фигуру с квадрата на квадрат*, задается вопросом: *Кто всю жизнь ставит меня свидетелем мучительно тяжелых сцен, событий?*

...Алина... подошла к Лидии и села рядом с ней, *ощипываясь, точно курица* пред дождем;

— *Ощипывается, точно наседка*, — думал Клим, наблюдая за нею исподлобья... (о Спивак);

Траурное платье еще более старило ее, и, должно быть, понимая это, она нервно одергивала его, *ощипывалась...* (о матери).

Мужчины напоминают герою Горького котов, псов:

...*походкой битого кота* в кабинет Варавки проходил Дронов;

Дядя Хрисанф устало, *жестом кота*, стер пот с лица...;

красавец, пошевеливая усами, *был похож на кота*, готового прыгнуть (о меценате Шемякине);

Коротенькие, толстые ножки, бесшумно, *как лапы кота*, пронесли его по мокрому булыжнику двора (о Тагильском);

добродушие *дворового пса* (о брате);

Дунаев держит его за пояс, *точно злого пса*, — отметил Клим (о большевике Пояркове).

Рабочие, мужики, солдаты представляются Климу Ивановичу существами, обладающими звериной ловкостью, скалящими зубы, издающими дикие звуки:

Грузчики выпустили веревки из рук, несколько человек, *по-звериному* мягко, свалилось на палубу, другие пошли на берег;

Сбоку Клим Ивановича что-то *рвкнуло* и *зарычало*, он взглянул в окно, отделенные от него только стеклами двойных рам, за окном *корчились, страшно* гримасничая, бородатые, *зубастые лица*;

Царь... равномерно кивал головой направо, налево и улыбался, глядя в бесчисленные кругло открытые, *зубастые рты*, в красные от натуги лица.

Сознание Самгина порождает фантастическую метафору: народ-зверь, страшное⁵ чудовище, пожирающее людей:

...какая-то чудовищная пасть поглощает, одного за другим, лучших людей земли, извергая из желудка своего врагов культуры, таких, как Болотников, Разин, Пугачев.

Клим думает о том, что *огромная, богатая Русь... населена каким-то скользким народом*. Ассоциация Самгина имеет явный анималистический оттенок, связана с представлением о скользком

⁵ Страшное в русском народе видят и другие персонажи книги. Гость Самгина Деспамес говорит: «Вам нужно, чтобы жить, какое-нибудь смутное время. Вы — самый страшный народ на земле...»

животном — рыбе, змее. Однако в данном случае мы также имеем дело с мерцанием переносных оценочных смыслов, с авторской игрой. Микротексту с размышлениями героя Горького о народе предшествует сцена разрыва с Лидией, которая говорит Климу: *Ты — скользкий... И у тебя нет слов, дорогих тебе*. Эпитет *скользкий* также присутствует в авторском комментарии по поводу слов, ставших своеобразной «визитной карточкой» главного персонажа романа:

«Может, мальчика-то и не было?» Клим любил такие поговорки, смутно чувствуя их скользкую двусмысленность и замечая, что именно они охотно принимаются за мудрость.

Приглашая близорукого «антилегенда» (так Клима называет человек из народа) послушать подвального проповедника, «лепообразный отрок» Диомидов предупреждает его: *Очки — снимите, очковых людей не любят*. Один из беженцев-плотников, распропагандированных большевиком Михаилом Локтевым, говорит о командированном к ним Самгине: *Нет, этот очковый пожизне будет Локтева*. В сознании читателя возникает ассоциация: *очковая змея*.

Текст романа насыщен зооморфными глаголами-эпитетами, передающими восприятие окружающего мира главным героем.

Люди вокруг Самгина *воют, рычат, рывкают, визжат, урчат, шипят, режут, мычат, хрюкают, блеют, мяукают, «мурлыкают»* (и: «мурлычут»), *кудахчут, клохтают, стрекохчут, щечбечут*.

Клим Иванович Самгин думает о себе: *Затискан в какое-то идиотское логовище*.

В романе возникает образ гигантского зоосада, населенного разными видами зверей, птиц, гадов, насекомых и рыб. Зоонимы, используемые для создания этого образа, отличаются необыкновенным разнообразием. В качестве метафор в тексте романа употребляются названия животных самых различных типов и классов. Приведем их список (включая гиперонимы и некоторые деминутивы):

животное, зверь, зверушка, зверки, рыба, птица, птенец, насекомое, скотина, грызун, червь;

гидра, муравьи, тараканы, пчелы, бабочки, оса, комар, блоха, клоп, вошь, пиявка, муха, паук, шмель, жук, букашка, тарантул;

змея, уж, ящерица, черепаха, тритон, жаба, лягушки;

краб, раки, стерлядь, сом, сазан, окунь, щука, селедка;

чиж, дятел, синица, снегирь, воробей, ворон, ворона, сорока, галка, скворец, голубь, голубок, кубарь, куропатка, тетерев, лебедь, гусь, селезень, журавль, цапля, сова, сыч, совеночек, орел, ястреб, пустельга, фазан, павлин;

заяц, медведь, лиса, волк, слон, обезьяна, мартышка, барсук, сурик, суслик, хорек, крот, еж, крыса, мышь, летучие мыши, нетопырь;

лошадь, конь, мерин, жеребенок, верблюд, корова, бык, теленок, овца, баран, ягненок, козел, коза, осел, свинья, боров, поросенок, курица, петух, цыпленок, кошка, кот, котенок, собака, сука, кобель, щенок, пес, пудель, дворový пес, датский дог.

С темой зоосада в романе Горького соотносятся метафоры аквариума, птичьего двора, цирка.

Стихи Ф. Сологуба: *Мы — плененные звери, / Голосим, как умеем* — повторяются в романе не один раз, декламируются под общие рукоплескания интеллигентной публики, воспринимающей их как символ своей жизни в России.

Образы зверинца, зоосада получают широкое распространение в русской литературе конца XIX—XX вв. («Циник» А.П. Чехова, «В зверинце» А.И. Куприна, «Зверинец в провинции» Н. Бурлюка, «Проклятие зверя» Л. Андреева, «Зверинец» В. Хлебникова). В литературе серебряного века, по замечанию В.В. Мароши, «риторическими формулами текстопорождения, связанного со зверинцем и зоосадом, становится тропы «мир как зверинец», «мир как тюрьма», «Россия как тюрьма», «зверинец как ад» [Мароши 2014: 165].

Клим Самгин переживает окружающее как ад, мучительный кошмар, бредовый хаос.

Метафоры зверинца и ада совмещаются, пересекаются в романе неоднократно. Один из наиболее характерных примеров — описание бала-маскарада:

В зеркале Самгин видел, что музыку делает в углу маленький черный человечек с взлохмаченной головой игрушечного чертика; он судорожно изгибался на стуле, хватал клавиши длинными пальцами, точно лапшу месил... Среди танцующих глаза Самгина тотчас поймали Варвару... Чешуйчатые ноги ее почти не касались пола, тяжелые космы волос, переплетенных водорослями, оттягивали голову ее назад, мелкие, рыбы зубы ее блестели голодно и жадно... большой человек в полумаске... нагнул к ней и... сказал: «С такими глазами вам,

русалка, надо бы жить не в воде, а в огне, например — в аду. — Ад — в душе у меня, и я не русалка, а — дриада». ...пианист, точно обжигая пальцы о клавиши, выдергивал аккорды...

Еще один типичный пример — сравнение выступления попа Гапона перед рабочими с кафешантаном Шарля Омона, называемом в романе *идольским капищем*:

Тогда пред ним вспыхнула ослепительно яркая пещь Омона и эксцентрик-негр, который с изумительной легкостью бегал по сцене, изображая ссору щенка с петухом. Поп все кричал, извиваясь, точно его месили, как тесто, невидимые руки. Вот из-за стола встали люди, окружили, задергали его и, поталкивая куда-то в угол, сделали невидимым.

Данная сцена — яркий пример экспрессионизма⁶ Горького, отказывающегося следовать канонам реалистического изображения. Выражение *ослепительно яркая пещь Омона* вызывает ассоциацию с адской пещью. Поп извивается, как будто испытывает дьявольские мучения. Обороты *невидимые руки, сделали невидимым* вызывают представление о вмешательстве потусторонних сил. Явная inferнальная образная параллель возникает и с предыдущим примером: *судорожно изгибался на стуле, хватал клавиши длинными пальцами, точно лапшу месил* (чертик-пианист); *кричал, извиваясь, точно его месили, как тесто...* (поп Гапон).

Вместе с тем функция зоологических метафор в романе не сводится к передаче мировосприятия и мироощущения Клим Самгина. Ряд зооморфных деталей в тексте книги выступают характерологическими и модально-оценочными сигналами образа автора. Это касается, прежде всего, «птичьих» сравнений. Так, большевичка Любаша Сомова несколько раз сопоставляется с птицами:

В столовую *птицей* влетела Любаша Сомова...;

Алина, стоя у рояля, отмахивалась от Сомовой, которая насакивала на нее *прыжками курицы*, возглашая: «Бесстыдство! Цинизм!»;

Веселая и бойкая Любаша обладала *хлопотливостью воробышек*, которая бесстрашно прыгает по земле среди огромных, сравнительно с нею, людей, лошадей, домов, кошек;

...у стола пред самоваром сидела с книгой в руках Сомова, толстенная и серая, *точно самка снегиря*.

⁶ О модернистских чертах поэтики М. Горького см.: [Степанов 1998; Бобылев 2016; Борисова, Белова 2017].

Если аналогии с курицей и воробышкой вполне вписываются в стандартный словарный зоологический инструментарий Клим Ивановича, то параллель с самкой снегиря выглядит в этом ряду довольно неожиданно и экзотично, выдавая основательное опытное знание различных пород птиц. Снулому барчуку Климу в этом отношении далеко до бойкого птицелова Алеши Пешкова...

В тексте описания визита Самгина к своему учителю Томилину мы встречаемся с таким пассажем:

Ручной чижик, серенький с желтым, летал по комнате, точно душа дома; садился на цветы, щипал листья, качаясь на тоненькой ветке, трепеща крыльями; испуганный осоею, которая, сердито жужжа, билась о стекло, влетал в клетку и пил воду, высоко задирая смешной носишко.

Взволнованный лиризм и живописность, мотивы умиления и любви, которыми проникнут этот текст, противоречат сухой, желчной, полностью лишенной сентиментальности оценочной позиции Самгина. Клим, выйдя от Томила, злобно думает: *Кому следовало бы сожрать чижа*. Данный эпизод перекликается со сценой в квартире Леонида Андреева, который, *воинственно встряхивая головой*, восклицает:

Я не хочу быть *чижом*, который *лгал* и продолжает лгать. Только трусы или безумные могут проповедовать *братство народов* в ту ночь, когда враги подожгли их дом.

Игровой подтекст реплики очевиден. Рассказ «О чиже, который лгал, и о дятле, любителе истины» — это одно из самых первых произведений Горького. Выражение *братство народов* взято из горьковского «Воззвания к населению» (ноябрь 1914 г.), где он называет войну кровавой бойней и мировой катастрофой, угрожающей культуре и гуманизму [Спиридонова 2013: 148]. В этой сцене Горький как бы улыбается нам из-за спины Андреева, смущенно покашливая и разводя руками.

Образ чижа в романе являет нам разные ипостаси самого автора — лирика и эксцентрика, он связан с выражением столь дорогой для писателя мысли о значении воодушевляющей мечты и веры для жизни и счастья людей:

Я солгал, да, я солгал, потому что мне неизвестно, что там, за рошей, но ведь верить и надеяться так хорошо!.. Я же только и хотел

пробудить веру и надежду, — и вот почему я солгал... Он, дятел, может быть, и прав, но на что нужна его правда, когда она камнем ложится на крылья? [Горький 1960: 74].

Мечта Клим Самгина о том, чтобы кот сожрал чижа, — часть иронической авторской игры с читателем. Обличающий чижа дятел — родня Климу, который непреклонным тоном заявляет: *Я считаю, что самое страшное в жизни — ложь!* Самгин — это подлинный «антиЛЕГЕНД», отрицающий всякую мечту и веру, всякую возвышенную лирику. Для Горького же «ложь» неотделима от игры, творчества, полета фантазии⁷.

«Птичьи» метафоры в романе служат для развития мотива полета, создания своеобразного контрапункта по отношению к «земноводной философии» и мироощущению Клим Самгина. Наиболее ярким примером подобного контрапункта является описание пасхальной ночи на Красной площади:

...над толпой птицами затрепетали, крестясь, тысячи рук, на паперть собора вышло золотое духовенство, человек с горящей разноцветно головой осенил людей огненным крестом, и тысячеустый голос густо, потрясаяще и убежденно — трижды сказал: — Воистину воскрес! ...Всюду над Москвой, в небе, всё еще густо-черном, вспыхнули и трепетали зарева, можно было думать, что сотни медных голосов наполняют воздух светом, а церкви поднялись из хаоса домов золотыми кораблями сказки.

Сравнение рук, совершающих крестное знамение, с птицами отличается удивительной экспрессией, вносит в текст атмосферу праздника, чуда. Возникает ассоциация с ангельскими крыльями, при этом граница между земным и небесным исчезает: трепетанье рук людей, совершающих крестное знамение на Красной площади, как бы переходит в трепетанье огненных зарев на небе.

Горький называет церкви *золотыми кораблями сказки*. В данном случае мы имеем дело с интертекстом и самоаллюзией. Это выражение непосредственно соотносится со стихами Беранже о золотом сне человечества, которые звучат в пьесе «На дне»⁸,

⁷ В. Ходасевич пишет о Горьком: «Обличение мелкой лжи вызывало у него ту же досадливую скуку, как и разрушение мечты возвышенной. Восстановление правды казалось ему серым и пошлым торжеством прозы над поэзией» [Ходасевич 1991: 370].

⁸ Драма «На дне» неоднократно выступает в романе объектом авторской игры. Безымянный

а также заставляет еще раз вспомнить слова чижа из притчи Горького о том, что *верить и надеяться так хорошо*.

На страницах романа неоднократно возникает шекспировская аллюзия — отсылка к образу Калибана из «Бури». Калибан сочетает в себе черты зверя и ребенка и в то же время является олицетворением стихии земли. В какой-то степени в этой интертекстовой связи проявляется отношение Горького к русскому народу, в первую очередь к мужику. Мужики на страницах романа обманывают господ, буйствуют и бесчинствуют и в то же время предстают детьми, не ведающими, что творят. Варавка, отчим Клим, с восхищением говорит о мельнике, разыгравшем представление для господ с ловлей сома: *Зверски детская душа!* Друг Варавки рыбопромышленник Трифонов любит упрямым казаком, не желающим угодить хозяину, обращается к нему *почти дружелюбно: Что ж ты, зверячья морда, не идешь?* Дмитрий, брат Клим, рассказывает о знакомом капитане камского парохода, высланном на родину за связи с эсерами:

Большой, волосатый, рыжий, горластый, как дьякон, с бородой почти до пояса, с глазами быка и такой же силой, эдакое, знаешь, скажочное существо.

В статье «Да, — мы переживаем бурю темных страстей» из цикла «Несвоевременные мысли» Горький пишет о русском народе: «зверь, раздраженный долгим пленом, истерзанный вековыми муками, широко открыл мстительную пасть и, торжествуя, ревет злопамятно, злорадно» [Горький 2018: 86]. Однако в этой же статье писатель обращается к воплощению милосердия и человечности — Христу, сопоставляя его с Прометеем, высказывая убежденность в том, что «настанет день, когда в душах людей эти символы гордости и милосердия, кротости и безумной отваги в достижении

Писатель тоном Актера издевательски, со смехом декламирует строки Беранже о «правде святой». Туробоев называет пьесу *фельетоном на тему гуманизма*. Клим, в свою очередь, видит в Туробоеве представителя типа Барона — разоренного, деклассированного дворянина. Митрофанов, тайный агент полиции, благодаря которому Клим становится участником пасхального богослужения на Красной площади, говорит о Луке: *вредный старичишка этот похож на меня поведением своим, похож!*

цели скипятся во одно великое чувство» [Там же]. В этом стремлении соединить несоединимое — весь Горький.

Гипероним «рыба», как и общие наименования «птица», «зверь», в «Жизни Клима Самгина» приобретает символическое значение, становится предметом авторской игры с читателем.

В первой книге романа мы читаем об авторе рассказов из народной жизни писателе Несторе Катине, который носил косоворотку, подпоясанную узеньким ремнем, брюки заправлял за сапоги, волосы стриг в кружок «à la мужик»:

Двигая в воздухе ладонями, как рыба плавниками, он умилялся: — И всюду непобедимая жизнь, все стремится вверх, в небо, нарушая закон тяготения к земле.

«За кадром» мы слышим насмешливый голос автора: *Рожденный ползать — летать не может.*

Ироническая игра с «рыбными метафорами» присутствует в описании сцены на квартире Леонида Андреева. Один из гостей, судя по его высказываниям, сторонник большевиков, выступает с обличениями хозяина и всей интеллигенции:

— Это, знаете, какая-то рыба философия, ей-Богу! — Разрешите мне кончить, — очень вежливо сказал литератор. — Нет, уже кончать буду я... то есть не — я, а рабочий класс... вы — чаек пьете и рыба философию разводите... Как не стыдно! На оратора смотрели, сердито хмурясь, пренебрежительно улыбаясь, а сидевший впереди Самгина бритый и какой-то насквозь серый человек бормотал, точно окуная выудив: — Ага, вот он, вот он...

Заметим, что сам оратор-революционер косвенно уподобляется рыбе, здесь также возникает мотив рыбной ловли, играющий символическое значение в романе. Интеллигенты участвуют в ловле несуществующего сома, которая была организована купцом Лютовым (его прототипом является Савва Морозов). Большевик Кутузов посвящает Клима в тонкости рыбной ловли:

— Вы, Самгин, рыбу удить любите? Вы прочитайте Аксакова «Об уженье рыбы...». Кутузов стал рассказывать о глупости и хитрости рыб с тем воодушевлением и знанием, с каким историк Козлов повествовал о нравах и обычаях жителей города.

В романе выстраивается цепь иронических намеков. Анархист Иноков ловит рыбу на Каспии и мечтает заняться ихтиологией,

эсер Дмитрий Самгин, брат Клима работает на рыбном промысле и питается одной рыбой в ссылке на Оби. Варвара говорит народнику Маракуеву об участниках его революционного кружка:

— ...о твоих учениках ты, Петр, говоришь смешно. Так дядя Хрисанф рассказывал о рыбной ловле: крупная рыба у него всегда срывалась с крючка, а домой он приносил костистую мелочь, которую нельзя есть.

Имя *Петр* в сочетании с упоминанием об учениках и рыбе вызывает очевидные евангельские ассоциации. Христос обращается к рыбакам Петру и Андрею со словами: «идите за Мною, и Я сделаю, что вы будете ловцами человеков» (Мар.1:17).

Подводя итоги, заметим, что зоологические метафоры играют важную роль в организации повествования в романе «Жизнь Клима Самгина». Так, зооинвективы предстают в качестве речевых актов, действий персонажей и оказывают непосредственное влияние на развитие сюжета. Одновременно инвективные зоометафоры характеризуют нравственный и культурный уровень героев романа (в первую очередь, это относится к Климу Самгину). Зоологические метафоры выполняют также модально-оценочную функцию, выражая пересечение и взаимодействие позиций, точек зрения автора и персонажей. Важнейшей функцией зоометафор в «Жизни Клима Самгина» является образно-символическая — использование фаунонимов для определения сложных, не поддающихся рассудочному анализу явлений. Так, символ «птица» выражает идею веры, мечты, счастья. Символ «зверь» обозначает идею амбивалентности характера русского народа. Гипероним «рыба» также используется в романе как символ народа, но при этом на первый план выступает тематически связанная с ним метафора «рыбной ловли» — революционной пропаганды⁹. Особо подчеркнем значение игровой функции зоологических метафор, которые используются автором в качестве средства пробуждения «ответного слова» читателя, вовлечения его в художественную игру, диалог и сотворчество.

⁹ В произведениях Горького данная аллюзия имеет сквозной характер: выражение «Ленин весь в словах, как рыба в чешуе», а также сцены с рыбаками на Капри из очерка о вожде революции — из этого ряда.

ЛИТЕРАТУРА

Бобылев Б.Г. Изображение и выражение в повести А.М. Горького «Детство» // Русский язык в школе. — 2016. — № 7.

Борисова Л.М., Белова Е. Авангардное в поэтике «Жизни Клим Самгина» М. Горького // Русская речь. — 2017. — № 1, 2.

Быков Д. Горький и «Жизнь Клим Самгина» // Собеседник. — № 15. — 19–26 апреля 2017.

Горький М. Революция и Культура. — Берлин, 1918.

Горький М. О чизе, который лгал и о дятле — любители истины // Собрание сочинений: в 18 т. — М., 1960. — Т. 1.

Горький М. Жизнь Клим Самгина // Указ. соч. — М., 1962–1963. — Т. 12–15.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. — М., 2008.

Мароши В.В. Топосы зверинца и зоосада в русской литературе второй половины XIX—начала XX вв. // Культура и текст. — 2014. — № 2 (17).

Спирidonova Л.А. «Жизнь Клим Самгина» М. Горького — книга века // Литературный календарь: книги дня. — 2011. — Т. 10. — № 1.

Спирidonova Л.А. Русская публицистика и периодика эпохи Первой мировой войны: политика и поэтика: исследования и материалы. — М., 2013.

Степанов Ю.С. «Поэтика очевидца» в автобиографической трилогии и в «Жизни Клим Самгина» М. Горького // Язык и метод. К современной философии языка. — М., 1998. — С. 416–422.

Ходасевич В.М. Таким я знала Горького // Новый мир. — 1968. — № 3.

Ходасевич В.Ф. Горький // Колеблемый треножник: Избранное. — М., 1991. — С. 353–374.

REFERENCES

Bobylev B.G. Izobrazhenie i vyrazhenie v povesti A.M. Gor'kogo "Detstvo", *Russkii yazyk v shkole*, No. 7, 2016.

Borisova L.M., Belova E. Avangardnoe v poetike "Zhizni Klima Samgina" M. Gor'kogo, *Russkaya rech'*, No. 1–2, 2017.

Gor'kii M. Revolyutsiya i Kul'tura, Berlin, 1918.

Gor'kii M. O chizhe, kotoryi lgal i o dyatle — lyubitele istiny, *Collected edition: in 18 vol.*, Moskva, 1960, Vol. 1.

Gor'kiy M. Zhizn' Klima Samgina, Pointed work, Moskva, 1962–1963, Vol. 12–15.

Lakoff Dzh., Johnson M. Metaforoy, kotorymi my zhivem, Moskva, 2008.

Maroshi V.V. Toposy zverintsa i zoosada v russkoy literature vtoroy poloviny XIX—nachala XX vv., *Kul'tura i tekst*, No. 2 (17), 2014.

Spiridonova L.A. "Zhizn' Klima Samgina" M. Gor'kogo — kniga veka, *Literaturnyi kalendar': knigi dnya*, No. 1, 2011, Vol. 10.

Spiridonova L.A. Russkaya publitsistika i periodika epokhi Pervoy mirovoy voyny: politika i poetika: issledovaniya i materialy, Moskva, 2013.

Stepanov Yu.S. «Poetika ochevidtsa» v avtobiograficheskoy trilogii i v «Zhizni Klima Samgina» M. Gor'kogo, *Yazyk i metod. K sovremennoy filosofii yazyka*, Moskva, 1998, pp. 416–422.

Khodasevich V.M. Takim ya znala Gor'kogo, *Novyy mir*, No. 3, 1968.

Khodasevich V.F. Gor'kii, *Koleblemyi trenozhnik: Izbrannoe*, Moskva, 1991, pp. 353–374.

К сведению подписчиков!

Во II полугодии 2018 года журнал «Русский язык в школе» с приложением «Русский язык в школе и дома» выйдет три раза: в июле, сентябре и ноябре.

Вы можете оформить подписку

- 1) через подписные агентства: «Роспечать» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334); «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс», «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА»;
- 2) через интернет-сайты: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»); <http://www.rospr.ru/> (выбрать раздел «Подписка на периодические печатные издания»).

Демоны дома, или «Грамматика» страха (Стихотворение Ф. Сологуба «Не трогай в темноте...»)

В статье анализируется одно из стихотворений Ф. Сологуба, структурообразующими приемами которого являются повтор и зеркальная система субъектно-объектных отношений, создающие неопределенность и зыбкость образов и стирающие грань между внешним и внутренним пространством, между реальностью и фантастикой.

Ключевые слова: *повторы; пространство; местоимения; лирический герой; субъектно-объектные отношения; семантическая двойственность языковых единиц; игра смыслами; кольцевая композиция.*

Elena A. Panova

Home Demons or Fear "Grammar" (F. Sologub's Poem "Ne Trogay v Temnote...").

The poem by F. Sologub is analyzed in the article, the structure-forming procedures are refrain and the mirror system of the subject-object relations. That creates uncertainty and unsteadiness of images and eliminates the distinction between external and internal space, between reality and phantasy.

Key words: *refrains; space; pronouns; narrator; subject-object relations; semantic duality of language units; game of senses; circular composition.*

Стихотворение «Не трогай в темноте...» впервые было напечатано в 1907 г. («Беседа» № 3), в дальнейшем неоднократно включалось в книги стихов: «Пламенный круг» (1908), «Восхождения» (1913), «Изборник» (1918). В итоговом, составленном самим Сологубом и объединяющем ключевые стихотворения, написанные почти за десятилетия (1890–1900-е гг.), сборнике «Пламенный круг» оно входит в раздел «Волхования», в котором поэт обращается к темным силам, к образам славянской демонологии. По поводу этого стихотворения среди заметок и планов Сологуба имеется запись: «Роман из жизни домового нечисти» [Сологуб 1975: 614].

Литература не раз обращалась к мифологии как к источнику сюжетов, мотивов, образов и символов, и творчество Сологуба

не является исключением. Образы так называемой низшей славянской демонологии занимают в поэзии и прозе Сологуба значительное место и служат для создания авторских мифов, отражающих философские и эстетические взгляды писателя, его представления об устройстве мира и жизни человека. Как отметил Т. Венцлова, «вселенная Сологуба находится во власти демонических сил» [Венцлова 2012: 41].

В анализируемом тексте также нетрудно увидеть отражение народных поверий, найти «следы» фольклорных мотивов и представлений о «домовой нечисти», наполняющие стихотворение мистической атмосферой. Так, в качестве характеристик этой категории «персонажей» Сологуб использует следующие: хозяйничают в доме (*кому привольно дома*); обычно проявляют себя в темное время суток (*Не трогай в темноте*); как правило, не имеют конкретного облика и способны менять его, от зооморфного (*прокинется котом*) до антропоморфного (*прозрачною щекой*)¹; обитают в темных углах (*во всех углах... дома*); активны и находятся в постоянном взаимодействии с человеком (*А что она потом затеет? мучить? нежить?*), влияя на его душевное состояние

¹ Ср. у В.И. Даля: «У нежити своего облика нет, она ходит в личинах» [Даль 1956: 518]. Примечательно, что Сологуб употребляет слово *ноготь* (вместо ожидаемого *коготь*) — *царапнет быстрый ноготь*, что подчеркивает совмещение в этом образе человеческих и звериных признаков.

Елена Алексеевна Панова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: eapanova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

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

Moscow Pedagogical State University

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

Ссылка для цитирования: Панова Е.А. Демоны дома, или «Грамматика» страха (Стихотворение Ф. Сологуба «Не трогай в темноте...») // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 52–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-52-57.

(*измаешься; серую тоской*) и вмешиваясь в его жизнь (см., например: [Славянская мифология 1995]). В качестве визуального репрезентанта образа выступают глаза (*Мелькнет зеленый глаз*), а звукового — глагол *царапнуть* (*царапнет быстрый ноготь*), который обозначает действие, часто сопровождаемое звуком. И дополняет образ тактильная характеристика, выраженная сочетанием *прильнет к тебе щекой*.

Все эти детали принимают участие в создании образа «домовой нечисти», главным признаком которого в стихотворении (помимо враждебности и способности причинить вред человеку) можно считать его аморфность и изменчивость, а также отсутствие прямого наименования этого «персонажа». Четыре существительных, которые могут претендовать на роль номинаций (*котом, нежить, пусторосли, сожитель*), по сути, не имеют денотативной определенности и лишь указывают на особенности «поведения» (*прокинется котом; прильнет к тебе сожитель*) или носят собирательно-неопределенный характер (*нежить, пусторосли*). Ключевым языковым элементом в обозначении этой безликой и таинственной силы являются местоимения: *того, что* (*незнакомо*); *те, кому* (*привольно дома*); *с ними* (*был хоть раз*); *их* (*не станет трогать*); *она* (*потом затеет*); *он* (*серую тоской... затмит*). При этом как указательные, так и замещающие существительные личные местоимения имеют разные формы числа и рода, что грамматически оформляет смысловую неопределенность образа. Как отметила И.И. Ковтунова, «*то...* входит в состав “фразовой номинации” (*то, что...*), дающей возможность указать, намекнуть, не называя и не раскрывая» [Ковтунова 1986: 47]. Таким образом, дейктическая определенность местоименных слов на уровне формально-грамматическом парадоксальным образом контрастирует с их содержательной неопределенностью и расплывчатостью (лексически это получает выражение в первой строфе кратким прилагательным *незнакомо*).

Вторым ведущим мотивом, тесно связанным с первой смысловой линией и неотделимым от нее (как причина и следствие), является мотив страха (он также неоднократно встречается в творчестве Сологуба, и «страшное» является одним из ключевых элементов его картины мира). Хотя само

слово *страх* появляется только в последней строфе, но именно это чувство, постепенно нарастая, пронизывает всю атмосферу описываемой в стихотворении ситуации и является доминирующей характеристикой эмоционального состояния лирического субъекта. Уже первая строка имплицитно вводит этот мотив, так как содержит предупреждение о возможной и ожидаемой незримой опасности, вызывая ощущение тревоги. И дальше это чувство только усиливается и перерастает в иррациональный, неконтролируемый страх перед неизвестным и непредсказуемым — *жуткий страх* (выражает максимальное проявление эмоции), лишаящий лирического субъекта сил и способности адекватно воспринимать окружающее, превратившийся в персонафицированную субстанцию, обладающую самостоятельностью бытия (*стоит во всех углах*) и отгораживающую героя от остального мира. «В страшном мире, который живописует Ф. Сологуб, страх из явления эмоционального плана превращается в состояние сознания, становится характеристикой мира, его имманентной данностью» [Гостева, Сулемина 2011: 360].

Таким образом, смысловое пространство стихотворения складывается из двух составляющих: 1) параллельного человеческому миру «нежити» и 2) воспринимающего его сознания лирического субъекта. При этом два этих мира настолько тесно связаны между собой, в такой степени мотивируют друг друга, что безоговорочное распределение ролей между ними представляется затруднительным: невозможно однозначно сказать, который из них является причиной, а какой — следствием. С одной стороны, тот ужас, который испытывает лирический герой, может быть вызван его опытом соприкосновения со стихией мистически-таинственного, с существами «иного мира», с «демонами дома»; а с другой — сам этот мир «нежити» может быть понят как порождение болезненного сознания, как игра воображения лирического субъекта, и источник страха, следовательно, находится в нем самом. Граница между мистическим (фантастическим) и рациональным (реальным) элементами очень условная и зыбкая, они взаимодействуют, меняясь местами, что находит отражение в системе субъектно-объектных отношений и выражено с помощью различных повторов.

Структурообразующим приемом в построении стихотворения являются многочисленные лексико-семантические и другие виды повторов. Так, можно выделить следующие наиболее очевидные пары или даже ряды повторяющихся слов и смыслов: *дома* (нар.) — *дома* (сущ.) — *обитель* — *сожигатель* ('тот, кто живет с кем-н. вместе в одной комнате, доме'); *не трогай* — *трогать*; *прокинется* («проснуться») — украинизм, означающий 'проснуться' — *заснешь*; *испуганная* — *жуткий* — *страх*; *мелькнет* — *быстрый*; *незнакомо* — *знакомо* — *близко* (в одном из значений — 'оценка чего-л. как ясного, понятного'); *прильнет* — *близко*; *прильнет* — *нежить* (глагол); *в темноте* — *затмит* ('сделать невидимым, темным'); *тоской* — *тоскующего*; *мучить* — *измаяться* ('измучиться'). Две вопросительные синтаксические конструкции с синонимическим повтором: *А что она потом затеет?* — *Но что же будет после?* И конечно, наиболее яркий каламбурный повтор омонимичных форм *нежить* (сущ.) — *нежить* (глагол)².

Все эти повторы не только создают дополнительные вертикальные связи между композиционными частями текста, объединяя слова, имеющие общие семы, но и «работают» на «приращение смыслов», активизируя в словах как прямые, так и переносные значения, а также способствуют объединению двух ключевых смысловых линий («нежити» и лирического субъекта) в единое семантическое пространство.

Рассмотрим более подробно развитие лирического сюжета.

Текст начинается с императивной отрицательной конструкции, имеющей недифференцированное значение предостережения и запрета. Несвершенный вид глагола, подразумевающий многократность, повторяемость действия, указывает на постоянность (не единичность), своего рода «нормативность» соответствующего поведения, а стало быть, и «вневременность» события. При этом объект нежелательного тактильного контакта (*Не трогай... того*) неясен, так как является чем-то неизвестным и не

поддающимся зрительному восприятию, которому препятствует отсутствие света. У слова *темнота*, косвенно указывающего на временной параметр ситуации ('время суток, когда не светит солнце') и характеризующего состояние окружающей среды, сквозь прямое значение просматривается и переносное — 'неясность, непонятность, неизвестность', а также эмоциональная коннотация — 'то, что вызывает тревогу, пугает'. К кому относится предостережение, тоже однозначно установить невозможно, поскольку глагольная форма оказывается синкретичной: она совмещает значение 2-го лица (что сразу придает диалогичность лирическому монологу) и 1-го лица (предостережение, обращенное лирическим героем к самому себе, — явление автокоммуникации); отсутствие местоимения *я* и глагольных форм 1-го лица усиливает синкретизм. Объект нежелательного действия также характеризуется двойственностью, поскольку одновременно является и субъектом, который способен навредить и адресату, и лирическому герою (т.е. всякому, любому оказавшемуся в подобной ситуации). Это выражено и грамматически: *не трогай... того* (объект) — *это те, кому* (субъект). В таком контексте императив *не трогай*, кроме значения 'не прикасайся', реализует и переносное значение 'не мешай, не вмешивайся', что отчасти уравнивает основных участников лирической ситуации по признаку «активность/пассивность». В начальном четверостишии появляется и пространственный указатель (*дома*), локализирующий происходящее. При этом представление о доме как о пространстве замкнутом, закрытом контрастирует со значением предикатива *привольно*, который в переносном (пространственном) смысле, наоборот, ассоциируется с простором. Однако на первый план у предикативного наречия *привольно* выходит все же прямое значение 'свободно', которое, словно недвусмысленно давая понять, «кто в доме хозяин», мотивирует запрет на контакт/вмешательство.

Все это: семантическая двойственность языковых единиц, совмещение значений, игра субъектно-объектными отношениями, «заявленные» в первой строфе, — сохраняется и дальше.

Второе четверостишие продолжает мотивировку предостережения-запрета ссылкой на прошлый опыт. Этому соответствует и временной план прошедшего начальной

² Эта формула встречается несколько раз в стихотворениях Сологуба, ср.: *Безумной лаской нежить / Во тьме и тишине / Отверженная нежить / Сбиралась ко мне.* («Я жил как зверь пещерный»); *Предстанет вечерняя нежить / И станет обманчиво жить. / То сладкою негою нежить, / То горькой истомой томить.* («Лихорадка окопов») и др.

строки, который сменяет настоящее время первого катрена. Является ли этот опыт чужим или это только личный опыт лирического героя, остается не до конца проясненным. В любом случае ситуация подается таким образом, что она воспринимается не как единичная, а как имевшая место неоднократно и не с одним участником, что создает эффект объективности (реальности) описываемого. Хотя существа «иного мира» грамматически выражены здесь падежными формами с объектным значением (*с ними, их*), в семантическом плане им скорее имплицитно приписывается субъектная активность, объясняющая опасность контакта с ними. Во второй части строфы это получает уже и формальное выражение: слова, относящиеся к «нежити», употребляются в функции подлежащего (*Мелькнет... глаз; Царапнет... ноготь* и т.д.). Кроме того, мотив потенциальной опасности получает и лексическое воплощение: одно из переносных значений глагола *царапнуть* — ‘причинить неприятные болевые ощущения’. Начиная со второй строки этого четверостишия меняется и временной план, который от прошлого переходит к будущему, и глагольные формы будущего времени сохраняются до конца стихотворения. Однако грамматическое будущее в содержательном плане тоже оказывается не вполне однозначным и однородным. С одной стороны, вся эта часть текста представляет собой своего рода предсказание, раскрывающее то, что произойдет в дальнейшем (*А что она потом затеет? Но что же будет после?*). Но, с другой стороны, это ожидаемое будущее основывается на прошлом опыте и описывает то, что уже известно лирическому субъекту, что неоднократно происходило, поэтому можно сказать, что будущее здесь равно прошедшему, а это опять-таки придает описываемой ситуации статус вневременной (всегда) и повторяющейся.

В третьей строфе уже упоминавшийся повтор каламбурного типа, безусловно, тоже участвует в игре смыслами. Благодаря звуковому тождеству с существительным *нежить*, имеющим отрицательную коннотацию, отчасти меняется коннотативное значение и омонимичного инфинитива — с положительного (‘ласкать, доставлять удовольствие’) на отрицательное, в результате чего нейтрализуется различие между антонимами *мучить* и *нежить*, которые начинают восприниматься как

контекстуальные синонимы: оба действия, поскольку их субъектом является «нежить», одинаково мучительны для лирического героя. При этом эпитет *испуганная*, выраженный страдательным причастием, сообщает подлежащему *нежить* объектное значение, снижая степень его агентивности и продолжая игру со сменой активной и пассивной ролей участников ситуации. Данный эпитет, кроме того, эксплицирует и мотив страха, который до этого не получал прямого словесного выражения.

В следующей строфе сначала, как кажется, происходит расширение пространства (выход за пределы дома?), что выражено придаточным с пространственно-уступительным значением (*Куда ты ни пойдешь...*). Здесь Сологуб употребляет еще одно (помимо *прокинется*) областное слово — *пусторосли*. Существительное *пусторосль* зафиксировано во многих словарях, в том числе и в словаре В.И. Даля, со значением ‘дрянной кустарник’. Однако в контексте анализируемого стихотворения, как представляется, это значение не очень подходит, к тому же в словарях отмечается, что существительное *пусторосль* употребляется только в ед. числе, а в стихотворении Сологуба использована форма мн. числа, так что это слово, скорее, следует считать окказионализмом, который может получить разное толкование. Одно из них предложено И. Анненским в статье «О современном лиризме»: «...что-то глупо-кошмарно-дико-разросшееся, вроде назойливо не сказанных и цепких слов, из которых иной раз напрасно ищешь выдрать в истоме ночного ужаса» [Анненский 1979: 354]. Нужно отметить, что *пусторосли*, которые являются субъектом действия (*Возникнут пусторосли*), одновременно реализуют объектное значение и непосредственно связаны с мотивом страха, обозначая объект этого чувства, то, что вызывает страх. А активность лирического субъекта-адресата, обозначенного местоимением *ты*, оказывается мнимой, поскольку его попытки «борьбы» (поиска выхода из дискомфортной ситуации) безуспешны, он продолжает оставаться объектом (мишенью) воздействия некой враждебной активности. Внутренняя форма слова *пусторосли*, состоящего из двух корней, эксплицирует здесь и мотив пустоты, которая разрослась, заполнив собой всё вокруг, всё пространство, и внешнее (пустоту, бессмысленность жизни?),

и внутреннее (пустоту души?). Кроме того, мотив пустоты, как можно предположить, предвосхищает появление слова *тоска* в пятом четверостишии. Так, по мнению И.Ю. Вертеловой, пустота является одним из признаков тоски, поскольку тоска представляет собой «внутреннее переживание, при котором человек рассматривает себя как объект воздействия опустошающей его силы» [Вертелова 2004: 228]. (Возможно, не случайно следующим за *пусторосли* идет слово *измаешься*.) Конец четверостишия благодаря повторам перекликается с третьей строфой, проводя параллель между лирическим субъектом и «нежитью», при этом антонимическая пара *прокинется* (=проснется) — *заснешь* стирает границу между сном и явью, между реальностью и фантастикой (сны или сны наяву?), стягивая две основные смысловые линии в один узел. Сам Сологуб писал о себе: «Моя область — между грезой и действительностью. Я — настоящий поэт бреда» [Сологуб 1975: 592]. В конце строфы пространство сужается до конкретной «точки» в доме (что подразумевает глагол *заснешь*), оставаясь, впрочем, достаточно условным и неконкретным. Четверостишие заканчивается вопросом, ответ на который дают две заключительные строфы, но их содержание также не позволяет однозначно отнести описываемое ни к плану сновидений, ни к регистру реальности.

В пятой строфе мы опять сталкиваемся с семантической двойственностью. Так, слово *сожитель* может обозначать как человека, так и существо «иного мира», о чем свидетельствует эпитет *прозрачною (щечкой)*, который имеет значение «очень бледный, болезненный» (о человеке) и «пропускающий сквозь себя свет» (что по отношению к одушевленному существительному ассоциируется с бесплотностью, призрачностью). Глагол *прильнуть* при этом указывает на максимальную телесную близость и заставляет вспомнить глагол *нежить* из третьего четверостишия, а также возвращает к началу стихотворения (*Не трогай*) и дает понять, что попытки героя избежать тактильного контакта потерпели неудачу. Слово *обитель*, с одной стороны, является синонимом лексемы *дом*, а с другой — в силу своей стилистической окраски (устар., высок.) и словообразовательных связей, имеет добавочные коннотации: отенок возвышенности, свойственный слову, вызывает представление о сфере души,

а связь с глаголом *обитать* («жить») расширяет конкретное пространство дома до жизненного пространства в целом. Чувство тоски, отделенное от своего носителя (которым в равной степени может быть и лирический субъект, и «сожитель»), приобретает предметно-орудийное значение и предстает как экзистенциальное состояние, в котором пребывают и герои, и окружающий мир. Эпитет *серую (тоской)* указывает на обыденность происходящего и в сочетании с глаголом *затмил* создает ощущение беспросветности и безнадежности.

Соединительный союз *и*, с которого начинается заключительная строфа, связывает тоску с родственным ей чувством страха (эта связь отмечена Ю.С. Степановым, который рассматривает тоску и страх как единый концепт «страх перед существованием вообще» [Степанов 2004: 896]). Благодаря повторам последнее четверостишие соотносится с первым и тем самым образует композиционное кольцо. Слово *знакомо* (антонимически связанное с *незнакомо* из начальной строфы) сопровождается синонимом *близко* и интенсификатором *так*, указывающим на полноту, предельность проявления признака. Таким образом, если причина страха может быть неизвестна, само это чувство оказывается постоянным, хорошо знакомым спутником («сожителем») лирического субъекта.

Параллельно персонификации страха (*И будет жуткий страх... Стоять во всех углах...*), заполнившего собой весь дом (*во всех углах*), происходит и олицетворение пространства (*тоскующего дома*), которое объединяет всех участников ситуации: и тех, *кому привольно дома*, и лирического героя. Оба мира, внешний и внутренний, мистический и реальный, действительный и мнимый, как в зеркале, отражаются друг в друге, оказываются уравненными и уравновешенными, так что соединяются в единое, нераздельное пространство, символизирующее пространство жизни вообще, и страх, который заполнил собой все вокруг, — это метафора «ужаса жизни», характеризующая и все мироздание, и сознание воспринимающего субъекта. Круг замкнулся, все линии слились, и прошлое отразилось в будущем. Кольцевая композиция символизирует излюбленный солугубовский символ — круг (слово вынесено и в название его лучшего сборника «Пламенный круг»), иначе говоря — господство закона вечного повторения: *Что*

было, будет вновь, / Что было, будет не однажды [Сологуб 1975: 345]. И нельзя не согласиться с Ф. Сологубом, который был убежден, что «искусство символическое неизбежно приводит к раздумью о смысле жизни» [Сологуб 2002: 418].

ЛИТЕРАТУРА

Анненский И.Ф. О современном лиризме // Книги отражений. — М., 1979.

Венцлова Т. Собеседники на пиру: Литературоведческие работы. — М., 2012.

Вертелова И.Ю. Семантические истоки идеи грусти, печали и кручины в русском языковом сознании // Слово в тексте, словаре и культуре. — Калининград, 2004.

Гостева А.В., Сулемина О.В. СТРАХ / УЖАС // Русские литературные универсалии (типология, семантика, динамика). — Воронеж, 2011.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1956. — Т. 2.

Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. — М., 1986.

Славянская мифология: Энциклопедический словарь. — М., 1995.

Сологуб Ф. Стихотворения. Библиотека поэта: Большая серия. — М., 1975.

Сологуб Ф. Искусство наших дней // Собр. соч.: в 6 т. — М., 2002. — Т. 6.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — М., 2004.

REFERENCES

Annenskiy I.F. O sovremennoy lirizme, "Knigi otrazhenii", Moskva, 1979.

Ventslova T. Sobesedniki na piru: Literaturovedcheskie raboty, Moskva, 2012.

Vertelova I. Yu. Semanticheskie istoki idei grusti, pechali i kruchiny v russkom yazykovom soznanii, Slovo v tekste, slovare i kul'ture, Kaliningrad, 2004.

Gosteva A.V., Sulemina O.V. STRAKh / UZhAS, Russkie literaturnye universalii (tipologiya, semantika, dinamika), Voronezh, 2011.

Dal' V.I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: in 4 vol. (the Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language by Vladimir Dahl), Moskva, 1956, Vol. 2.

Kovtunova I.I. Poeticheskii sintaksis, Moskva, 1986.

Slavyanskaya mifologiya: Entsiklopedicheskii slovar', Moskva, 1995.

Sologub F. Stikhotvoreniya. Biblioteka poeta: Big series, Moskva, 1975.

Sologub F. Iskustvo nashikh dnei, Coll. ed.: in 6 vol., Moskva, 2002, Vol. 6.

Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury, Moskva, 2004.

ОТВЕТЫ ЧИТАТЕЛЯМ

Вопрос: В современной речи часто встречается английское выражение *No comment*. Какова история его возникновения? (М а с л о в А., г. Ногинск)

Ответ: В русском языке XIX в. употреблялись выражения *без комментариев* и *комментарии излишни* (калька немецкого оборота *Kommentar überflüssig*).

Английское выражение *No comment* получило распространение в XX в. Впервые оно было зафиксировано в английских словарях в 1950 г. По сведениям большинства лексикографических источников, автором данного выражения является Уинстон Черчилль. 12 февраля 1946 г. он после встречи с Гарри Труменом в Белом доме заявил журналистам: «No comment», при этом пояснил, что данное выражение он позаимствовал у американского дипломата С. Уэллса. Оборот *No comment* получил в дальнейшем широкое распространение, прежде всего в речи политиков и журналистов, и стал интернационализмом. В языке современных отечественных СМИ встречается как англоязычное вкрапление *No comment*, так и его русский эквивалент *Без комментариев*, в котором используется форма множественного числа.



Новые типы дефисных комплексов в современной русской речи

В статье рассматриваются новые типы построений, оформленных посредством дефиса и получивших широкое распространение в современной письменной речи. Выделяются структурные типы таких построений, определяются их основные функции. Автор отмечает, что рассматриваемые объединения служат для оформления фразеологизированных конструкций и речевых стереотипов, а также для создания новых целостных номинаций. В работе характеризуются сферы использования дефисных комплексов и отмечается их связь с активными процессами в современном русском словопроизводстве, в частности с усилением в нем тенденции к компрессии.

Ключевые слова: *дефис; компрессия; голофразис; раздельнооформленность; словопроизводство; сращение; речевые стереотипы; фразеологизация; цельнооформленность.*

Natalia A. Nikolina

New Types of Hyphen Constructions in Modern Russian Language.

The new types of constructions formed by hyphen and widely spread in the modern written language are considered in the article. It is pointed structural kinds of such constructions and defined their general functions. The author notes that these complexes form phraseologized constructions and cliches and create new nominations. The use spheres of hyphen constructions is characterized in the work, their reference to the active processes of Russian derivation and upping of tendency of compression particularly is marked.

Key words: *hyphen; compression; holophrase; separability; derivation; fusion; cliché; phraseologization; continuity.*

Дефис (от лат. *divisio* — разделение, расчленение) вошел в практику русского письма в первой половине XVIII в., хотя он упоминался и раньше, уже в грамматике Л. Зизания (1596). Первоначально дефис использовался как знак переноса, однако постепенно его функции усложнились: он начал последовательно употребляться как знак соединительного «шва», сигнала

границы между частями слова, двумя лексическими единицами либо графическими сокращениями. Ср., например: *кто-либо; музей-квартира; по-летнему; румяный-румяный; кол-во (количество)*. В современном русском языке дефис выступает в качестве и орфографического, и пунктуационного знака.

Как орфографический знак дефис служит показателем переноса слова, средством оформления сложного или сложносоставного слова (*бело-синий, русско-испанский, плащ-палатка*), сигналом пропуска средней части слова при сокращении (*изд-во*), а также способом выделения иноязычного компонента в структуре слова (*VIP-зал, SMS-сообщение*).

Как пунктуационный знак дефис регулярно используется в конструкциях с однословным приложением (*Волга-матушка, улица-змея*), в построениях, включающих повторы, синонимы или ассоциативные сближения (*белый-белый, блестит-сверкает, красавица-раскрасавица, руки-ноги*),

Наталья Анатольевна Николina, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Институт филологии

E-mail: admin@riash.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

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

Moscow Pedagogical State University

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

Ссылка для цитирования: Николina Н.А. Новые типы дефисных комплексов в современной русской речи // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 58–62. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-58-62.

в сочетаниях с сокращением повторяющегося компонента в сочинительном ряду слов (*кино- и телефремиеры, трех- и четырехэтажные дома*).

«В... текстах (чаще в художественных и публицистических) дефис может использоваться в выразительных целях: а) для выделения (смыслового и произносительного) какой-либо части слова...; б) для передачи произношения по слогам с разными целями...; в) для передачи... особенностей произношения» [Правила русской орфографии и пунктуации 2006: 113]. Ср., например: *Без-ответственно. Беспрепятственно ; Ка-ра-ульный / На посту разлук* (М. Цветаева).

В современной речи наблюдается также тенденция употребления дефиса как эквивалента запятой в бессоюзном ряду однородных членов предложения:

...А он бросился читать, читал запоем, подряд, *всех-всех, Манна-Белля-Тургенева-Толстого-Добychина...* (М. Кучерская);

Говорят, есть диеты, по которым от *макарон-каш-картошки* худеют. (О. Новикова).

Однако перечисленными случаями использование знака дефиса не ограничивается.

В конце XX в. в русской письменной речи получают широкое распространение новые типы дефисосодержащих построений, которые оформляют недискретные, с точки зрения автора, сочетания, воспринимаемые им как одна целостная номинация. Они все чаще встречаются в художественной речи, в философских текстах, языке СМИ. Ср., например:

Фарфоровые мальчики и девочки, раскрашенные... и те, что подешевле, *белые-без-затей*, производились в Германии десятилетиями.

(М. Степанова);

Бытие-в-мире — способ осуществления человеческого существа как ... *бытия-вот*.

(В. Библихин).

На активизацию таких построений повлияли сходные по структуре единицы, употребляющиеся в других языках, прежде всего в английском и немецком, и часто встречающиеся в переводах, а также приемы терминообразования, характерные для философского дискурса. Однако «эта тенденция кажется принадлежащей не одному автору и языку, а эпохе...» [Иванов 2004: 45]. Отмеченные построения встречались в XX в. и раньше. Хотя, по мнению

Вяч. В. Иванова, «художественная литература долго сопротивлялась подобному стилистическому приему» [Иванов 2004: 44], в русской поэтической речи XX в., например в произведениях М. Цветаевой, часто употребляются оформленные при помощи дефиса сочетания, ср.: *врозь-состояние, любовь-вблизи, моей-породы-люди, навек-человек, неудержимо-стареть* и др. По подсчетам Н.Ю. Нарынской, в стихотворениях Цветаевой 20–30 гг. используется 336 таких единиц [Нарынская 2004].

Распространение дефисных комплексов в современной русской речи определяется, с одной стороны, установкой на компрессию и поисками обозначения тесно связанных в сознании говорящих явлений, признаков и реалий, с другой стороны, поисками новых способов передачи фразеологизированных сочетаний и фрагментов прецедентных текстов. Ср., например:

Ему удалось обогнать всех, даже стремительно молодевшего на бегу *Старика-без-глаз*.

(Е. Клюев);

В старые времена *весь-я-не-умру* было делом выбора.

(М. Степанова);

Неуместны руки перед *не-хлебом-насущным*.

(Е. Поспелов).

Дефис как «компромиссный знак» (В.М. Павлов) маркирует в этих случаях начало объединения разных слов в одну единицу и одновременно подчеркивает незавершенность этого процесса.

Рассматриваемые образования строятся по разным моделям. В последнее время широкое распространение получили дефисосодержащие единицы, которые основаны на объединении компонентов:

1) простого подчинительного словосочетания: *начало-всего* (М. Степанова); *общага-на-крови* (А. Иванов); *бытие-в-мире* (М. Соболева);

2) сложного словосочетания: *размышления-на-заданную-тему* (Д. Иоффе); *заезжий-на-час-ездок* (Е. Клюев);

3) предложения: *Я-хорошо-живу-как Вы живете?* (Е. Клюев); *Не-знаю-где-град* (Д. Бобышев).

Реже встречается сочетание имени существительного и частицы: *как-бы-реформы* (газ.); *как-бы-любовь* (В. Куллэ).

Подобные образования необходимо отличать от конструкций с дефисом, передающих особенности звучащей аллегорической речи и сохраняющих исходную синтаксическую структуру. Ср., например:

— Ни пуха! — кричит Танька вдогонку и тихой скороговоркой, уже в самую спину, но так, что я слышу все равно: «Он-же-просто-наверняка-знал-что-ты-уезжаешь-домой».

(М. Кучерская).

Как видим, большинство рассмотренных построений или близко сращениям, образуемым на базе подчинительных словосочетаний, или представляет собой голофрастические образования, которые также могут рассматриваться в широком смысле как особая разновидность сращения, если понимать его как слияние компонентов синтаксических единиц разных типов; ср.:

Шел снег и быстрые *следы-от-глаз* от глаз скрывал.

(Е. Поспелов);

...В. Распутин — это «*вещь-в-себе*».

(М. Золотоносов);

Аргумент «*каждый-знает-что-это-так*» не имеет никаких оправданий.

(В. Бабенко).

Как и при сращении, «в процессе порождения голофрастической конструкции также происходит нейтрализация противоречия между планом выражения и планом содержания, так раздельнооформленность производящей базы сменяется цельнооформленностью окказиональной единицы, т.е. создается симметрия: одна графическая оболочка — одно значение» [Ковынева 2007: 21].

Активизация переходов в цельнооформленную единицу в современной письменной речи свидетельствует о постепенном расширении в ней возможностей лексико-синтаксического словопроизводства. В рассматриваемых образованиях дискретность сочетающихся единиц сменяется нерасчлененностью и континуальностью, например:

И, почти что *не-видя-не-слыша*,

Я почти что пишу и пою. (О. Юрьев);

Снег-по-лоб превращается в дождь пробуждающий. (А. Афанасьева).

Таким образом, с учетом окказиональных образований можно говорить о росте числа моделей сращения или их аналогов в современной русской речи и активизации этого способа словопроизводства, сопровождающейся появлением его новых типов.

Рассматриваемые дефисные комплексы неоднородны. Некоторые из них, прежде всего философские термины, последовательно повторяются во многих текстах, закрепляются в профессиональной речи и могут уже рассматриваться как производные единицы, образованные сращением.

Однако большинство построений базируется на субъективной интерпретации целостности обозначаемого и является окказиональным образованием. Например, в стихотворении О. Юрьева используется дефисный комплекс *пока-еще-домой*:

Плывешь — *как в море зла, мой друг*, (курсив Юрьева. — Н.Н.)

по каменно островскому проспекту

пока-еще-домой.

Этот комплекс служит средством обозначения состояния лирического героя и совмещенного наименования времени и пространства. Объединение компонентов в этом случае мотивируется интенциями автора и ограничено только данным текстом. В окказиональных дефисных комплексах, как правило, цельность взаимодействует с частично сохраняющейся дискретностью. Модели, по которым они образуются, не носят типизированного характера.

По структуре различаются трех- и четырехкомпонентные образования. Ср., например: *мечты-из-лепестков* (Е. Поспелов), *два-Бога-в-одном* (А. Скидан). Голофрастические построения допускают и большее число компонентов. Например:

Тут дождь навеки промочил

все-что-имело-место-быть. (Е. Клюев);

В-кустах-стиха-бывает-Эвридика?

(А. Поляков).

Однако чем протяженнее раздельнооформленное сочетание, тем реже наблюдается его трансформация в цельнооформленную единицу.

Рассматриваемые построения выполняют в современной письменной речи ряд функций.

Во-первых, такие образования служат «способом фразеологизации речевого сегмента» [Зубова 2000: 304]. Они используются для оформления:

— цитат:

В молодости всяк хочет жить, чтоб *мыслить-и-страдать*. (Ю. Малецкий);

Среди вещей оказались тома и тома... подневных хроникальных записок, которые она вела годами, *ни-дня-без-строчки*. (М. Степанова);

И-чуден-этот-Днепр. (Н. Искренко);

— устойчивых и часто воспроизводимых выражений:

...Беги от бумаги

К «*Бог-с-ним-что-скажут*».

(К. Чекмарева);

— речевых стереотипов:

Сначала друзья умещаются в автоответчике:

Все-что-хотите-говорите-после-зудка.

(О. Хлебников).

Во-вторых, рассматриваемые построения выступают в номинативной функции. В этом случае они являются способом обозначения реалий или понятий, которые не имеют в языке точной или однословной номинации. Как отмечал Э. Бенвенист, при этом реализуется «метаморфическая деятельность» языка: синтагматика словосочетания или предложения «переходит в синтагматику сложного имени» [Бенвенист 1974: 255]. Номинативная функция дефисосодержащих построений проявляется в создании новых цельнооформленных наименований, раскрывающих неразрывную связь составляющих их элементов для говорящего (пишущего): *роман-для-чтения, текст-в-тексте, пьесы-не-для-театра*.

В-третьих, рассматриваемые объединения могут выполнять в речи оценочную функцию: слияние отдельных самостоятельных слов в одну составную единицу отражает ослабление их значимости. На этом может основываться ироническая оценка, например:

Язык поганый, агарянский,
индо-какой-там-прагерманский...

(И. Бурихин).

Важен и характер объединяемых лексических единиц. Например, в состав дефисного построения *Театр-на-Помойке* (В. Аксенов) входит слово, имеющее отрицательные коннотации, что определяет негативную оценку всего сочетания.

«Окказиональные дефисосодержащие единицы функционируют в речи как единицы, воздействующие на адресата, имеющие цель вызвать у него определенные реакции... Именно поэтому можно с уверенностью называть окказиональные дефисные конструкции... прагмемами» [Нгуен 2017: 19].

В художественной речи функции подобных построений усложняются. Они служат средством отказа от жестких дефиниций, отражают динамику смысло- и текстопорождения, создают эффект «мерцания» смыслов, воспроизводят целостный фрагмент индивидуально-авторской картины мира, определяют волнообразную структуру текста:

Было
когда-то
о-белые-просто-и-горы-и-ли-любимое.

(Г. Айги).

Отмеченные образования преимущественно функционируют в речи как существительные, подвергаясь субстантивации и вступая в сочетания с предлогами:

...речь идет о книге про любит-не-любит.

(М. Степанова);

Вечером Юлиана возвращается к мужу, и я к пустому окну и к *«не-бояться-ночами»*.

(К. Щербино).

Однако возможно и употребление этих образований в функции атрибута, например:

Полжизни она проводила теперь... в милом нетребовательном трепе, *...незаметно дозревая до романчика все-равно-с-кем.*

(М. Кучерская).

Окказиональные объединения, включающие глагольные формы, могут выступать также в функции предиката:

Само-себя-не-слышит и видит плоховато.

(Г.-Д. Зингер);

Сама собой *гуляю-не-хочу*. (М. Степанова).

Основные сферы использования новых типов дефисосодержащих комплексов в современной речи — художественная речь, философский, искусствоведческий и литературно-критический дискурсы; ср., например:

Васильев создал не только новое искусство, но и новый образ *жизни-в-искусстве*.

(А. Соколянский);

Актер играет почти без грима, но в то же время никак нельзя сказать о нем привычное: что он, мол, *«играет-со-своим-лицом»*.

(Н. Толченова);

Идиллическая цельность персонажа представляет собой нераздельность *я-для-себя* от *я-для-других*. (Н. Тамарченко, В. Тюпа);

Вырос лес, где было *озеро-в-лучах...*

(А. Горбунова);

Врывается в дом... *ветер-с-моря...*

(Е. Поспелов).

В поэтической речи использование дефисосодержащих построений нового типа делает относительным «само представление о структурной оформленности слова и невозможности знаков препинания и пауз внутри него» [Фатеева 2004: 55] и отражает новые тенденции ее развития. В современных поэтических произведениях дефисные комплексы характеризуют «особенности ритмической структуры текста и подчеркивают фонетические и семантические связи сочетающихся в нем слов»

[Николина 2009: 131], отображая рождение новых смыслов. Интенсивное употребление этих построений свойственно определенным индивидуальным стилям, например таких поэтов, как Г. Айги, Е. Поспелов, Т. Грауз, М. Степанова.

В философских текстах, как уже отмечалось, дефисные комплексы выступают как термины или служат средством перевода аналогичных единиц. Например, ключевые понятия философской системы М. Хайдеггера в русских переводах регулярно передаются при помощи образований, оформленных дефисом: *бытие-в-мире*, *бытие-к-смерти*, *сущее-в-целом*, *бытие-между*, *способность-быть-в-мире* и др.

Рассмотренные построения занимают промежуточное положение между лексическими единицами и синтаксическими конструкциями. Большинство из них сохраняет неузуальный характер. Однако активность образования дефисных комплексов разных структурных типов свидетельствует о «возрастающей свободе словосложения» [Павлов 1985: 122] в современной русской речи, которая проявляется как в продуктивности собственно сложения, так и в увеличении числа сращений. В настоящее время последний способ нецелесообразно ограничивать только двумя моделями: «наречие + прилагательное или причастие» и «существительное + прилагательное или причастие» [Русская грамматика 1980]. Этот способ активно развивается, и новые его модели и смежные с ними явления требуют детального изучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М., 1974.
- Зубова Л.В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. — М., 2000.
- Иванов В.В. Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему. — М., 2004.
- Ковынева И.А. Голофразис как способ словообразования в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Орел, 2007.
- Нарынская Н.Ю. Структурно-семантические особенности лексико-синтаксических окказионализмов в идиолекте М.И. Цветаевой: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ростов-на-Дону, 2004.
- Нгуен Тиен Динь. Русские дефисосодержащие единицы в лингвистическом и прагматическом аспектах (с позиции носителя вьетнамского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2017.
- Николина Н.А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы. — М., 2009.
- Павлов В.М. Понятие лексемы и проблемы отношений синтаксиса и словообразования. — Л., 1985.
- Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. — М., 2006.
- Русская грамматика: в 2 т. — М., 1980. — Т. 1.
- Фатеева Н.А. Поэзия рубежа XX–XXI веков: что происходит в языке и с языком // *Russica Romana*, vol. XI. — Pisa; Roma, 2004.
- ## REFERENCES
- Benvenist E. *Obshchaya lingvistika*, Moskva, 1974.
- Zubova L.V. *Sovremennaya russkaya poeziya v kontekste istorii yazyka*, Moskva, 2000.
- Ivanov V.V. *Lingvistika tret'ego tysyacheletiya. Voprosy k budushchemu*, Moskva, 2004.
- Kovynova I.A. *Golofrazis kak sposob slovoobrazovaniya v russkom yazyke: Extended abstract of PhD thesis*, Orel, 2007.
- Narynskaya N. Yu. *Strukturno-semanticheskie osobennosti leksiko-sintaksicheskikh okkazionalizmov v idiolekte M.I. Tsvetaevoi: Extended abstract of PhD thesis*, Rostov-na-Donu, 2004.
- Nguyen Tien Din'. *Russkie defisosoderzhashchie edinitsy v lingvisticheskom i pragmaticheskom aspektakh (s pozitsii nositelya v'etnamskogo yazyka): Extended abstract of PhD thesis*, Moskva, 2017.
- Nikolina N.A. *Aktivnyie protsessy v yazyke sovremennoi russkoi khudozhestvennoi literatury*, Moskva, 2009.
- Pavlov V.M. *Ponyatie leksemy i problemy otnoshenii sintaksisa i slovoobrazovaniya*, Leningrad, 1985.
- Pravila russkoi orfografii i punktuatsii. *Comprehensive academic reference*. Moskva, 2006.
- Russkaya grammatika: in 2 vol., Moskva, 1980, vol. 1.
- Fateeva N.A. *Poeziya rubezha XX–XXI vekov: chto proiskhodit v yazyke i s yazykom, Russica Romana*, vol. XI, Pisa; Roma, 2004.



Почему тоска — зеленая?

В статье рассмотрена история слов, ставших в русском языке устойчивым словосочетанием. Выявлены причины и условия перехода словосочетания в разряд устойчивого, предложена его этимология.

Ключевые слова: цветообозначения; устойчивое словосочетание (фразеологизм); славянские языки; памятники письменности; синонимический ряд; русские народные говоры; спектр значений; словообразовательное гнездо.

Andrey V. Barandeev

Why is the bore green?

The history of words that became the standard collocation in Russian language is considered. The reasons and conditions of the transit of a word combination in the category of collocations are educed.

Key words: colour naming; standard collocation (phraseological unit); Slavonic languages; literary texts; synonymic row; Russian vernaculars; spectrum of values; family of words.

Истории цветообозначений в русском языке посвящена разноаспектная специальная литература. Автор одного интересного и весьма содержательного исследования заметил: «Мы не считаем возможным рассматривать вторичные значения, развивающиеся у многих слов-цветообозначений. Например, история слова *белый* (а также *черный*, *желтый*, *зеленый*) рассматривается очень бегло, поскольку его “история” как цветообозначения <...> закончилась ко времени начала нашей письменности» [Бахилина 1975: 6–7]. Однако история прилагательного *зеленый* все-таки не закончилась, поскольку оно продолжало

жить в языке, войдя в состав устойчивого словосочетания *тоска зеленая*.

Прежде чем войти в состав словосочетания, каждое из этих слов развивалось и функционировало в русском языке по-своему. Слово *тоска* восходит к праславянской форме **tǫska*, в которой редуцированный звук [ъ] изменился в [о]. В свою очередь праславянская форма восходит к индоевропейской основе **tūs-sk-*, возникшей на базе **teus-* “опорожнять, делать пустым, осушать”. Индоевропейская основа отражена и в словах *тощий*, *тищета*, *тщательный* (ср. типичное для русского языка историческое чередование *ск//щ*: *треск* — *трещать*). Этимологи предполагают, что старшим значением у индоевропейской основы было “давление, теснота”, перешедшее впоследствии в значение “ощущение беспомощности, волнение” [Черных (б) 1975: 253].

Лексема *тоска* и другие слова с этим корнем известны в большинстве славянских языков: укр. *то́скно* “тоскливо”; белор. *тоскініць* “тосковать, печалиться”; чешск. *stesk* “тоска”; чешск. и словацк. *tesknota* “тоска”; др.-польск. *teskny*, *teskliwy* “тоскливый” и т.п. Однако в болгарском языке в значении “тоска” употребляются слова *тъга* (ср. русск. *тужить*) и *мъка* — эта семантика отражена и в производных образованиях *тъжен* “тоскливый”, *тъгувам* “тосковать”; *тъжно*, *мъчно* “тоскливо”.

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии

E-mail: abarandeev@mail.ru

Московское городское отделение, Русское географическое общество

Новая площадь, д. 10, стр. 2, Москва, 109012, Россия

The Moscow city branch of Russian geographical society

10, bldg 2, New square Moscow, 109012, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Барандеев А.В. Почему тоска — зеленая? // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 63–68. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-63-68.

Аналогично в сербскохорватском языке: *ту́га* “тоска, грусть, печаль”; *тугова́нка* “песня печали”; *туго́лив* “тяжелый, печальный, грустный”; *туговати* “грустить, тосковать, горевать”.

В памятниках письменности русского языка слово **тѣска** = **тоска** известно с древнейшей поры. Например, И.И. Срезневский выделил у этого слова значение “стеснение, притеснение” на основании доказательной цитаты из переводного памятника письменности XI в.:

Съ ними колико время живаше, толикою тѣскою одержим.

Также были отмечены аспекты (оттенки) значения данного слова: “горе, печаль; волнение, беспокойство” и употребление однокоренных образований **тѣскнѹти**, **тѣскнѹ** “быть удрученным” [СДРЯ (б) 1989: 1057]. Примечательно, что значение “стеснение, притеснение”, выделенное И.И. Срезневским у слова **тѣска**, было уже этимологически предположительно (со знаком?) представлено В.И. Далем как связь с глаголом *теснить*. Значение слова *тоска* раскрыто лексикографом с помощью серии синонимов-толкований “стеснение духа, томление души, мучительная грусть; душевная тревога, беспокойство, боязнь, скука, горе, печаль, нойка сердца, скорбь”. Употребление слова в составе словосочетаний иллюстрировано всего двумя примерами: *тоска бешаная*, *тоска злая* [Даль 1866: 385–386].

Исторические словари русского языка расширили источниковедческую базу для историко-лексикологических разысканий, что позволяет получить более полное представление об истории слова *тоска*. В одном из таких словарей предложена следующая трактовка значений: 1. “стеснение, притеснение”; 2. “горе, печаль; уныние”; 3. “болезнь, связанная с чувством внутренней сдавленности, сжатия (типа стенокардии)”; 4. “тошнота, отвращение”. Второе из указанных значений иллюстрировано весьма интересным примером из «Слова о полку Игореве»:

А встона бо, братие, Киевъ тугоу, а Черниговъ напастыми, тоска разлися по Руской земли, печаль жирна тече средь земли Руский [Сл. РЯ XI–XVII вв. (б) 2015: 68–69].

Слово *тоска* здесь входит в синонимический ряд *туга* – *тоска* – *печаль*, что свидетельствует о расширении его

семантических связей с другими словами. В XVI–XVII вв. словообразовательное гнездо с корнем *тоск-а* пополнилось новыми образованиями: *тоскование* “печаль, сетование”; *тоскота* “недомогание”; *тоскливый* “скучный, ничем не оживляемый”; *тосковати* “грустить, тосковать; недомагать”; *тоскливо* “грустно, скучно” [Сл. РЯ XI–XVII вв. (б) 2015: 68–69].

Естественно, что в русском языке последующего времени и в языке русской художественной литературы слово *тоска* получило широкое распространение как обозначение особого душевного состояния человека. Например, такое состояние весьма характерно для героев произведений Ф.М. Достоевского. В романе «Бедные люди» Варвара Доброселова говорит:

А дома у нас по целым дням была страшная тоска и скука; Мною овладела досада, тоска и какое-то бешенство [ФМД 1982: 56, 66].

Интересно, что в русских народных говорах слово *тоска*, обладая обширным спектром значений, употребляется, прежде всего, в составе устойчивых словосочетаний:

Тоска́. 1. В сочетаниях. ◇ В тоска́х (быть). Тосковать, скучать. *Дома-то в тосках Иван, тошно ему, вот он и рвется на базар, на люди.* ◇ Даться в тоскѹ. Загрустить, опечалиться. *Жена померла, дак он дался в тоску, шибко затосковал.* ◇ Тоску отдать. Избавиться от тоски. *Куда бежать, тоску отдать? ~ Тоской изойти.* Предаться безысходной тоске. *Выстроили казачек, глянешь – тоской изойдешь.*

2. Смыть (унять) тоскѹ. В похоронном обряде – обычай мыться в бане родственников умершего (после поминок), чтобы смыть скорбь по нему <...>. 1 Совершать очистительные обряды, связанные с покойником: бросать платок со слезами в могилу, а придя домой, греться около печки.

3. Свадебный обряд, в котором невеста под вечер угощает всех участвующих «в тоске» жениховыми подарками.

4. Мучение, боль. *Спаси от страшной болезни и тоски антонова огня* (заговор).

5. Затруднение; трудная работа. *А кирсановски пески и задали нам тоски.*

6. Фольк. Жалость.

7. Тоска-забота. Пустяки, мелкая неприятность. *Ну, тоска-забота! Пустяки, не стоит и думать* [СРНГ (б) 2011: 294–295].

Весьма выразительны по смысловому содержанию и прилагательные данной тематической группы, употребляющиеся в русских народных говорах:

Тоскли́вый. 1. Склонный к тоске. *Ты, как я погляжу, человек тоскливый.*

2. Постоянно скучающий (по дому). *До чего тоскливый он был: уедет и ждет субботы или каникул, когда домой.*

3. Печальный.

4. Заботливый, заботящийся о ком-л.

5. Надоедливый (о человеке).

Тосковáтый. Ядовитый, неприятный на вкус, вызывающий неприятное ощущение в горле (о пище). *Квасоль [фасоль] сварить в одной воде — тосковатая, неприятная, слащавая делается, в ней яд.*

Тоско́вый. Вызывающий тоску, скорбный, печальный. *Миленкий, помру сей год. А тебе — тосковый гроб, Постоишь и порыдаешь У моих холодных ног (частушка).*

Тоско́ливый. 1. Исполненный тоски, скуки (о времени). *Сейчас еще какое-то время скучное, тосколивое.*

2. Испытывающий чувство тоски, скуки (о человеке). *Я вот такая-то тосколивая, без делов сидеть нет терпенья.*

3. Вызывающий неприятные, болезненные ощущения. *Температура бывает, она [болезнь] такая тоскливая, тошно, мечешься.* | Неприятный на вкус, вызывающий тошноту (о пище). *Свежая рыба тосколивая (от нее тошнит)* [СРНГ (б) 2011: 295–296].

Приведенные примеры, конечно же, не исчерпывают всех случаев употребления образований, производных от корня *тоск-*а в русских народных говорах.

В современном русском языке прочно закрепилось употребление слова *тоска* в значении “душевное состояние, связанное с томлением, тревогой, грустью, унынием, упадком сил, скорбью и другими переживаниями”. А почему же *тоска* — *зеленая*?

Это прилагательное-цветообозначение восходит к праславянскому образованию **zelenъ*, **zelenъjъ* с корнем **zel-* и суффиксом *-en-*. Данное образование включает индоевропейский корень **g'hel-* с комплексом древних синкретических значений “желтый (золото); зеленый (зелье); синий; серый (зола)” [Черных (а) 1994: 322–323]. Этот корень отражен в языках индоевропейской семьи: лат. *helkus* “желтоватый”; литовск. *žalias* “зеленый”, *želti* “зеленеть”; латышск. *zelt* “зеленеть”; др.-прусс. *saligan* “зеленый”; англ. *yellow* “желтый”; нем. *gelb* “желтый”. В современном понимании *зеленый* — это цвет свежей травы, молодых листьев и т.п., а в спектральном отношении — средний между желтым и синим.

Достаточно отчетливо лексема *зеленый* и однокоренные образования представлены

в славянских языках: ст.-сл. **зеленъ** (**-ын**), укр. *зелений*, белор. *зялёны*; чешск. и словацк. *zelený*, польск. *zielony*, *zieleni* “зеленый цвет, растительность”, в.-лужицк. и н.-лужицк. *zeleny*; болг. *зелён* (цвят), сербскохорв. *зелен* “зеленый, незрелый” и омоним *зелён* “зелень, овощи”, словенск. *zelen*. Весьма примечательно, что устойчивые сочетания, синонимичные *тоске зеленой*, известны, например, в болгарском (*скука нетърпима, непоносима*), чешском (*příšerná nuda, otrava* “скука страшная”) и польском (*nudy na pudy* “тоска смертная”) языках.

В памятниках письменности русского языка прилагательное *зеленый* представлено в двух значениях: 1. “зеленый”. Зелено вино — “водка, плохо очищенная; сивуха”, а также в сочетаниях типа *зеленая каша, зеленая медь, зеленая патока* и др.; 2. “неспелый, недозрелый”. Весьма примечателен пример из памятника письменности XII–XIII вв., свидетельствующий об употреблении этого прилагательного в составе устойчивого словосочетания (фразеологизма) *зависть зеленая* в значении “острое, едкое чувство зависти”. О фразеологизации словосочетания свидетельствует необычный для русского языка порядок слов, отражающий актуализацию определения: определяемое слово + определение вместо обычного определение + определяемое слово:

<...> нъ нѣсть зависти зеленая, яко же бо чрьвъ в ѣрдце дубу ѣды... [Сл. РЯ XI–XVII вв. (а) 1978: 370].

В древнерусском языке наряду с обычным порядком слов в таких конструкциях известен и обратный порядок, отраженный, например, в характеристике рек:

ходовая река — “судоходная”, *тяглая река* — “река с сильным течением, пригодная для строительства мельниц”, *река голодная* — “без рыбы”, *реки бобровые* — “место охоты на бобров”, *река копаная* — “канал, арык” и т.п.

Как видим, уже в древнейший период истории русского языка прилагательное *зеленый* в составе устойчивого словосочетания приобрело отрицательную семантику. Этому могло способствовать и влияние слова **зелѣк** = **зельѣк** = **зѣланѣк**, входящего в то же словообразовательное гнездо с корнем *зел-* и обладающего, по мнению И.И. Срезневского, наряду с основным значением “злак” оттенками

значения “лекарство; отравя; порошок” [СДРЯ (а) 1989: 969–970]. Современный лексикографический источник указывает на употребление слова **зельник** в древнерусском языке в двух значениях: 1. *Чаще собир. Растение, трава, злак*; 2. *Снадобье из трав* с пояснением | *о ядах*.

И даѣа. и приємлющиѣа. дѣтоѣубнаѣа зелиѣа. оубиѣа соутъ [Сл. ДРЯ XI–XIV вв. 1990: 368–369].

Убедительные примеры фразеологизированного употребления прилагательного *зеленый*, в том числе с негативной семантикой, встречаем у В.И. Даля в подробной словарной статье к слову *зелие*:

Зеленое вино, хлебное, в песн. и сказк. иногда просто **зеленое**. <...> *Зелено говорить*, глупо, безрассудно. *Зелено жить*, мотать. *Зелено в глазах*, помутилось, стало дурно, моркотно, нудно. <...> Он дурак прирожденный, самородковый, круглый, зеленый [Даль 1955: 677].

Обширнейший комплекс слов с корнем *зел-* представлен в сводном «Словаре русских народных говоров». Обратим внимание на смысловую близость слов, обозначающих спиртные напитки, состояние и поведение человека и выражающих отклонение от нормы в народном представлении:

Зелёная. 1. Водка. *Поллитерки зеленой взяли на каждого, под стогом и выпивали*.

2. “Наименование в Обонежье одной из двенадцати сестёр трясовиц (лихорадок)”. В *Обонежье известно тоже 12 сестёр, дев-трясовиц: знобуха, ломиха... синяя, зеленая и смертнозримая*.

Зеленить. 1. Зеленеть. *На горочке две елочки стоят и зеленят*.

2. Зеленить в глазах, очах. *Безл. Мутится от болезни, усталости и т.п. После хворобы в очах зеленит*.

Зелено и зеленó, нареч. 1. Зелено. Нехорошо, дурно. *Зелено брат заговорил*.

2. *Безл. сказ. О тяжелом физическом состоянии, дурноте. Мне что-то зелено, моркотно. ~ Зелено жить*. а) Проказить. б) “Жить и говорить со вредом себе и другим”. ~ **В глазах зелёно** (зеленó). В глазах темно, в глазах помутилось.

Зеленчак. <...> 4. Сивуха, водка.

Зеленыш. О кабаке. В загадке: *На поле-полице стоит зеленыш, в этом зеленыше хворос и болиз, смерть недалеко* (отгадка – кабак).

Зелень. <...> 8. О худом, болезненном ребенке. *Одна зелень парнишко*. 9. Чад, угар, дым, смрад. *Отворите трубу: вишь зелени-то нашло – угарите*.

Зелье. 1. Трава, сорняки, бурьян. ~ **Хватать [хватить] свое зелье**. Исполнять свой каприз, причуду, прихоть. *Околевать будет, а будет хватать свое зелье*.

Зельник. Сосуд с водкой. “Хозяин с хлебом-солью, а хозяйка с образом в руках стоят в воротах и провожают поезд. В воротах всем по стакану вина. А дружка и с собою запас этой влаги зельника два, три” [СРНГ(а) 1976: 246–254].

Подобные случаи употребления прилагательного *зеленый* и родственных ему образований отражены в русской классической литературе. Например, в «Бедных людях» Ф.М. Достоевского героиня говорит:

На вторую ночь я измучилась совершенно. По временам меня клонил сон, в глазах зеленело, голова шла кругом... [ФМД 1982: 68].

Комплекс устойчивых словосочетаний, связанных с использованием данного цветообозначения как характеристики состояния человека, представлен в старых и новых толковых и фразеологических словарях русского языка с конкретными пояснениями семантического и стилистического характера, например:

зелено в глазах (иноск.) мутно, помутилось. Ср. *Зелень у Дуни в глазах заходила*, когда услышала Таисины речи [Михельсон 1997: 341];

До зеленого змея (напиться) (простореч.) – до белой горячки, до галлюцинаций [ТСУ 1934: 1092];

ЗЕЛЕНÓ ВИНÓ. *Народно-поэт. Об алкогольных напитках. ЗЕЛЁНЫЙ ЗМИЙ. Часто публ. Неодобр. Об алкоголе* [РФ 2005: 100, 253]; и т.п.

Наряду с широко известным разговорным фразеологизмом *тоска зеленая* в русском языке менее известен книжный фразеологизм *вавилонская тоска*, обозначающий глубокую тоску и сильные переживания. Это «выражение восходит к Библии, к 136-му псалму, в котором говорится о тоске иудеев, находившихся в вавилонском плену и с плачем вспоминавших о своей родине: “На реках вавилонских тамо седохом и плакахом...”» [Там же: 695].

В современном русском литературном языке отчетливо представлены две группы устойчивых словосочетаний с прилагательным *зеленый*. Во-первых, это номинативные обозначения с положительной семантикой и нейтральной или разговорно-экспрессивной оценкой, например:

зеленый друг “лес”; *зеленая молодежь* (молодо-зелено) “еще не созревшая, не окрепшая”;

зеленый конвейер “система планомерного производства зеленых кормов и рационального их использования в кормлении животных”; *зеленый свет* “свет, разрешающий свободный проезд”; *дать зеленую улицу* “обеспечить беспрепятственный проезд транспорта” > перен. “создать особо благоприятные условия для продвижения кого-либо, чего-либо”; *зеленая волна* “автоматическая система светофорного регулирования, обеспечивающая безопасное движение городского автотранспорта”; *зеленый коридор* “система таможенного контроля для авиапассажиров, у которых нет предметов, подлежащих письменному декларированию, и сопровождаемого багажа”; Российская экологическая партия «*Зеленые*» и т.п.

Во-вторых, это ряд номинативных обозначений, «в которых слово *зеленый* вносит отрицательную оценку. Начался он с народно-поэтического выражения *зеленое вино*. Народ назвал виноградное вино по цвету продукта, из которого оно делалось. Однако вскоре, осознав вред алкоголя, его стали называть *зеленым змием*» [Гвоздарев 1988: 111]. Поясним: возможно, *змий* был назван так потому, что “жил” в бутылках *зеленого* цвета. Ассоциативно-негативная связь между алкогольным опьянением и другими видами дискомфорта человека была исторически поддержана в русском языке связью со словом *зеле* “отрава, яд” и фразеологизмами типа *зависть зеленая*, *зеленый змий*, что и отражено в выражениях *в глазах позеленело* (*зелено*) и *тоска зеленая*.

Впрочем, как мы убедились, в народном языке фразеологизм *тоска зеленая* употребляется для обозначения весьма древних разнообразных явлений, связанных с жизнью и смертью человека, адекватно и полно отражая народное мировоззрение.

Таким образом, анализ специфики употребления древних слов *тоска* и *зеленый* в памятниках письменности русского языка, учет их семантических и словообразовательных связей, а также особенностей употребления в русских народных говорах и литературном языке — всё это позволило приблизиться к пониманию происхождения фразеологизма *тоска зеленая*. Схема исторического развития свободного словосочетания в устойчивое такова: *зеленый цвет плодов*, пригодных для изготовления спиртных напитков > *зеленый цвет бутылочного стекла* > *зеленый змий* >

тоска зеленая (в комплексе разнообразных употреблений).

ЛИТЕРАТУРА

- Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. — М., 1975.
- Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. — М., 2005 [РФ].
- Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке. — М., 2016.
- Гвоздарев Ю.А. Рассказы о русской фразеологии. Книга для внеклассного чтения учащихся старших классов. — М., 1988.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1955. — Т. 1.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1866. — Ч. 4.
- Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 12 т. — М., 1982. — Т. 1 [ФМД].
- Михельсон М.И. Русская мысль и речь: в 2 т. — М., 1997. — Т. 1.
- Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. — М., 1990. — Т. III [Сл. ДРЯ XI–XIV вв.].
- Словарь русских народных говоров. — Л., 1976. — Вып. 11 [СРНГ (а)].
- Словарь русских народных говоров. — СПб., 2011. — Вып. 44 [СРНГ (б)].
- Словарь русского языка XI–XVII вв. — М., 1978. — Вып. 5 [Сл. РЯ XI–XVII вв. (а)].
- Словарь русского языка XI–XVII вв. — М., 2015. — Вып. 30 [Сл. РЯ XI–XVII вв. (б)].
- Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. — М., 1989. — Т. 1. — Ч. 2 [СДРЯ (а)].
- Срезневский И.И. Указ. соч. — Т. 3. — Ч. 2 [СДРЯ (б)].
- Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 1934. — Т. 1 [ТСУ].
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. — М., 1987. — Т. 4.
- Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. — М., 1994. — Т. 1 [Черных (а)].
- Черных П.Я. Указ. соч. — Т. 2 [Черных (б)].
- Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шанского. — М., 1975. — Т. II. — Вып. 6.

REFERENCES

- Bakhilina N.B. Istoriya tsветоoboznachenii v russkom yazyke, Moskva, 1975.
- Birikh A. K., Mokienko V. M., Stepanova L. I. Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskii slovar', Moskva, 2005.
- Vasilevich A. P., Kuznetsova S. N., Mishchenko S. S. Tsvet i nazvaniya tsвета v russkom yazyke, Moskva, 2016.

Gvozdev Yu.A. Rasskazy o russkoi frazeologii. Kniga dlya vneklassnogo chteniya uchashchikhsya starshikh klassov, Moskva, 1988.

Dal' V.I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka, vol. 1, Moskva, 1955.

Dal' V.I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka, p. 4, Moskva, 1866.

Dostoevskii F.M. Sobr. soch.: in 12 vol., vol. 1, Moskva, 1982.

Mikhel'son M.I. Russkaya mysl' i rech', Moskva, 1997.

Slovar' drevnerusskogo yazyka (XI–XIV vv.), vol. III, Moskva, 1990.

Slovar' russkikh narodnykh govorov, issue 11, Leningrad, 1976.

Slovar' russkikh narodnykh govorov, issue 44, Sankt-Petersburg, 2011.

Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv., issue 5, Moskva, 1978.

Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv., issue 30, Moskva, 2015.

Sreznevskii I.I. Slovar' drevnerusskogo yazyka, vol. 1, p. 2, Moskva, 1989.

Sreznevskii I.I. Op. cit., vol. 3, p. 2.

Tolkovyi slovar' russkogo yazyka, ed. D.N. Ushakov, vol. 1, Moskva, 1934.

Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka, vol. 4, Moskva, 1987.

Chernykh P. Ya. Istoriko-etimologicheskii slovar' sovremennogo russkogo yazyka, vol. 1, Moskva, 1994.

Chernykh P. Ya. Op. cit., vol. 2.

Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka, ed. N.M. Shanskiy, vol. II, issue 6, Moskva, 1975.

ХРОНИКА

Международная научно-практическая конференция «Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования»

1–2 февраля 2018 г. в МПГУ состоялась Международная научно-практическая конференция «Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования», посвященная научному наследию профессора Л.А. Дерibas. Конференция была организована кафедрой русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии МПГУ и приурочена к 90-летию со дня рождения известного ученого, автора учебных пособий по русскому языку, в том числе для иностранных учащихся, первого заведующего кафедрой РКИ МГПИ им. В.И. Ленина (ныне – МПГУ) профессора Лии Александровны Дерibas.

Мероприятие собрало ведущих специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, преподавателей высших учебных заведений, учителей средних общеобразовательных школ, аспирантов, магистрантов, стажеров из Италии, Греции, Китая, Казахстана, а также из регионов Российской Федерации – Санкт-Петербурга, Астрахани, Чебоксар, Иванова.

На пленарном заседании и четырех секционных обсуждались проблемы преподавания, изучения и усвоения иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования. В частности, рассматривались такие вопросы, как профессионально ориентированное обучение РКИ и иностранным языкам в современных условиях; влияние культурно-образовательной среды на процесс обучения иностранным языкам; эволюция средового подхода в лингводидактике; формирование коммуникативной, лингвистической, социолингвистической и лингвокультуроведческой компетенций в процессе межкультурного взаимодействия. В обсуждении докладов активно участвовали все присутствующие, в том числе магистранты, аспиранты, школьные учителя, преподаватели вузов.

Работу завершил круглый стол, на котором были подведены итоги конференции, высказаны слова благодарности и пожелания организаторам мероприятия, намечены перспективы работы по организации и проведению Международной научно-практической конференции в 2019 г.

Международная научно-практическая конференция «Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования», посвященная научному наследию профессора Л.А. Дерibas, позволила объединить усилия ведущих деятелей, методистов и учителей в области преподавания русского языка как иностранного.

Е.В. Макеева, Ю.Б. Мартыненко,
кандидаты филол. наук, доценты МПГУ (Москва)



DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-69-75

О.В. НИКИТИН

Из истории становления диалектной этнолингвистики

В статье дается краткая характеристика изучения говоров Подмосковья, становления диалектной этнолингвистики. Особо рассматривается «Словарь говоров Подмосковья» А.Ф. Ивановой (Войтенко). Обращается внимание на ценность представленного в нем лексического материала, богатство его местных форм и оттенков и широкий историко-культурный фон, позволившие объективно и полно описать языковедческую карту говоров Московской области в период исчезновения их исконных черт и активного вмешательства городской стихии в эволюцию великорусского наречия.

Ключевые слова: *диалектная лексикография; этнолингвистика; традиционная народная культура; региональное краеведение; ареальная лингвистика; персонология.*

Oleg V. Nikitin

From the History of Dialect Ethnolinguistics Starting Up.

The article gives the brief characteristics of Moscow region dialects studying and dialect ethnolinguistics starting up. It is especially considered "Slovar' Govorov Podmoskov'ya" ("Moscow Region Dialects Dictionary") by A.F. Ivanova (Voitenko). The attention is paid on the value of presented lexical material, abundance of local forms and gradations and wide historical and cultural ground allowed to describe in details the linguistic map of Moscow region dialects at the period of disappearance of original traits and active intervention of city elements into the evolution of Great Russian dialect.

Key words: *dialect lexicography; ethnolinguistics; traditional folk culture; regional ethnography; areal linguistics; personology.*

Изучение лингвогеографии Подмосковья и его богатой этноязыковой истории занимает важное место в исследованиях современных ученых разных направлений — краеведов, топонимистов, религиоведов, культурологов. Еще Е.Ф. Будде, А.А. Шахматов, Н.М. Каринский и другие лингвисты подчеркивали исключительную ценность для этнокультурного исследования и языковедческой разработки исторической территории Московской области,

сохранившей удивительные по своей насыщенности архаические краски (вроде лекинского говора) и регионализмы переходных окающих и акающих диалектов. Но целенаправленного изучения в дореволюционное время эта местность не получила (см.: [Войтенко 2000: 17–52]).

Лишь с конца 1930-х гг. силами воспитанников Московской диалектологической комиссии, и особенно И.Г. Голанова и С.С. Высотского, началась работа по сбору и описанию диалектного материала в этом регионе. Начавшуюся работу прервала война. Сразу после нее продолжилось обследование отдельных территорий Московской области. Так получилось, что научным центром, который аккумулировал деятельность в этом направлении, стал МОПИ им. Н.К. Крупской, в котором в 1930–1950-х гг. работали яркие лингвисты, подвижники своего дела, понимавшие важность изучения историко-лингвистической традиции и социокультурной ситуации Подмосковья для воссоздания реальной карты развития

Олег Викторович Никитин, доктор филологических наук, профессор

E-mail: olnikitin@yandex.ru

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

ул. Радио, д. 10А, Москва, 105005, Россия

Moscow State Region University

10A, Str. Radio, Moscow, 105005, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Никитин О.В. Из истории становления диалектной этнолингвистики // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 69–75. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-69-75.

русских диалектов. Так, А.В. Текучев [1948] опубликовал статью об изучении говоров западных районов Московской области. С.М. Кардашевский [1956–1960] в «Ученых записках» МОПИ в течение нескольких лет издавал свой «Курско-орловских словарь». А.С. Бедняков [1961] вместе с Е.А. Комшиловой (МГПИ им. В.И. Ленина) [1961] подняли вопрос о составлении «Словаря народных говоров Московской области».

Доцент А.С. Бедняков, преподававший в то время в МОПИ и ставший в институте организатором этой коллективной работы, писал, что планировалось проводить обследование «к северу, северо-востоку и к северо-западу от Москвы, где представлены севернорусские “окающие” говоры» [Бедняков 1961: 202].

Такому интересу к изучению диалектов способствовала в те годы в первую очередь планомерная деятельность академических институтов и Министерства просвещения РСФСР по координации научно-исследовательской деятельности. В результате в конце 1950-х гг. на федеральном уровне было организовано девять зональных межвузовских объединений кафедр русского языка центрального региона, охватывавших работу педагогических институтов РСФСР, куда вошли, кроме МГПИ им. В.И. Ленина, МГПИ им. В.П. Потемкина, МОПИ им. Н.К. Крупской и МГЗПИ, Горьковский, Рязанский, Тульский, Калининский, Орехово-Зуевский, Коломенский, Калужский, Владимирский, Ивановский, Муромский, Шуйский, Вологодский, Тамбовский, Арзамасский, Костромской, Калининградский пединституты и Горьковский институт иностранных языков [Предисловие 1961: 3]. 22–24 октября 1959 г. состоялась Первая научно-методическая конференция Московского зонального межвузовского объединения кафедр русского языка, которая стала генератором идей и дискуссий по теории и практике диалектологической работы на местах. В частности, на пленарном заседании эту идею поддержали такие крупные лингвисты, как В.В. Виноградов, А.И. Ефимов, В.Г. Орлова. Последняя как раз выступила с докладом о подготовке региональных словарей. Нельзя не упомянуть и серию знаменитых сборников «Материалы и исследования по русской диалектологии» (Т. I–VI. — М., 1949; 1959–1962), а также усилия Р.И. Аванесова по организации

работы в этом направлении. Его можно назвать вдохновителем академической диалектологии в 1940–1980-е гг., возобновившим в послевоенные годы создание «Диалектологического атласа русского языка» (ДАРЯ). Во второй половине 1940-х гг. Р.И. Аванесовым и коллективом столичных диалектологов была намечена территория обследования и составлена специальная «Программа» для сбора сведений по ДАРЯ. В 1945 г. в Ярославском пединституте ученик академика Л.В. Щербы Г.Г. Мельниченко открыл Межобластной диалектологический кабинет.

Таким образом, с конца 1940-х гг. начался новый этап в становлении отечественной диалектологии. И региональные исследователи в этом направлении шли в ногу с академической наукой. Стоит особо обозначить роль книги Г.Г. Мельниченко «О принципах составления областных словарей» (1957), которая, как отмечали на VI Всесоюзной диалектологической конференции, «впервые ставит вопрос о диалектной лексикографии как самостоятельной отрасли научного исследования» (цит. по изд.: [Козырев 1961: 218]). Ученый говорил о том, что в живом языке находят выражение духовная и материальная культура народа [Мельниченко 1957: 8], что областной словарь — это «сокровищница живого народного языка» [Там же: 9].

Важным шагом на пути всестороннего изучения говоров России в середине — второй половине XX в. стало создание региональных словарей. Через некоторое время появились первые ласточки: «Краткий ярославский областной словарь» Г.Г. Мельниченко (1961 г.), «Словарь русских старожильческих говоров средней части бассейна р. Оби» под редакцией В.В. Палагиной (т. 1 — 1964 г.), фундаментальный свод русских диалектов — «Словарь русских народных говоров» (СРНГ) (1-й вып. — 1965 г.), славянский лексикон полного типа — «Псковский областной словарь» (1-й вып. — 1967 г.), который по задумкам Б.А. Ларина должен был стать новой вехой в мировом языкознании — «региональный словарь на широком историческом фоне». Началась активная и последовательная работа по диалектной лексикографии и изучению тех островков народной речи, которые сохранились во второй половине XX в.

Безусловно, важную роль в изучении диалектов сыграл «Словарь русских народных

говоров», формировавший новую концепцию словарной работы над местными говорами и определивший стратегию академической деятельности в этой отрасли филологической науки на долгие годы вперед. Уже в 1-м выпуске так говорилось о новых возможностях диалектологии:

...разработка многих важнейших проблем истории русского языка, истории родственных славянских языков и некоторых общих и частных вопросов истории других языков затруднительна или даже невозможна без должного использования словарных богатств русской народной речи. В русских говорах сохранились напластования различных исторических эпох, которые во многом нашли только частичное отражение в современном русском литературном языке и в старой русской письменности или оказались вовсе не представленными в них. Необходимость ввести в научный оборот основные запасы русской диалектной лексики привела к решению создать словарь русских народных говоров, в котором были бы собраны воедино и должным образом обработаны все доступные записи словарных особенностей всех русских народных говоров XIX–XX столетий. Этот словарь будет иметь такое же научное значение, как и исторические словари русского языка XI–XIV, XV–XVII и XVIII вв., работа над которыми начата, как и полные толковые словари современного русского литературного языка [СРНГ 1965: 3–4].

В силу разных обстоятельств талантливые лингвисты МОПИ и те, кто сотрудничал с ними в то время, не стали активно продолжать работу по созданию словаря и не смогли реализовать свои планы. А.Ф. Войтенко так вспоминала об этом:

Проведя одну экспедицию в Талдомский район и сделав разведку севернорусского пласта лексики в 1958 г., А.С. Бедняков отошел от работы по состоянию здоровья... С декабря 1959 г. мы взялись за сбор материала и подготовку словаря своими силами. С 1960 г. поездки в Талдомский район стали регулярными [Войтенко 2000: 50].

За реализацию идеи принялась тогда еще совсем молодой педагог А.Ф. Иванова (Войтенко) (1929–2007), которая совместно со студентами и коллегами по кафедре в экспедиционной практике изучала диалектологическую карту Московской области, к тому времени мало исследованную и не имевшую системности в отборе характеристик языковых явлений, и проверяла данные прошлых десятилетий. Начались экспедиции в 1959 г. с изучения

говоров Дмитровского района, а затем границы обследования постепенно расширялись, а участниками таких поездок «не только в каникулы со студентами, но и в выходные и праздничные дни» стали также ее дочь Татьяна Николаевна, брат Владимир Филимонович и позднее внучка Анна Викторовна [Войтенко 2000: 3]. Работа по собиранию лексического материала и уточнению концепции Словаря продолжалась более десяти лет, с 1959 по 1968 г. [Иванова 1969: 3]. В конце 1960-х гг. объемная рукопись (37 печатных листов) получила одобрение у члена-корреспондента АН СССР Ф.П. Филина, руководившего в то время изданием СРНГ, и была положительно оценена Словарным сектором Института русского языка АН СССР (ныне Институт лингвистических исследований РАН) в лице Ф.П. Сороколетова, также активно занимавшегося лексикографической работой в Ленинграде. Одобрил эту «этнографическую направленность Словаря» и Н.И. Толстой [Войтенко 2000: 3]. Уже после выхода в свет этого издания он дал ему такую оценку:

«Словарь» А.Ф. Ивановой показал, что лексика Подмосковья интересна не только своей связью с разными соседними диалектными зонами <...>, но и сама по себе. Уже внимательное чтение «Словаря» убеждало, что в Московской области представлены не только и не столько результаты смешения лексики отдельных диалектов, сколько наличие отдельных, довольно четко выражающихся диалектных зон: на севере, западе, юго-востоке и т.п. Лингвисты с интересом обнаружили в «Словаре» значительное число балтизмов, слов, достаточно архаичных, наряду с целым рядом инноваций и заимствований, которые шли главным образом с юга и с запада... «Словарь» А.Ф. Ивановой останется ценным источником богатого материала для многих диалектологических и лексикологических штудий (цит. по изд.: [Войтенко 1995: 4–5]).

«Словарь говоров Подмосковья» относится к дифференциальному типу таких лексиконов и ставил перед собой задачу «показать с известной полнотой современное состояние диалектной лексики говоров, окружавших Москву» [Войтенко 1969: 3]. В нем представлено более четырех тысяч слов, «записанных в 353 населенных пунктах, разбросанных почти по всем районам области» [Мельниченко 1971: 109].

Во «Введении» автор знакомит читателей с принципами составления регионального словаря, объясняет важность

разграничения литературного и диалектного языка, говоров Подмосковья и соседних областей. В «Словаре» вошли:

лексические и семантические диалектизмы; «слова, образованные от общенародных корней, но имеющие иное аффиксальное оформление» типа *бедство*, *бережкий*, *обманство*, *ожуравец*, *брусница* и др.;

«слова, состоящие из одних корней при отсутствии у них словообразовательных аффиксов, имеющихся в литературном языке», например: *ящерь*, *кунь*, *кура* и т.п.;

«различные типы слов, не отражающие регулярные фонетические процессы, носящие лексикализованный характер»: *райдуга*, *фурга* («пурга»), *карактёрничать*;

грамматические диалектизмы, «специфической особенностью которых является новая категория рода»: *иней* («иней»), *хвэй* («хвоя») и др.;

фразеологические диалектизмы: *говорить свысока* «называть по имени и отчеству», *гонём гоняться* «преследовать»; *сидеть в гнилушках* «скушать, вести однообразный образ жизни»; *за пустой вторник* «даром, без какой-либо выгоды»; *рассудок рассудить* «посоветоваться», *кляквой торговать* «испытывать уныние, тоску» и т. д. [Войтенко 1969: 4–5].

Здесь же изложены и другие важные вопросы работы над диалектным материалом; разъяснены структура «Словаря» и построение его статей; показано, как определяется значение слов; помещен краткий перечень материалов по изучению говоров Подмосковья. К «Словарю» дается «Приложение», в котором представлены лексемы с пометами «московское» и близкими по территориально-культурной и этнографической принадлежности границами, извлеченные из источников середины XIX — первой половины XX в.: «Опыт областного великорусского словаря» (СПб., 1852) и «Дополнение» к нему (СПб., 1858), «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля (М., 1863–1866), «Сведения о народных говорах некоторых селений Московского уезда» В.И. Чернышева (СПб., 1900).

Важно отметить, что в «Словаре» сохранены особенности диалектного произношения: редукции, ассимиляции и диссимиляции гласных, предупредительный и заударный вокализм и др. А толкование слова давалось по принципу так называемого «безграмотного» письма. В «Словаре» помещены все имеющиеся фонетические варианты диалектной лексемы. Атрибутировано место фиксации каждого примера. Имеются обязательные

грамматические пометы. Определение растений чаще всего сопровождается латинскими наименованиями. В тех случаях, когда А.Ф. Войтенко казалось недостаточным представить только филологическое объяснение слова, она приступала к характеристике его признаков. Это особенно заметно при определении старинных обрядов, обычаев и предметов одежды и быта [Войтенко 1969: 7].

Приведем примеры словарных статей:

ГЛЯДЕЛЬНИК (ГЛАДЭЛНИК и ГЛИДЭЛНИК), а, м. Зритель, зевака. 1. Друшки выйдут, сядут и кричат: «Глядельники, смотрельники, благословите князя со княгиней г златому венцу ехать, злат венец принимать, крест евангель целовать». **ПО-Зав.** Глядельникъ пръсть-народья было много на свадьбы. **Зам.** На свадьбу или на гуляние какое събирающа глядельники. **Панов.** «Чаво сидиш, глядельник — биздельник». **ПА-Кр. Сел.** [Войтенко 1969: 83];

ЖИРУХА (ЖЫРУХ), и, ж. Гриб груздь черный, *Lactarius necator*. Жырухъ чернѣя, зеленеватѣя вроде, ношкѣ толстѣя, она солѣнѣя фкуснѣя. **ПО-Глазоч.** Шляпкѣ зеленѣя ф черноту ударѣя, у жырихи отломиш серетку, в ней мѣлочко, в березниках она растѣя. **Бан.** Када посолиш жыруху, она краснѣя дѣлѣя, закускѣ с нее хорошѣя. **Паньк.** Жырухъ толкѣ ф солку идѣя, еѣ чернушкѣя зовут. **Кул. ПО-Надм.** [Там же: 135].

Большим достоинством книги является широкая представленность народной словесной культуры: цитирование живой речи, не только монологической, но выразительные диалоги, оценочные высказывания, частушки, придающие колоритный эмоциональный оттенок словесному творчеству:

Ой, какой парень поклонный, умственный, ума набраць у ниво. Вот фсѣ хвалили Машынѣвѣ мужъ: «какой жы он умстинный!» [Там же: 518]; Бываль, скажыш: «батюшки, никак молния свиркайтѣ, а можыт, этѣ хлибазор (зарница. — *О.Н.*)» [Там же: 526]; Какой хольный (аккуратный, чистый, опрятный. — *О.Н.*) прирнѣк! [Там же: 530].

Но самым главным преимуществом «Словаря» перед имевшимися разрозненными сведениями об этноязыковой культуре московского региона стало почти фронтальное исследование лексического фонда реального диалектного материала, не смешанного с другими говорами и не стертого с лингвогеографической карты России, как считали ранее. В силу обозначенной

проблемы А.Ф. Войтенко проделала огромную работу по идентификации, описанию и включению в научный оборот многих неизвестных фактов историко-диалектологического прошлого и настоящего. В ее труде представлены и охарактеризованы основные лексико-семантические группы слов, обозначающих местные наименования предметов быта, одежды, обычаев и обрядов, игр, растений, грибов, построек и многих других элементов социокультуры крестьянина, которые составляли его вековой «круг знаний». Очень интересны в этом отношении названия лиц с указанием их признаков типа, например:

обойдуха 'обманщик, плут, мошенник' [Войтенко 1969: 299], *остыжий* 'бесстыдный, беззастенчивый, наглый, бессовестный' [Там же: 324], *потёма* 'близорукий человек' [Там же: 407], *пошатуха* 'женщина, любящая бродить где-либо без дела, без цели, болтаться, слоняться' [Там же: 410], *приёмчатый* 'гостеприимный' [Там же: 415], *расхлебня* 'растрепанная, неряха', *расхлебья* 'рассеянный, нерасторопный человек; разиня' [Там же: 440–441].

В «Словаре» А.Ф. Войтенко восстановила духовную традицию словесной мозаики народной речи, которая под пером мастера заиграла солнечными красками живых голосов и переливами смыслов, подтекстов и приговоров, полунамеков.

В отклике на ее «Словарь» известный диалектолог Г.Г. Мельниченко справедливо писал, что «рецензируемый словарь может явиться отправным пунктом для разнообразных исследований в области региональной лексикологии и лексикографии» [Мельниченко 1971: 110]. Он отмечал как положительный факт не только грамотную структуру филологического построения Словаря, но и такое его важное качество, как энциклопедичность и этнографичность.

По подсчетам Г.Г. Мельниченко, словари и источники конца XIX – начала XX в., данные из которых А.Ф. Войтенко поместила в «Приложение», содержат 866 слов, территориально имеющих отношение к московскому региону. «Словарь же А.Ф. Ивановой вводит в научный обиход еще 4116 слов. Это значительный вклад в изучение лексики говоров одной области» [Там же: 112].

Этот труд А.Ф. Ивановой (Войтенко) показателен еще и в том отношении, что описывал полосу переходных говоров,

находившихся на пересечении севернорусских и южнорусских диалектных зон. «Поэтому изучение их словарного состава представляет огромный интерес не только в синхронном, но и в историческом плане: соотношение лексики этих говоров с лексикой других говоров и литературного языка» [Там же: 113]. Это же подчеркивал и Н.И. Толстой, обозначив новые задачи региональной лексикографии: «...проблема московского койне прошлых веков не может быть успешно разрешена без достаточно четкого представления о *современной* (курсив наш. – О.Н.) лингвогеографии Подмосковья» (цит. по изд.: [Войтенко 1995: 5]).

В последние годы жизни А.Ф. Войтенко много работала над вторым изданием «Словаря», но успела опубликовать 1-й выпуск новой редакции. В него вошли и новая лексика, почерпнутая из экспедиций 1970–1990-х гг. и включенная в «Лексический атлас Московской области» (М., 1991), а также материалы книги «Что двор, то говор» (М., 1993). Жаль, что этот проект так и не удалось осуществить: он обещал стать еще более грандиозным по объему и обработке материала, дополнениям, примерам и способам лексикографического описания текстов, а главное – он показал бы динамику развития говоров в эпоху возраставшего влияния городской культуры. Но даже в представленном начальном виде он очень информативен (см. подробнее: [Войтенко 1995]).

По сути дела, А.Ф. Войтенко в кругу языковедов, исследователей народной культуры того поколения – Н.И. Толстого, И.А. Осовецкого, С.С. Высоцкого, Р.И. Аванесова, Ф.П. Филина, В.Г. Орловой, Ф.П. Сороколетова, С.В. Бромлей, Л.Л. Касаткина и др. – можно назвать основоположником диалектной этнолингвистики как научной дисциплины.

«Словарь говоров Подмосковья» сразу же после его издания в 1969 г. (фактически вышел в свет в конце 1970 г.) стал событием в филологической жизни страны и, если так можно выразиться, подхлестнул научные коллективы разных регионов к работе по описанию местных диалектов. До сих пор он используется в научной и учебной практике и является незаменимым пособием при изучении говоров Подмосковья, истории и культуры региона. Этот словарь показал, что, несмотря на активное вмешательство научно-технического прогресса и близость к мегаполису, живой

великорусский язык оказался стоек к новым процессам нивелировки народных традиций и во многом сохранял в лингвистической памяти коренных жителей этого региона удивительные словесные россыпи.

Как авторский «Словарь говоров Подмосковья» интересен еще и тем, что его можно с уверенностью включить в цепочку подобных классических трудов прошлого времени, составившихся подвижниками-собираателями конца XIX — начала XX в. — А.О. Подвысоцким, П.А. Дилакторским, В.Н. Добровольским и др., и использовать этот ценный опыт для подготовки региональных этнолингвистических словарей. Наверное, автор Словаря А.Ф. Войтенко не раз задумывалась над мудростью «случайных» полуграмотных бабушек и дедушек и своим трудом создала памятник сотням безвестных проповедников русского слова.

В заключение невозможно не сказать несколько слов об авторе этого Словаря. А.Ф. Войтенко была просто создана для такой работы. Увлеченность и даже одержимость диалектологией чувствовалась в ней всегда и не угасала с годами: она заражала и студентов, и коллег неистощимой энергией подлинного исследователя, для которого школа науки — это не только библиотеки и конференции, но прежде всего экспериментальная работа, общение с живым словом, этнографические экспедиции. Ученица А.Ф. Войтенко, ныне доцент Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина Е.П. Осипова, вспоминала о нашей «филологине» так:

Она была неистовым диалектологом, как их называют еще в филологических кругах, — *полевиком*. Это — вырождающееся явление! Она создала настоящий памятник московским говорам! Ее не останавливало ничто: ни неприятности, ни бытовая неустроенность.

В А.Ф. Войтенко, безусловно, был недюжинный талант бытописателя, в мастерской художественного слога которого рождались и получали огранку подлинные сокровища народного речетворчества. В этой кладовой слова до сих пор живет дух пестрой ткани удивительной «фразеографии» русского крестьянина, который горазд *загибать загибульки* ‘сочинять, выдумывать’, мог и *рассудок рассудить* ‘посоветоваться’ и *большину вести* ‘быть старшим в доме’ [Войтенко 1993: 6]. Анастасия Филимоновна умела приметливым словом знатока человеческих

душ и историографа народной культуры рассказывать былички о казаках, шептунах и бесовках, о том, как искали телушку и о чем шептала рябина. Девичьи гадания, молодежные игры, кушанья и ремесла, приметы и незамысловатые «прибалутки» сельских жителей сохранили в их языке самое главное — народную духовную культуру живого слова, в котором никогда не было фальши и выспренности. Сложно перечислить все бытовые явления, которые А.Ф. Войтенко с любовью и большой эмоциональной силой описывала в замечательной книге «Что двор, то говор», ставшей вместе со Словарем данью памяти простому русскому человеку с его праотеческой мудростью, незлобивым характером и чистой, как родниковая вода, душой [Там же: 7] — этими словами открывалась ее народная повесть, героиней и писательницей которой она оставалась до конца дней.

ЛИТЕРАТУРА

Бедняков А.С. К методике собирания материала для областного словаря Московской области // Труды Первой научно-методической конференции Московского зонального межвузовского объединения кафедр русского языка педагогических институтов. — М., 1961. — С. 202–210.

Войтенко А.Ф. Лексический атлас Московской области. — М., 1991.

Войтенко А.Ф. Что двор, то говор. — М., 1993.

Войтенко А.Ф. Словарь говоров Подмосковья. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1995. — Вып. 1.

Войтенко А.Ф. Московская диалектная лексика в ареальном аспекте. — М., 2000.

Высотский С.С. Говоры восточной окраины Московской области // Бюллетень диалектологического сектора Института русского языка АН СССР. — М.; Л., 1947. — Вып. 1. — С. 52–62.

Высотский С.С. О говоре деревни Лека (по материалам экспедиции 1945 г.) // Материалы и исследования по русской диалектологии. — М.; Л., 1949. — Т. 2. — С. 3–71.

Иванова А.Ф. Словарь говоров Подмосковья. — М., 1969.

Кардашевский С.М. Курско-орловский словарь (Материалы для изучения лексики курско-орловских говоров) // Ученые записки МОПИ им. Н.К. Крупской. Труды кафедры русского языка. — Т. XXXV. — Вып. 3. — М., 1956. — Т. XXXV. — Вып. 3. — С. 161–268 (А–Б); его же. То же. Т. XLVIII. — Вып. 4. — М., 1957. — С. 135–138 [В–Ж]; его же. То же. — Т. LXXXVIII. — Вып. 5. — М., 1960. — С. 71–219 [З–И].

Козырев И.С. О некоторых трудностях и недочетах в работе по составлению областных словарей // Труды Первой научно-методической конференции Московского зонального межвузовского объединения кафедр русского языка педагогических институтов. — М., 1961. — С. 218—225.

Комшилова Е.А. К вопросу о составлении региональных словарей (Словарь народных говоров Московской обл.) // Труды Первой научно-методической конференции Московского зонального межвузовского объединения кафедр русского языка педагогических институтов. — М., 1961. — С. 197—201.

Мельниченко Г.Г. О принципах составления областных словарей // Уч. записки Ярославского педагогического института. — Ярославль, 1957. — Вып. XXVII (XXXVII).

Мельниченко Г.Г. [Рец.] Новый региональный словарь (А.Ф. Иванова. Словарь говоров Подмосковья. М., 1969) // Русский язык в школе. — 1971. — № 6. — С. 109—113.

Мокиенко В.М. [Рец.] А.Ф. Войтенко. Московская диалектная лексика в ареальном аспекте. М., 2000 // Русский язык в школе. — 2002. — № 1. — С. 94—96.

Мокиенко В.М. Крылатые слова как объект нормативной лексикографии // Русский язык: история: диалекты, современность. — М., 2005. — Вып. VI. — С. 16—34.

Предисловие // Труды Первой научно-методической конференции Московского зонального межвузовского объединения кафедр русского языка педагогических институтов. — М., 1961. — С. 3—4.

Словарь русских народных говоров. — М.; Л., 1965 и след. [СРНГ].

Текучев А.В. Изучение говоров западных районов Московской области // Ученые записки Московского областного педагогического института. Труды кафедры русского языка. — М., 1948. — Т. XII. — Вып. 1. — С. 79—93.

REFERENCES

Bednyakov A.S. K metodike sobiraniya materiala dlya oblastnogo slovaryia Moskovskoi oblasti, *Trudy Pervoi nauchno-metodicheskoi konferentsii Moskovskogo zonal'nogo mezhvuzovskogo ob"edineniya kafedr russkogo yazyka pedagogicheskikh institutov*, Moskva, 1961, pp. 202—210.

Voitenko A.F. Leksicheskii atlas Moskovskoi oblasti, Moskva, 1991.

Voitenko A.F. Chto dvor, to govor, Moskva, 1993.

Voitenko A.F. Slovar' govorov Podmoskov'ya, 2nd issue, revised and enlarged, Moskva, 1995, issue 1.

Vysotskii S.S. Govory vostochnoi okrainy Moskovskoi oblasti, *Byulleten' dialektologicheskogo sektora Instituta russkogo yazyka AN SSSR*, Moskva; Leningrad, 1947, issue 1, pp. 52—62.

Vysotskii S.S. O govore derevni Leka (po materialam ekspeditsii 1945 g.), *Materialy i issledovaniya po russkoi dialektologii*, Moskva, Leningrad, 1949, vol. 2, pp. 3—71.

Ivanova A.F. Slovar' govorov Podmoskov'ya, Moskva, 1969.

Kardashevskii S.M. Kursko-orlovskii slovar' (Materialy dlya izucheniya leksiki kursko-orlovskikh govorov), *Uch. zapiski MOPI imeni N.K. Krupskoi. Trudy kafedry russkogo yazyka*, vol. XXXV, issue 3, Moskva, 1956, vol. XXXV, issue 3, pp. 161—268 (A—B); the same: vol. XLVIII, issue 4, Moskva 1957, pp. 135—138 [V—Zh]; the same: vol. LXXXVIII, issue 5, Moskva, 1960, pp. 71—219 [Z—I].

Kozyrev I.S. O nekotorykh trudnostyakh i nedochetakh v rabote po sostavleniyu oblastnykh slovarei, *Trudy Pervoi nauchno-metodicheskoi konferentsii Moskovskogo zonal'nogo mezhvuzovskogo ob"edineniya kafedr russkogo yazyka pedagogicheskikh institutov*, Moskva, 1961, pp. 218—225.

Komshilova E.A. K voprosu o sostavlenii regional'nykh slovarei (Slovar' narodnykh govorov Moskovskoi obl.), *Trudy Pervoi nauchno-metodicheskoi konferentsii Moskovskogo zonal'nogo mezhvuzovskogo ob"edineniya kafedr russkogo yazyka pedagogicheskikh institutov*, Moskva, 1961, pp. 197—201.

Mel'nichenko G.G. O printsipakh sostavleniya oblastnykh slovarei, *Uch. zapiski Yaroslavskogo pedagogicheskogo instituta, Yaroslavl'*, 1957, issue. XXVII (XXXVII).

Mel'nichenko G.G. [Rets.] Novyi regional'nyi slovar' (A.F. Ivanova. Slovar' govorov Podmoskov'ya. Moskva, 1969), *Russkii yazyk v shkole*, 1971, No.6, pp.109—113.

Mokienko V.M. [Rets.] A.F. Voitenko. Moskovskaya dialektnaya leksika v areal'nom aspekte, Moskva, 2000, *Russkii yazyk v shkole*, 2002, No. 1, pp. 94—96.

Mokienko V.M. Krylatye slova kak ob"ekt normativnoi leksikografii, *Russkii yazyk: istoriya, dialektty, sovremennost'*, Moskva, 2005, issue VI, pp.16—34.

Predislovie, *Trudy Pervoi nauchno-metodicheskoi konferentsii Moskovskogo zonal'nogo mezhvuzovskogo ob"edineniya kafedr russkogo yazyka pedagogicheskikh institutov*, Moskva, 1961, pp. 3—4.

Slovar' russkikh narodnykh govorov, Moskva, Leningrad, 1965 et al.

Tekuchev A.V. Izuchenie govorov zapadnykh raionov Moskovskoi oblasti, *Uch. zapiski Moskovskogo oblastnogo pedagogicheskogo instituta. Trudy kafedry russkogo yazyka*, Moskva, 1948, vol. XII, issue 1, pp. 79—93.



Стелла Наумовна Цейтлин

23 февраля 2018 г. исполнилось 80 лет почетному профессору Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, профессору кафедры языкового и литературного образования ребенка института детства, доктору филологических наук Стелле Наумовне Цейтлин.

Стелла Наумовна — известный ученый и замечательный преподаватель. Благодаря ей в России возникла новая научная школа — Санкт-Петербургская школа онтолингвистики (лингвистики детской речи). С 2006 г. научное направление «Лингвистика детской речи» включено в состав основных научных направлений, реализуемых в РГПУ им. А.И. Герцена.

Ученики и коллеги С.Н. Цейтлин исследуют детскую речь и освоение языка ребенком в самых разных аспектах по всей России и за ее пределами (в Петербурге, Москве, Череповце, Орле, Архангельске, Владивостоке, Тюмени, Барнауле, Саратове, в Германии и Швеции). Живой интерес к изучению закономерностей речевого развития поддерживается и благодаря обсуждениям на организуемых С.Н. Цейтлин ежегодных международных конференциях по онтолингвистике, которые проводятся с 1994 г., и на постоянно действующем семинаре, где выступают доктора наук, аспиранты, студенты.

Стелла Наумовна Цейтлин — человек увлеченный и умеющий увлечь своим делом коллег, студентов. Среди более 300 опубликованных ею работ есть монографии, статьи, книги, учебники. Она — автор первого учебника по детской речи «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи», рекомендованного Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов (второе издание — «Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка», 2017). Книга С.Н. Цейтлин «Речевые



ошибки и их предупреждение», впервые опубликованная в 1982 г., выдержала пять изданий. В 2009 г. увидела свет ее монография «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи», а в 2013 г. вышел сборник работ, посвященных не только проблемам онтолингвистики, но и вопросам синтаксиса, категории модальности и пр. под широким названием «Лингвистические этюды».

Стелла Наумовна — ведущий сотрудник отдела грамматики ИЛИ РАН и участник многих коллективных монографий, посвященных проблемам функциональной грамматики.

Сфера интересов Стеллы Наумовны как ученого очень широка: освоение ребенком родного языка (в различных лингвистических и психолингвистических аспектах), освоение русского языка как неродного, синтаксис; в последнее время значительная часть ее докладов и статей посвящена механизмам речевой деятельности человека, в частности разного рода речевым сбоям в области устной и письменной речи.

В течение 20 лет Стелла Наумовна заведовала кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, и по сей день она возглавляет лабораторию детской речи, при которой создан обширный Фонд данных детской речи (собрание записей спонтанной речи, родительских дневников, видео- и аудиозаписей).

Коллеги и ученики любят и уважают Стеллу Наумовну как выдающегося ученого, талантливого преподавателя, ценят в ней замечательные человеческие качества — доброту, порядочность, равнодушие к людям независимо от чинов и званий.

Кафедра языкового и литературного образования ребенка
института детства РГПУ им. А.И. Герцена
Редакция и редколлегия журнала
«Русский язык в школе»



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

IV четверть Обращение

Урок 77. Назначение обращения (§ 55, упр. 342–345). Распространенные обращения (§ 56, упр. 346–347).

Дидактические цели: актуализировать знания об обращениях, знаках препинания при них; дополнить знания об обращениях; уметь выявлять обращения в текстах, определять их роль.

Ход урока:

1. Решаем проблемную ситуацию.
- Читаем предложения:

- 1) Шумите, *вешние дубравы!*
(И. Северянин).
- 2) Любовь еще, *быть может,*
В душе моей утасла не совсем...
(А. Пушкин).
- 3) Ах! То ли придется еще испытать!
(Н. Некрасов).

– Проводим синтаксический разбор предложений.

– Отвечаем на вопросы: Являются ли членами предложения выделенные слова? Зачем используются подобные слова?

2. Знакомимся с теоретическим материалом учебника «Слова, грамматически не связанные с главными членами предложения» (с. 195). Соотнесим его с собственными выводами.

3. Продолжаем решать проблемную ситуацию.

– В каком предложении (см. предыдущее задание) есть обращение? Обоснуйте вашу точку зрения.

4. Работаем с теоретическим материалом учебника (§ 55, 56).

– Анализируем теоретический материал параграфов.

– Составляем кластер об обращении и его особенностях; знаках препинания при обращениях.

5. Выявляем роль обращений в речи.

– Прочитайте два фрагмента из произведений А.С. Пушкина. Найдите в них обращения. Кому они адресованы? Какие чувства к адресату передает автор с помощью обращений?

- 1) Мой первый друг, мой друг бесценный!
И я судьбу благословил,
Когда мой двор уединенный,
Печальным снегом занесенный,
Твой колокольчик огласил. (И. Пущину.)
- 2) Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя!
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно ты ждешь меня.

(Няне Арины Родионовне.)

– Прочитайте два фрагмента из писем Арины Родионовны к А.С. Пушкину. Определите по текстам, как относилась к поэту няня. Что помогло вам это понять?

1) Ваше обещание к нам прибыть летом меня очень радует. Приезжай, мой ангел, к нам в Михайловское, всех лошадей на дорогу выставлю...

2) Прощай, мой батюшка, Александр Сергеевич. За ваше здоровье я просвиру вынула и молебен отслужила, поживи, дружок, хорошенько. (По А. Гессен.)

6. Формируем ориентировочную основу действий: упр. 343–346.

7. Рефлексия.

На дом: на основе составленного кластера подготовить рассказ об обращении (использовать материал упр. 342), упр. 347.

Дополнительный материал

Прочитайте фрагменты из произведений А.С. Пушкина. Найдите в них обращения. Подумайте, какое отношение к адресату речи выражено с помощью обращений. Распределите обращения на три группы: 1) с положительной оценкой адресата; 2) с отрицательной оценкой адресата; 3) обращения-метафоры.

- 1) Звезда печальная, вечерняя звезда,
Твой луч осеребрил увядшие равнины...
- 2) И молвил: «Спи, друг одинокий».
- 3) Ах ты, мерзкое стекло,
Это врешь ты мне назло.
- 4) Месяц, месяц, мой дружок!
- 5) Свет наш солнышко! Ты ходишь
Круглый год по небу...
- 6) Смилуйся, государыня рыбка!
Еще пуще старуха бранится...
- 7) Воротись, дурачина, ты к рыбке.
- 8) Фонтан любви, фонтан живой!
Принес я в дар тебе две розы.
- 9) Шуми, шуми, послушное ветрило,
Волнуйся подо мной, угрюмый океан.
- 10) Унылая пора! очей очарованье!
Приятна мне твоя прощальная краса...

Урок 78. Выделительные знаки препинания при обращении (§ 57, упр. 348).
Употребление обращений (§ 56, упр. 346, 347).

Дидактические цели: актуализировать знания о выделительных знаках препинания, формировать умение ставить знаки препинания при обращениях.

Ход урока:

1. Проверка д/з: взаимопроверка в группах или в парах.

2. Решаем первую проблемную ситуацию: проанализируйте подобранные дома примеры из художественной и публицистической литературы (упр. 347), расскажите о знаках препинания при обращении.

3. Формулируем тему и целеполагание.

4. Знакомимся с теоретическими сведениями: прочитайте теоретические сведения на с. 199 (§ 57); сопоставьте их со своими выводами о знаках препинания при обращении.

5. Формируем ориентировочную основу действий: упр. 348.

6. Решаем вторую проблемную ситуацию: вспомните, какие обращения используются в личных, официально-деловых, публичных ситуациях. Как в России принято обращаться

к взрослым, к знакомым и незнакомым собеседникам? В чем отличие этих обращений от обращений, используемых за рубежом?

7. Читаем теоретические сведения на с. 199 (§ 58).

8. Формируем ориентировочную основу действий: упр. 349–351.

9. Решаем третью проблемную ситуацию.

— Вспомните различные ситуации вашего общения с друзьями и одноклассниками. Какие обращения приняты у вас?

— Представьте себе, какие обращения ваши родители используют в официальной ситуации (на работе) и в личном общении (например, на отдыхе). Как они обращаются к вам дома? Как вы обращаетесь к ним?

10. Обобщаем информацию об употреблении обращений.

— От чего зависит употребление обращений? (*От культуры собеседников, от ситуации общения.*) Какие еще факторы влияют на использование обращений в речи?

— Составьте кластер «Факторы, влияющие на употребление обращений в речи»

Примерный кластер



11. Закрепляем умения постановки знаков препинания при обращении: упр. 353.

На дом: рассказывать о постановке знаков препинания при обращениях, используя примеры упражнений § 55–58; упр. 352.

Дополнительный материал

1. Компетентностно-ориентированная задача.

Представьте себе женщину лет 36. Ее зовут Анна Сергеевна Круглова. Она работает на заводе главным бухгалтером. Придумайте обращения, с которыми к ней могут обращаться: муж, дети, родители, соседи, друзья, начальник, полицейский, сослуживцы, подчиненные и др.

2. Прочитайте фрагменты стихотворений С.А. Есенина¹. Найдите в них обращения.

¹ Фрагменты взяты из статьи: Улыкова А.К. Функции обращений в поэзии С. Есенина // Молодой ученый. — 2016. — № 6. — С. 173–176.

Определите значение, которое выражает обращение в каждом примере. Проведите синтаксический разбор трех фрагментов (на выбор).

- 1) По тропке, опершись на подожок,
Идет старик, сметая пыль с бурьяна:
«Прохожий!
Укажи, дружок,
Где тут живет Есенина Татьяна?».
- 2) Ой ты, парень синеглазый, не в обиду я скажу,
Я пришла тебе сказать: за другого выхожу».
- 3) «Государь ты мой, — шомонит жена, —
Моему ль уму судить суд тебе!..»
- 4) Полевое, степное «ку-гу»,
Здравствуй, мать голубая осина!
Скоро месяц, купаясь в снегу,
Сядет в редкие кудри сына.
- 5) Пойте в чаще, птицы, я вам подпою,
Похороним вместе молодость мою.
- 6) Гори, звезда моя, не падай.
Роняй холодные лучи.
Ведь за кладбищенской оградой
Живое сердце не стучит.
- 7) Глупое сердце, не бойся!
Все мы обмануты счастьем,
Нищий лишь просит участия...
Глупое сердце, не бойся.
- 8) Пой, ямщик, вопрекор этой ночи, —
Хочешь, сам я тебе подпою
Про лукавые девичьи очи,
Про веселую юность мою.
- 9) И тот, кого ты ждал в ночи,
Прошел, как прежде, мимо крова,
О друг, кому ж твои ключи
Ты золотил поющим словом.
- 10) Песни, песни, о чем вы кричите?
Иль вам нечего больше дать?

Уроки 79, 80. РР. Употребление обращений в письменной речи: традиции и современность (см. конспект в рубрике «Такие разные уроки...»).

Вводные и вставные конструкции

Урок 81. Вводные конструкции (§ 59, упр. 361–363). Группы вводных слов по значению (§ 60, упр. 364–370).

Дидактические цели: познакомить учащихся с вводными конструкциями, уметь узнавать их, не смешивать с членами предложения, различать вводные и вставные конструкции.

Ход урока:

1. Орфографический диктант.

По-видимому, может быть, казалось бы, во-первых, в-третьих, наконец-то, по-моему, по моему приказу, в-сотых, в сотый раз, очевидно, однако.

2. Работа по теме:

— лингвистический эксперимент: как изменяется смысл высказываний, если в них включаются вводные слова (учебник, с. 203);

— определение вводных слов и выявление их особенностей в значении, структуре, функции в предложении (учебник, с. 203); составление кластера значений (на основе учебного текста);

— наблюдение за интонацией говорящего в предложениях с вводными словами (с. 203, 204), чтение схем интонационных рисунков вводности;

— отработываем интонацию вводности (упр. 361);

— формируем ориентировочную основу действий на различение вводных слов и слов-омоформ, выступающих в роли членов предложения (учебный текст на с. 204, 205);

— составляем предложения со словом *однако*.

3. Работа со схемами (§ 60): рассматриваем схемы (с. 206, 207) и сравниваем их с составленным ранее кластером. (*Схемы конкретизируют значение вводности, демонстрируют разнообразие указанных значений, помогают составить предложения с разными значениями вводности.*)

4. Выполняем упр. 365, 370 (устно) и упр. 367, 368 (письменно, по вариантам, в группах).

5. Рефлексия: Для чего нужны вводные конструкции? Как они употребляются в речи?

На дом: § 59, упр. 363.

Дополнительный материал

1. Конкурс «У кого интереснее?» (работа в парах): запишите данное предложение, укажите вводное слово и составьте свои 3–4 предложения с тем же значением вводного слова, что и в данном предложении. Чьи предложения и на какую тему окажутся интереснее?

Темы: 1) спорт, 2) театр, 3) чемпионат, 4) библиотека, 5) Интернет.

Маша, наконец, решила действовать и написала письмо князю Верейскому. (А. Пушкин).

2. Придумайте с данными глаголами предложения, включив в них вводные слова:

1) сторониться, 2) стесняться, 3) прислушаться, 4) благодарить, 5) обнаружить, 6) распорядиться, 7) владеть.

Какие вводные слова были употреблены? Какие еще вводные слова можно было включить в предложения? Как меняется смысл высказываний при употреблении вводных слов?

Урок 82. Выделительные знаки препинания при вводных словах, вводных сочетаниях слов и вводных предложениях (§ 61, упр. 371–384).

Дидактические цели: изучить пунктуационные правила оформления вводных слов на письме; закрепить умения узнавать вводные слова, употреблять их в речи и выделять интонацией и знаками препинания.

Ход урока:

1. Проверка д/з: устные сообщения о вводных словах и их значениях, выборочная проверка упр. 363: указать предложения с вводным словом *однако*.

2. Мотивация к изучению вводности. Знакомимся с постановкой выделительных знаков препинания на письме при вводных словах (с. 208) и вводных предложениях (с. 210).

3. Формируем ориентировочную основу действий (упр. 377, 379); в группах — упр. 380–384.

4. Рефлексия: Как помогают выделительные знаки препинания при оформлении вводности на письме?

На дом: § 61, упр. 378.

Урок 83. Вставные слова, словосочетания и предложения (§ 62, упр. 385, 387–390).

Дидактические цели: познакомить с вставными конструкциями, уметь опознавать их, отличать от вводных слов и других конструкций, оформлять на письме с помощью разных знаков препинания.

Ход урока:

1. Проверка д/з: монологические ответы о вводных словах и их выделении на письме и в устной речи (с примерами из упр. 378).

2. Работа по теме:

— читаем теоретические сведения (с. 213);
— выделяем основные положения учебного текста о значении, функции в предложении вставных конструкций и пунктуации при них.

3. Анализируем употребление вставных конструкций в предложении и в тексте (упр. 385, 389).

4. Выборочный диктант (упр. 390).

5. Рефлексия: С какой целью используются вставные конструкции в тексте?

На дом: § 62, упр. 387, 388.

Урок 84. РР. Публичное выступление (упр. 386).

Дидактические цели: познакомить с особенностями публичного выступления публицистического стиля; формировать умение выступать на публике с соблюдением основных требований, предварительно планируя свое выступление.

Ход урока:

1. Проверка д/з: из упр. 387 прочитайте предложения с вставными конструкциями; как сформулированы тема и основная мысль текста в этом упражнении?

2. Постановка задачи — подготовиться к публичному выступлению.

3. Определяем этапы подготовки (вырабатываем коллективное мнение):

— узнать тему выступления;

— получить представление о том, в связи с чем, для кого, где, в каких условиях должно проходить выступление;

— подготовить план и текст выступления.

4. Работа над текстом публичного выступления на тему «Народная песня»:

— выявляем основную мысль текста упр. 358 о «необходимости и ценности песни»;

— уточняем свою позицию в отношении народной песни;

— называем известные учащимся песни;

— подбираем цитаты из народных песен для иллюстрации основных положений выступления;

— определяем тактику поведения выступающего перед аудиторией (обращение к аудитории, интонация, лаконизм и точность высказываний, привлечение дополнительной информации в виде вводных слов и вставных конструкций и др.).

Для записи в тетради можно оформить кластер, перечислив следующие требования устных высказываний публицистического стиля: *адресат высказывания, убедительные аргументы, содержательность, ясность мыслей, цитирование, выразительность речи*.

На дом: подготовить письменный план и устное выступление для одноклассников на тему «Значение песни».

Урок 85. Междометие в предложении (§ 63, упр. 391–393).

Дидактические цели: рассмотреть междометие как особую часть речи, определить роль междометий в речи, уметь оформлять их на письме.

Ход урока:

1. Проверка д/з: публичные выступления учеников с последующей оценкой одноклассниками.

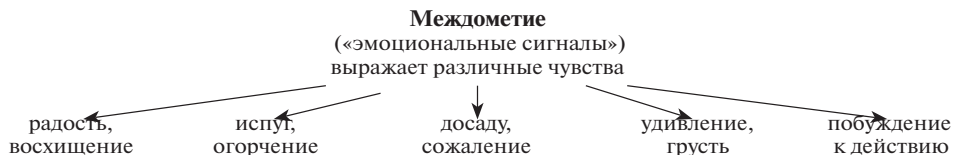
2. Актуализируем знания о восклицательном предложении, функции восклицательного знака в русской пунктуации. Что такое междометие? Читаем информацию в учебнике (с. 215). Записываем отрывок:

Ах, как всё же хорошо, что он теперь при деле! Одно остается от человека — дело его. Он — инженер! Он делает дело! (В. Чивилихин).

Формулируем ответы о способах передачи чувств в речи.

3. С какой целью употребляются междометия и что они выражают?

4. Структурируем ответ на вопрос в виде схемы, приводим примеры.



5. Работа над интонацией и пунктуацией междометий (упр. 391, 392).

6. Вопросы в целях закрепления: Что называется междометием? Какие чувства и побуждения выражают междометия? Какие знаки препинания ставятся при междометии? С какой буквы нужно писать слова, если после междометия стоит восклицательный знак? В каких случаях пишется дефис при междометии?

7. Рефлексия: Чем интересны междометия? (*Они помогают выразить чувства, эмоции в лаконичной форме.*)

На дом: § 63, упр. 393.

Дополнительный материал

Предложения для записи под диктовку или для литературной викторины.

1) Эй, пошел, ямщик! (А. Пушкин). 2) Чу, песня! Знакомые звуки! (Н. Некрасов). 3) А ты... ахти, какой позор! (И. Крылов). 4) Ого-го! Пан судья изволит сердиться... Ну, да ты меня еще не знаешь. (В. Короленко). 5) «Э-ге-ге!» — раздался вдруг за открытыми окнами резкий голос Тыбурция. (Он же). 6) Алексей кричал: «Ого-го! Партизаны! Партизаны!» (Б. Полевой). 7) Дед Михайло закутывал Алексея и приговаривал с удивлением: «Ай-яй-яй! До чего дошел человек!» (Он же). 8) «Э, э, э! Что же это вы, хлопцы, так притихли?» — сказал наконец Бульба, очнувшись от своей задумчивости. (Н. Гоголь).

Урок 86. Синтаксический и пунктуационный разбор предложений со словами, словосочетаниями и предложениями, грамматически не связанными с членами предложения (§ 64, упр. 394–398).

Дидактические цели: познакомить с порядком разбора предложений, осложненных вводными словами, обращениями, междометиями; формировать умение производить грамматический разбор

предложений со словами, не являющимися членами предложения, а также делать пунктуационный разбор.

Ход урока:

1. Проверка д/з: устное сообщение о междометиях, упр. 393.

2. Знакомимся с порядком синтаксического разбора (с. 217–219, 220). Выявляем особенности разбора слов, не являющихся членами предложения. Анализируем образцы и примеры.

3. Выполняем упр. 394–397.

4. Рефлексия: Что говорят о разнообразии осложненных простых предложений их синтаксический, интонационный и пунктуационный разборы?

На дом: § 64, упр. 398.

Дополнительный материал

1. Запишите под диктовку. Начертите схему сложного предложения.

Верстах в двух, должно быть, возле самой реки, горел костер. Он напомнил Метелице о сиром одиночестве пастушьей жизни; дальше, пересекая дорогу, тянулись желтые, немигающие огни деревни. (А. Фадеев).

2. Объяснительный мини-диктант. Определите синтаксическую роль слова *однако*. Почему оно выделено с двух сторон запятыми? Составьте схему последнего предложения.

Прекрасен Байкал с парохода, однако, чтобы по-настоящему почувствовать красоту, надо браться за весла.

Как прекрасно озеро в тихую погоду! Разноцветные скалы, темная зелень тайги, острые, украшенные снегом пики на горизонте — всё это создает картину, привлекательность и своеобразие которой не выразить словами.

Урок 87. Повторение (упр. 399–401).

Дидактические цели: систематизировать знания учащихся о словах, не связанных с членами предложения грамматически; подготовиться к контрольному диктанту.

Ход урока:

1. Проверка д/з: какие слова и словосочетания не связаны грамматически с членами предложения (упр. 398), каковы особенности синтаксического и пунктуационного разбора таких предложений.

2. Экспресс-опрос по темам «Обращение» и «Вводные и вставные конструкции» (вопросы на с. 221, 222).

3. Мотивация к обобщению изученного: запишите под диктовку отрывок из стихотворения С. Викулова «Плуг и борозда». Начертите схему сложного предложения и укажите, какие конструкции не связаны грамматически с членами предложения.

О, сколько раз мы — век сменяет век —
Успели утолить познания жажду
С тех пор, как сделал борозду однажды
И бросил зерна в землю человек!

На дом: по выбору учащихся: упр. 401 или задание повышенной сложности к данному упражнению; подготовиться к контрольному диктанту.

Дополнительный материал

1. Прочитайте выразительно. Назовите обращения. Объясните роль обращений в поэтическом тексте. Какой предмет речи поэтизируется и олицетворяется автором с помощью обращений?

Звени, греми и пой, волшебная струя!
Такого языка на свете не бывало,
В нем тихий шелест ржи и рокот соловья,
И налетевших гроз блескучее начало.
Язык Державина и лермонтовских струн,
Ты — половодье рек, разлившихся широко,
Просторный гул лесов и птицы Гамаюн
Глухое пение в виолончели Блока.

Дай бог нам прадедов наследие сберечь,
Не притупить свой слух там, где ему всё
ново,
И, выплавив строку, дожидаться светлых встреч
С прозреньем Пушкина и красками
Рублева.

В неповторимые, большие времена
Народной доблести, труда и вдохновенья
Дай бог нам русский стих поднять на рамена,
Чтоб длилась жизнь его, и сила, и движение!
(В. Рождественский).

2. Лингвистическая задача. Определите, есть ли в стихотворении Б. Слуцкого обращения. Если да, то как их можно охарактеризовать с точки зрения синтаксиса? Какую синтаксическую конструкцию завершают восклицательные знаки (обращения или предложения)?

Язык! Его же — не изговорить.
Слова! Им нет числа,
как звездам в космосе.
Не шумной новизной —
блаженной косностью
хочу я свой напиток заварить.
Пусть люди не ошеломляясь пьют,
а узнавая и припоминая.
О, связь столетий,
спайка временная —
ее и по глоточку узнают.

Урок 88. Контрольный диктант.

Предчувствие ледохода приходило серединой весны, с уже привычными переменами в природе.

День ото дня всё неумолчней нарастающий шум в лесах. А солнце, доброе, еще не одуревшее от жаркой работы, — наш деревенский работник и заботник ярило, ниспосланный небесами для согрева жизни, — жило и работало на небесах со всё крепнущей силой.

Сияй, солнышко!

На Енисее заметней и рыжей сделалась дорога, занесенные снегом торосы оттаяли, стеклано сверкают на солнце. Тяжелая и грозная предстоит работа.

Из края в край сверкает солнце. Истаяли на реке торосы, превратились в болотные кочки. Дышат проруби, дышат забереги, дышат леса по горам, рожицы берез и осинники на склонах гор исходят багровым свечением.

И вот на середине Енисея возник белый гребешок, другой, третий, что-то там, в отдалении, на стрежне, стронулось, зашевелилось. Сдавило лед, заполнило пустошь и проталины, некуда силе деваться, наружу рвется.

Глыбы льда тупо и безумно полезли друг на друга.

В панике металось, кружилось, несло, кипело крошево льда, грозная стремнина ревущей, шальной воды, потемневшей от ярости, тучей двигалась по реке, сокрушительным гулом и громом заполняя речные пространства.

Во всю ширь, во весь простор, с хрустом выталкивая лед на камешник, шел Енисей. Раз Енисей пошел, значит, весна наступила!

С весной, с праздником, с теплом, с солнцем вас, люди, птицы, собаки, кошки, бабочки, мушки-попрыгушки и всякие живые существа.

(По В. Астафьеву).

(Окончание см. в следующем номере.)

Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год

IV четверть

Урок 81. Диктант с грамматическим заданием.

Вариант I (базовый уровень)

В качестве текста для диктанта используем упр. 39 (гл. 4) в аудиозаписи.

Море

Крутая дорожка вела зигзагами вниз. Ноги Пети бежали сами собой. Их невозможно было остановить. До первого поворота мальчик еще кое-как боролся с силой земного притяжения, подворачивая каблук, хватаясь за сухие нитки корней, повисших над дорожкой. Но гнилые корни рвались. Из-под каблучков сыпалась глина.

Мальчик был окружен облаком пыли, тонкой и коричневой, как порошок какао. Пете это надоело. Он закричал во все горло, взмахнул руками и очертя голову ринулся вниз.

Шляпа, полная ветра, колотилась за спиной. Матросский воротник развевался. И мальчик, делая страшные прыжки по громадным ступеням естественной лестницы, вдруг со всего маху вылетел на еще не обогретый солнцем песок берега. Вязкий и глубокий, сплошь истыканный ямками вчерашних следов, он напоминал манную крупу самого первого сорта.

Петя решил на прощанье наскоро выкупаться. И едва мальчик, разбежавшись, бултыхнулся в море и поплыл на боку, расталкивая прохладную воду коричневым атласным плечиком, он тотчас забыл всё на свете. (147 сл.)

(По В. Катаеву).

Грамматические задания

1. Выполните синтаксический разбор предложения *Шляпа, полная ветра, колотилась за спиной* (вариант I); *Он закричал во все горло, взмахнул руками и очертя голову ринулся вниз* (вариант II).

2. Подчеркните как члены предложения все обособленные определения, надпишите, чем выражено обособленное определение (вариант I); подчеркните как члены

предложения все одиночные деепричастия и деепричастные обороты, укажите условия их обособления / необособления (вариант II).

3. Найдите в тексте простое односоставное предложение. Подчеркните грамматическую основу. Укажите тип односоставного предложения.

Вариант II (повышенный уровень)

В середине августа, перед рождением молодого месяца, вдруг наступили отвратительные погоды, так свойственные северному побережью Черного моря. То по целым суткам тяжело лежал над землею и морем густой туман, и тогда огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык. То с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик, превращавший глинистые дороги и тропинки в сплошную густую грязь. То задувал с северо-запада, со стороны степи, свирепый ураган. От него верхушки деревьев раскачивались, пригибаясь и выпрямляясь, точно волны в бурю, гремели по ночам железные кровли дач, казалось, будто кто-то бегаёт по ним в подкованных сапогах, вздрагивали оконные рамы, хлопали двери, и дико завывало в печных трубах. Несколько рыбацких баркасов заблудилось в море, а два и совсем не вернулись. (123 сл.) (А. Куприн).

Грамматические задания

1. Выполните синтаксический разбор первого предложения (вариант I); третьего предложения (вариант II).

2. Найдите в тексте предложение с обособленным обстоятельством; подчеркните обособленное обстоятельство как член предложения, надпишите, чем оно выражено (вариант I); найдите в тексте одно из предложений с обособленным уточняющим членом, подчеркните его как член предложения, укажите, чем он выражен (вариант II).

3. Выпишите из текста три словосочетания с разными видами подчинительной связи. Укажите, какой вид связи использован в каждом словосочетании.

Уроки 83, 84. Знаки препинания в предложениях с обособленными определениями (гл. 4, § 8).

Дополнительные материалы:

Флоренская Э.А. Русский язык. Правописание. Культура речи: 8 класс: рабочая тетрадь № 2 для учащихся общеобразоват. организаций. — М., 2017 (РТ № 2).

На первом уроке проводим актуализацию знаний по теме на материале упр. 55 с использованием аудиоприложения. В классах с базовым уровнем подготовки после прослушивания текста ученики заполняют таблицу в парах; в хорошо подготовленных классах — самостоятельно, непосредственно во время прослушивания.

Вопрос	Ответ из прослушанного текста
Что такое обособление с точки зрения пунктуации?	
Какие знаки препинания используются при обособлении?	
В каких случаях при обособлении используются два знака?	
В каких случаях при обособлении используется только один знак?	

Опираясь на материал таблицы, ученики готовят небольшое сообщение об обособлении в предложении. Вспоминаем, какие члены предложения могут обособляться. Затем записываем на доске и в тетрадях следующие предложения:

Некто Ивлев ехал однажды в начале июля в дальний край своего уезда. Тройку лошадей, мелких, но справных, с густыми гривами, нанял он на деревне, у богатого мужика. (И. Бунин).

Находим во втором предложении определения, подчеркиваем их, определяем вид (согласованное или несогласованное). Называем определяемое слово. Рассматриваем местоположение определений по отношению к определяемому слову. Чем выражены определения? Что можно сказать о постановке знаков препинания в предложении? Делаем промежуточный вывод об условии обособления определений.

Просматриваем материал § 8. Какие части в нем выделяются? Начинаем знакомство с правилами на с. 320–322. Для проверки понимания прочитанного на доске воспроизводим схемы, с опорой на которые ученики рассказывают об условиях обособления согласованных определений:

- 1) ... , [прич. оборот или прил. с завис. словами], ...
- 2) ... , [ряд одиночных согл. определений], ...
- 3) ... , [дополн. обстоят. значение], ...
- 4) ... , [согл. определение], ...
- 5) личн. мест. , [согл. определение], ...

Свой ответ ученики подкрепляют соответствующими примерами.

Совместно начинаем выполнять упр. 57. Записываем предложения, объясняем правописание слов с пропущенными буквами и со скобками, постановку пропущенных знаков препинания. В предложениях подчеркиваем обособленные определения, указываем определяемое слово.

Упр. 59 ученики выполняют в парах: один ученик записывает под диктовку (аудиозапись) предложения с обособленными определениями, другой — с необособленными. После записи в каждом предложении отмечают определяемое слово, подчеркивают определение. Выполнение задания проверяем совместно: слушаем в аудиозаписи каждое предложение, ученики комментируют наличие или отсутствие условия для обособления.

Читаем слова рубрики «Пишите правильно» на с. 324. Почему слово *галактика* может быть написано как с прописной, так и со строчной буквы? В каком значении употребляется это слово в первом и втором случае? Какие еще похожие примеры написаний можно привести? Рассматриваем фотографию на с. 324. Как называется наша Галактика? Какое написание будет правильным: с прописной или со строчной буквы? Читаем предложения упр. 62, заменяя глаголы в скобках их формами — действительными причастиями настоящего времени, а в последнем предложении — деепричастием. Проверяем работу с помощью аудиоприложения. Затем ученики записывают предложения по вариантам: вариант I — предложения 1, 3, 5, 7; вариант II — предложения 2, 4, 6, 7. Подчеркиваем обособленные согласованные определения, выраженные причастными оборотами, отмечаем определяемые слова.

На дом: упр. 60.

На втором уроке ученики знакомятся с правилами обособления несогласованных определений. Анализируем предложение в упр. 63. Определяем структуру предложения, подчеркиваем главные члены. Называем определения. Подчеркиваем синим цветом несогласованные определения, красным — согласованные. Указываем обособленное определение, его месторасположение по отношению к определяемому слову. Формулируем правило обособления несогласованного определения.

Затем читаем теоретический материал на с. 325–326. Что общего в правилах

обособления согласованного и несогласованного определений? В чем разница между ними? Упр. 66 выполняем совместно, комментируя правописание слов с пропущенными буквами, объясняя постановку знаков препинания. Несогласованные определения подчеркиваем, указываем определяемые ими члены предложения.

Затем анализируем предложения упр. 68. Восстанавливаем порядок следования предложений, чтобы получился текст. Заслушиваем полученный вариант. Определяем тему текста. Записываем предложение 2. Подчеркиваем в нем согласованные и несогласованные определения, указываем, чем они выражены. Объясняем постановку знаков препинания.

Сообщаем ученикам, что согласованные и несогласованные определения часто используются в текстах-описаниях, в том числе при описании внешности человека. Завершаем урок написанием небольшой творческой работы (упр. 70). Ученики пишут миниатюру — описание близкого человека (3—4 предложения). В основу работы должно быть положено описание внешности человека, черт характера, привычек и т.д. В описании необходимо выразить свое отношение к человеку. В качестве образца можно использовать текст упр. 69. В творческой работе следует использовать различные определения: согласованные и несогласованные, распространенные и одиночные, обособленные и необособленные, однородные и неоднородные. Несколько работ заслушиваем.

На дом: упр. 64.

Дополнительный материал

1. РТ № 2: упр. 1 (с. 29); упр. 12 (с. 37).

2. Запишите стихотворные фрагменты, расставляя пропущенные знаки препинания. Укажите в записанных предложениях обособленные и необособленные определения.

- 1) В стране лучей незримой нашим взорам
Вокруг миров вращаются миры...
(А. Толстой).
- 2) Дубовый листок оторвался от ветки родимой
И в степь укатился жестокою бурей
гонимый...
(М. Лермонтов).
- 3) Но в мире мне явилась дева рая
Прелестная как ангел красоты...
(И. Мятлев).
- 4) И что за чудо-девушка
В заветный час ночной
Меня встречала бледная
С распушенной косой.
(Я. Полонский).

5) Непрístupный горами заставленный
Ты Кавказ наш воинственный край
Ты наш город Тифлис знойно-каменный
Светлой Грузии солнце, прощай!
Душу к битвам житейским готовую
Я за снежный несущу перевал.

(Он же).

6) Опять румяный от огней
Мороз забрасывает стекла
И веет холодом.

(Он же).

7) Ты проснешься ль исполненный сил
Иль, судеб повинувшись закону,
Все, что мог, ты уже совершил, —
Создал песню подобную стону
И духовно навеки почил?..

(Н. Некрасов).

8) ...И мне казалось,
Что на снегу сидит Сапсан.
Морозный иней, как алмазы,
Сверкал на нем, а он дремал
Седой зобастый круглоглазый
И в крылья голову вжимал.

(И. Бунин).

9) И вот опять уж по зарям
В выси пустынной и привольной
Станицы птиц летят к морям
Чернея цепью треугольной.

(Он же).

Урок 85. Знаки препинания в предложениях с обособленными приложениями (§ 9).

На доске воспроизводим четверостишие из стихотворения Ф. Глинки.

И мчится тройка удалая
В Казань дорогой столбовой,
И колокольчик, дар Валдая,
гулит, качаясь под дугой.

Определяем структуру предложения, указываем главные члены, средство связи частей сложного предложения, объясняем постановку запятой перед союзом *и*. Указываем, чем осложнена вторая часть сложного предложения. К определяемому слову *колокольчик* относится приложение *дар Валдая*. Подчеркиваем приложение как член предложения. Устанавливаем местоположение приложения по отношению к определяемому слову, объясняем постановку знаков препинания. Формулируем правило обособления приложения в предложении.

Возможен иной вариант работы с данным стихотворным фрагментом. На доске воспроизведен текст с уже расставленными знаками препинания и подчеркнутыми членами предложения. Ученики обосновывают представленный вариант, указывают

причину обособления приложения. Далее знакомимся с теоретическим материалом на с. 330–332. Сравниваем правила постановки знаков препинания при обособленных определениях и обособленных приложениях. Что их объединяет? В чем разница между ними?

На доске воспроизводим несколько предложений. Ученики устно объясняют условия обособления приложений.

1) Я жил в имении помещика Белокурова, молодого человека, который вставал очень рано. (А. Чехов).

2) Мы, русские, выдержали с честью не один суровый экзамен судьбы. (В. Белинский).

3) Плыву на лодочке, а за мной по воде плывет Хромка — моя подсадная охотничья утка. (М. Пришвин).

Упр. 72 начинаем выполнять совместно. Ученики читают предложение, называют в нем обособленное определение, выраженное причастным оборотом. Указанный оборот заменяем близким по значению обособленным приложением. Полученное предложение записываем, объясняем условия постановки знаков препинания, обособленное приложение подчеркиваем. Совместно разбираем 2–3 предложения, остальные предложения ученики перестраивают самостоятельно или в парах. В классах с базовым уровнем подготовки работу целесообразно выполнять по указанному в учебнике образцу; в хорошо подготовленных классах можно сразу записывать предложения с обособленным приложением. Упр. 75 также выполняем совместно. В предложениях указываем распространенные и нераспространенные приложения; объясняем, какие из них обособляются, какие не обособляются, какие пишутся через дефис. Также разьясняем, как различить обособленное и необособленное приложение с союзом *как*.

Далее анализируем текст упр. 77 с точки зрения пунктуации: комментируем имеющиеся и пропущенные знаки препинания. Читаем выделенные слова, поясняем их значение. Записываем объяснения значений слов, используя конструкции с тире между главными членами, выраженными именами существительными в Им. падеже. В записанных предложениях объясняем постановку тире. Определяем тему текста. Как соотносятся иллюстрации на с. 335 с прочитанным текстом? В классах с базовым уровнем подготовки пишем сжатое

изложение отрывка, добавляя обособленные приложения, поясняющие значение выделенных слов. В качестве обособленных приложений ученики используют сказуемые из ранее записанных предложений. В классах с высоким уровнем подготовки ученики записывают продолжение текста с использованием аудиоприложения. В записанной части текста подчеркивают обособленные и необособленные приложения, обособленные определения.

На дом: упр. 74.

Дополнительный материал

1. РТ № 2: упр. 19 (с. 42).

2. Прочитайте искусственно созданный текст из пособия И.И. Баклановой. (Бакланова И.И. Тематические тесты и диктанты по русской орфографии и пунктуации. — М.: Флинта; Наука, 2010. — С. 51–53). Запишите, раскрывая скобки,ставляя пропущенные знаки препинания. Составьте и запишите небольшой текст о своем городе (селе, улице), используя обособленные и необособленные приложения.

За (Москвой)рекой

В моей комнате висит репродукция картины художника Сергея Андрияки (С.) старая Москва. (Зима)волшебница запорошила снегом (старушку)Москву. Над зимними крышами высится колокольня на Ордынке одной из улиц Замоскворечья старинного района расположенного напротив Кремля за (рекой) Москвой. Позади колокольни видна самая красивая церковь за (Москвой)рекой собор Святого Климента.

Замоскворечье прославил (писатель)драматург А.Н. Островский. Замоскворецкий житель Островский колоритно изобразил (хитрецов)приказчиков (мастеров)самоучек и (купцов)самодуров. Давно сменилась эпоха, но до сих пор в замоскворецких кварталах можно встретить приметы мещанской жизни вышивки нитками мулине.

Я как уроженка Замоскворечья люблю этот уголок старой Москвы как свою малую родину и бережно храню воспоминания картины раннего детства.

Вот одна из таких картин. Моя бабушка тихая женщина в пуховом платке задумчиво идет по Пятницкой улице, где мы живем. Впереди видны купола храма Василия Блаженного или другими словами Покровского собора — характерная замоскворецкая перспектива. Я девочка лет четырех в черной шубке пестрым полосатом шарфе и белой пуховой шапке шагаю рядом. На шарфе полоски зеленые, красные мои самые любимые, коричневые и желтые. В руках у меня булка под названием (К,к)алорийная.

Указательным пальцем я с наслаждением выковыриваю из нее изюм мое любимое лакомство и съедаю его прямо на морозе. Мой неизменный спутник матерчатый коричневый медвежонок очень мне в этом мешает.

Мы заходим в кондитерскую нарядное здание на углу Овчинниковского переулка. Это магазин фабрики под названием (К,к)расный Октябрь или по-старому Эйнем. Хрустальная люстра громадная сахарная капля под потолком висит над залом. Вдоль полукруглого застекленного прилавка со сказочными башнями из (кирпичиков)конфет в пестрых бумажках тянутся медные перила деталь старинного интерьера. Бабушка покупает полкило конфет (М,м)аска и пастилу, и мы идем дальше.

А вот и улица Балчуг своеобразное продолжение Пятницкой. Странное слово, оно стало символом Замоскворечья.

Прошло много лет. Я давно живу в другом месте. Но как коренная москвичка с болью отмечаю изменения в родных чертах Замоскворечья. Стильный ресторан (Э,э)таж расположился в помещении бывшей кондитерской. Новое стеклянное здание престижный отель испортило прежний вид на храм Василия Блаженного. Неизменны только мои воспоминания о старой Москве и мой (старичок) медвежонок. Свидетель тайн старой Москвы он сидит под картиной Андрияки и смотрит на меня своими (глазками) бусинками.

Урок 86. Знаки препинания в предложениях с обособленными обстоятельствами (§ 10).

На доске воспроизводим небольшой текст.

Однажды возвращаясь домой я нечаянно забрел в какую-то незнакому усадьбу. Солнце уже пряталось и на цветущей ржи растянулись вечерние тени. Два ряда тесно посаженных елей стояли как две сплошные стены образуя мрачную красивую аллею. Я легко перелез через изгородь и пошел по этой аллее скользя по еловым иглам. Направо в старом фруктовом саду нехотя пела иволга. (По А. Чехову).

Просмотрите текст. В нем не расставлены знаки препинания. Докажите, что среди предложений только одно является сложным, остальные предложения простые, осложненные. Рассматриваем простые

осложненные предложения, указываем, чем они осложнены. В каждом предложении подчеркиваем грамматическую основу, осложняющие компоненты в соответствии с их синтаксической функцией. Делаем вывод, что в каждом простом предложении есть обособленные обстоятельства. Чем может быть выражено обособленное обстоятельство? Объясняем постановку знаков препинания.

Затем читаем правила на с. 337–338. Устно выполняем упр. 79. Ученики последовательно читают предложения, определяют, есть ли условия для обособления обстоятельств, объясняют расстановку знаков препинания. Упр. 81 выполняем письменно, комментируя постановку знаков препинания, правописание слов с пропущенными буквами и со скобками. Обособленные обстоятельства и слова, к которым они относятся, подчеркиваем как члены предложения.

Сравниваем пары сочетаний в упр. 83, объясняем разницу в их значении и написании. Ученики выбирают одну из пар, составляют предложения с каждым сочетанием, графически объясняют постановку знаков препинания (если необходимо), указывают синтаксическую роль анализируемых сочетаний слов. Упр. 82 ученики выполняют в парах. Сначала устно разбирают каждое предложение, определяют наличие осложняющих компонентов. Затем записывают только те предложения, в которых необходимо расставить недостающие знаки препинания. В выписанных предложениях подчеркивают осложняющие компоненты в соответствии с их ролью, надписывают, чем они выражены. Каждый ученик в паре самостоятельно выполняет синтаксический разбор предложения, в котором есть обособленное обстоятельство, однородные члены и вводная конструкция. Правильность выполнения проверяем совместно.

На доске записываем фразеологические обороты из упр. 85 и их значения. Находим соответствие по значению к каждому обороту.

дрожать как осиновый лист	прийти, явиться внезапно, неожиданно
спать как убитый	застыдиться, покраснеть
упасть как подкошенный	быть в постоянных хлопотах, суетиться
стоять как пеня	спать очень крепко
вертеться как белка в колесе	испытывать страх, бояться
свалиться как снег на голову	знать очень хорошо

зааелться как маков цвет знать как свои пять пальцев	резко упасть, неожиданно свалиться с ног стоять безучастно, неподвижно
---	---

В чем состоит особенность постановки знаков препинания при использовании фразеологических оборотов? Приведите 2–3 примера.

Упр. 84 выполняем по вариантам: вариант I – предложения 1, 3, 5; вариант II – предложения 2, 4, 6. Записываем предложения, соблюдая нормы орфографии и пунктуации, сравнительные обороты подчеркиваем как члены предложения. В скобках после предложения указываем, почему сравнительный оборот обособляется или не обособляется (можно указать пункт правила со с. 338).

На дом: упр. 87.

Дополнительный материал

1. РТ № 2: упр. 33 (с. 55).

2. Просмотрите текст. В нем пропущены обособленные и необособленные члены предложения. Восстановите текст, выбрав подходящие члены предложения из списка «Для справки». Запишите полученный текст, расставляя знаки препинания. Подчеркните обособленные члены в соответствии с их синтаксической функцией. Укажите, чем выражены обособленные члены. Выполните синтаксический разбор предложения, в котором встречаются обособленное определение и обособленное обстоятельство.

Зимой я возвращался с охоты. (...) я шел по накатанной снежной дороге. Из школы (...) выбегали после занятий ребята. Шумной толпой (...) они шли серединой деревенской широкой улицы. Я шел следом (...). На середине деревни (...) ребята остановились.

(...) они стали смотреть на вершины высоких берез, где сидели вороны. Кто-то снял шапку и стал махать ею над головой.

И вдруг одна из (...) ворон (...) стала тихо спускаться села на плечо мальчика (...). (...) ребята обступили мальчика и стали кормить ворону. (...) вороны (...) с удивлением смотрели на свою смелую товарку. С таким же удивлением смотрел и я на все это. (...) я стал расспрашивать. И вот что я узнал. (И. Соколов-Микитов).

Для справки: *прислушиваясь к веселым разговорам; сидевших на вершине березы; оставшиеся на березе; подойдя; положив на плечо лыжи; задрал головы; взмахнув крыльями; наклонив головы; стоявшей на краю деревеньки; махавшего шапкой; с сумками в руках; у колодца; достав из сумок кусочки хлеба.*

3. Прочитайте отрывок из стихотворения Н. Некрасова. Запишите, расставляя

пропущенные знаки препинания. Подчеркните главные члены предложений. Укажите компоненты, осложняющие простое предложение и части сложных предложений. Помните, что осложняющие компоненты могут и не являться членами предложения.

Я призван был воспеть твои страданья
Терпеньем изумляющий народ!
И бросить хоть единый луч сознания
На путь которым бог тебя ведет
Но жизнь любя к ее минутным благам
Прикованный привычкой и средой
Я к цели шел колеблющимся шагом
Я для нее не жертвовал собой
И песнь моя бесследно пролетела
И до народа не дошла она
Одна любовь сказаться в ней успела
К тебе моя родная сторона!
За то что я черствее с каждым годом
Ее умел в душе моей спасти
За каплю крови общую с народом
Мои вины о родина! прости!..

4. Прочитайте текст «Солнце в лесу» М. Пришвина и выполните задания.

Такой лес, что солнце (не)сразу и увид..шь, только по огне(н,нн)ым пятнам и стрелам догада..шься, что вон там оно спряталось за большим деревом и броса..т (от)туда в темный лес свои ра(н,нн)ие утре(н,нн)ие косые лучи...

С поляны сия..щей вход..шь в темный лес как в пещеру но когда осмотр..шься, — до чего хорошо! (Не)возможно сказать до чего прекрас..но бывает в темном лесу в яркий солнечный день. (Н..)кто я думаю (не)удерж..тся что(бы) (не)дать полную свободу своей пр..вяза(н,нн)ой разными заботами мысли. Тогда обрадова(н,нн)ая мысль летает от одного солнечного пятна к другому вдруг обним..т по пути на солнечной поляне елоч..ку стройную как башенка соблазнится как девоч..ка (н..)чего (не)понимающая белизной березки спряч..т в ее зеленых кудрях вспыхнувшее лич..ко и помчится вспыхивая в лучах от поляны к поляне.

Задания

1. Запишите текст, раскрывая скобки, вставляя пропущенные буквы, расставляя недостающие знаки препинания.

2. Найдите в тексте обособленные члены предложения. Подчеркните их в соответствии с синтаксической функцией, укажите, чем они выражены.

3. Выпишите из текста слова с орфограммой «Н и нн в словах разных частей речи». Объясните правописание выписанных слов.

4. Прочитайте высказывание К. Паустовского о языке М. Пришвина.

Слова у Пришвина цветут, сверкают. Они то шелестят как травы то бормочут как родники то пересвистываются как птицы то позванивают как первый лед то наконец ложатся в нашей памяти медлительным строем подобно течению звезд.

Запишите данное высказывание, расставляя недостающие знаки препинания. Можете ли вы подтвердить слова К. Паустовского? В качестве аргументов можно привести примеры из миниатюры «Солнце в лесу» или других произведений писателя. Напишите небольшое сочинение-доказательство.

Уроки 87, 88. Знаки препинания при уточняющих, присоединительных, пояснительных членах предложения (§ 11).

На первом уроке вспоминаем, какие члены предложения называются уточняющими, присоединительными, пояснительными. Почему указанные члены предложения выделяются в отдельную группу обособленных членов? Если возникают затруднения, обращаемся к предложениям, данным в упр. 89. Для удобства анализа воспроизводим предложения на доске. В каждом предложении находим обособленные члены, определяем их синтаксическую роль. Доказываем, что анализируемые члены предложения выполняют уточняющую функцию. Затем знакомимся с теоретическим материалом на с. 343–344.

Практическую часть урока начинаем с выполнения упр. 90 по вариантам: вариант I выписывает предложения с уточняющими конструкциями; вариант II — с пояснительными конструкциями; вариант III — с присоединительными конструкциями. Учащиеся подчеркивают конструкции в соответствии с их синтаксической ролью. Если у учеников появляются вопросы, разногласия в ходе проверки, предложения разбираем совместно. Затем ученики называют номера предложений, в которых анализируемые конструкции обособляются с помощью тире; предложения с вводными конструкциями, с обособленными определениями, с обособленным дополнением. Ответ должен быть аргументированным. Указанные члены предложения подчеркиваем в соответствии с их синтаксической функцией.

Далее предлагаем ученикам самостоятельно выполнить следующее задание. Под диктовку учителя (в классах с высоким уровнем подготовки) или используя

распечатанные карточки (в классах с базовым уровнем подготовки) ученики записывают предложения, соблюдая нормы орфографии и пунктуации, затем находят уточняющие, присоединительные, пояснительные конструкции, подчеркивают их в соответствии с синтаксической функцией, в скобках указывают, какая синтаксическая конструкция использована в предложении.

1) Потом приблизительно 5800 лет назад шумеры изобрели колесо прялки. 2) Четвертое и последнее плавание Колумба началось в мае 1502 года. 3) Главный труд Эвклида математика жившего в Александрии в III веке до н. э. называется «Начала» и содержит основы элементарной геометрии теории чисел. 4) Под угрозой казни на костре вынужден был отказаться от своих идей другой великий итальянский ученый Галилео Галилей. 5) Если до изобретения очков писцы создатели книг становились как теперь говорят профессионально непригодными в 45–50 лет то очки подарили им еще 10–15 лет активной жизни. 6) А предложил Гуттенберг изготавливать не крупные текстовые единицы а самые мелкие буквы или литеры как их называют печатники. 7) Одним из первых ученых использовавших микроскоп для практических исследований был англичанин Роберт Гук с детства увлекавшийся науками в особенности биологией. 8) Наш мир населен крохотными существами а именно микроорганизмами. 9) В первой печатной работе Циолковский обосновал конструкцию дирижабля с металлическим корпусом. Это было в 1892 году еще до полетов братьев Райт. 10) Идею Всемирной паутины или Интернета предложил в 1989 году выдающийся английский ученый Тим Бернерс Ли.

(Великие открытия и изобретения).

По окончании работы проводим взаимопроверку: ученики в парах обмениваются тетрадями, разбирают спорные варианты.

Упр. 92 можно выполнить в парах или группах. Сначала ученики просматривают текст, конструкции в рамке. Обсуждая разные варианты дополнения в паре или в группе, восстанавливают текст. Заслушиваем получившиеся тексты. Затем ученики самостоятельно записывают текст, расставляя необходимые знаки препинания. Конструкции, которые использованы для восстановления текста, подчеркивают в соответствии с их синтаксической функцией. Правильность выполнения задания целесообразно проверить по эталону, воспроизведенному на доске.

На дом: выполнить в соответствии с заданием одно упражнение (на выбор): упр. 61 (с. 324), 65 (с. 327), 73 (с. 333), 80 (с. 339), 91 (с. 345); проработать все слова рубрики «Пишите правильно», подготовиться к словарному диктанту.

На втором уроке продолжаем работу по теме. Предлагаем ученикам просмотреть текст упр. 94 и иллюстрации к нему. Определяем тему текста и основную мысль. Указываем признаки функционального стиля. Даем толкование следующим словам: *бионика, орнитоптер, аэродинамика, робототехника*, используя конструкции с обособленными определениями. Записываем толкования. Ученики подчеркивают обособленные члены с учетом их синтаксической функции, объясняют условия постановки знаков препинания. Для выполнения данного задания можно использовать толковые словари или ресурсы Интернета. Затем ученики в парах устно восстанавливают текст упр. 94, заменяя глаголы в скобках подходящими глагольными формами. Проверяем выполнение задания с помощью аудиоприложения. Восстановленный текст ученики записывают, расставляя пропущенные знаки препинания, вставляя пропущенные буквы. В предложениях с обособленными членами графически объясняют постановку знаков препинания. Затем используем взаимопроверку (ученики обмениваются тетрадями) или проверяем работу по эталону, данному на доске. Как связаны иллюстрации с темой текста? Составляем подписи к иллюстрациям в виде предложений с пояснительными или уточняющими членами предложения.

Затем переходим к проверке домашнего задания.

1. На доске воспроизведены слова: *экватор, коррозия, жалюзи, гастрономия, апартаменты, антиквар, гармония*. Поставьте ударения.

2. На доске воспроизведены слова: *тенденция, батарея, интенсивный, генетика, генеалогия, конференция, интерьер, декоративный, апартаменты, конгресс*. Отметьте, твердый или мягкий согласный произносится на месте подчеркнутых букв.

3. Устно объяснить лексическое значение слов: *катамаран, генеалогия, локальный, тенденция*.

4. Напишите словарный диктант.

Конгресс генетиков, электрическая батарея, полировать и штукатурить, антикварный графин, этапы эволюции, локальный конфликт, уникальный ассортимент, фасад санатория,

коррозия металла, декоративный интерьер, повесить жалюзи в апартаментах, достичь гармонии, интенсивный процесс.

На дом: упр. 94 (задание 4).

Дополнительный материал

1. РТ № 2: упр. 59 (с. 73); упр. 64 (с. 78).

2. Запишите предложения, расставляя пропущенные знаки препинания. Определите значение и синтаксическую функцию обособленных членов предложения. Укажите части речи поясняемых и поясняющих слов при обособлении; союзы или другие слова, которыми присоединяются уточняющие и пояснительные слова.

1) Впереди внизу шумела быстрая река. (Л. Толстой). 2) Но и лед тоже трещал сам по себе просто от солнца. (М. Пришвин). 3) Все предметы в особенности ветки деревьев и углы зданий удивительно рельефно выделялись на темнеющем небе. (А. Куприн). 4) Самые скороспелые грибы например березовики и сыроежки достигают полного развития в три дня. (С. Аксаков). 5) Как только сойдет снег и станет обсыхать ветошь то есть прошлогодняя трава начинаются палы или степные пожары. (Он же). 6) Желтые кувшинки замерли и теперь утром горят ярче чем даже в солнечный полдень. (В. Солоухин). 7) Нужно любить то, что делаешь, и тогда труд даже самый грубый возвышается до творчества. (М. Горький).

3. Прочитайте предложение. Определите, сколько в нем уточняющих членов предложения. Сравните первое и второе уточнение, укажите их синтаксическую функцию. Найдите в предложении причастные обороты, подчеркните их; отметьте определяемое слово для каждого причастного оборота.

Несколько лет тому назад я проводил летние месяцы на даче вдали от пыльного душного наполненного суетой и грохотом города в тихой деревушке затерявшейся среди густого соснового леса верстах в восьми от станции железной дороги. (А. Куприн).

Уроки 89, 90. Подробное изложение.

Для написания подробного изложения используем материал упр. 95. На первом уроке проводим подготовительную работу: анализируем текст, пишем изложение на черновике; на втором уроке ученики редактируют написанное, записывают текст изложения начисто.

Предлагаем рассмотреть иллюстрации на с. 348. Попробуйте по данным иллюстрациям определить, о чем рассказывается в тексте, по которому предстоит написать подробное изложение. Выслушиваем предположения.

Затем ученики, используя ресурсы сети Интернет, находят информацию об огнях святого Эльма, об А.И. Чирикове. Как соотносятся сведения из Интернета с высказанными предположениями? Перед первым прослушиванием текста в аудиоприложении учитель обязательно дает предтекстовое задание (задание 2). Затем слушаем текст первый раз. Определяем тему, основную мысль. Устанавливаем стилистическую принадлежность текста, приводим соответствующие доказательства. Рассматриваем, как развивается тема текста, выделяем микротемы, составляем план. План воспроизводим на доске. По составленному плану ученики пересказывают прослушанный текст. Вы обратили внимание на насыщенность текста обособленными членами предложения? Во время второго прослушивания ученики фиксируют, в каких предложениях есть обособленные члены. На доске выписываем в столбик отдельные слова и сочетания слов. Указываем, какие обособленные члены распространяют подчеркнутые слова и сочетания слов.

Алексей Ильич Чириков; плавание закончилось; для тогдашних кораблей; они уже были не в силах противостоять; и вдруг на мачтах; люди упали на колени; помощь их покровителя; святой; на концах высоких предметов; танцующие огоньки.

Названные обособленные члены предложения записываем на доске. Какую синтаксическую роль выполняют эти члены предложения? Какие пунктуационные правила необходимо применить в предложениях с данными конструкциями? Какие еще обособленные члены предложения использованы в тексте? Ученики называют дополнительные конструкции.

Какие еще осложняющие компоненты использованы в тексте? Являются ли они членами предложения? Записываем на доске некоторые конструкции: *по существующим поверьям*; *согласно легенде*. Как называются такие конструкции? Вспоминаем правила постановки знаков препинания в предложениях с вводными конструкциями.

Далее предлагаем ученикам подготовить устный подробный пересказ текста, опираясь на записанный на доске план и зафиксированные синтаксические конструкции. Слушаем 2–3 пересказа.

Объясняем правописание записанных на доске слов и сочетаний:

(Т,т)ихий (О,о)кеан; (А,а)ляска; (не)смотря на радость; буря, (не)бывалая для моряков; об..(с,сс)ил..вшим морякам; измуч..(н,nn)ые люди; баше(н,nn)ые шпильи.

Затем ученики пишут подробное изложение на черновике. На доске в качестве опорного материала оставляем только план текста.

На втором уроке ученики продолжают работу. Редактируют написанное изложение, проверяют текст с точки зрения орфографии и пунктуации. Затем записывают окончательный вариант. **Дополнительно** в хорошо подготовленных классах можно предложить выполнить **грамматическое задание**: подчеркните обособленные члены предложения в соответствии с их синтаксической функцией.

На дом: найти в поисковой сети Интернета материал об интересных приметах моряков, записать небольшой текст; использовать предложения с обособленными членами, подчеркнуть их в соответствии с синтаксической функцией.

(Окончание см. в следующем номере.)

SUMMARY

METHODICS AND EXPERIENCE

Erokhina E.L. “Chto Govorit! i Govorit, kak Pishet!”: the Consistent Approach to the Oral and Written Speech Teaching.

Bochkareva G.A., Dorozhkina G.N. Kinds of Composition in the Format of the Basic State Examination on Russian Language: the Style and the Genre Characteristics (The Article 1).

Sotova I.A. Functional and semantic types of speech: Generalizing revision in preparing for the Unified State Exam

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.

Larionova L.G. Orthography Teaching in Terms of Communicative and Activity Approach.

Discuss and dispute...

Vinogradova E.M. Too Precious Mistakes.

METHODOLOGICAL MAIL

Gulevataya O.N., Solov'eva T.V. Enrichment of Schoolchildren Vocabulary as the Condition of Text Understanding.

Such different lessons...

Levushkina O.N. Use of Address Words in Business Language: Traditions and the Present (Speech Developing Lesson in 8th Form).

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

The Quiz Dedicated to 150th Anniversary of the Birth of M Gorkiy.

LITERARY TEXT ANALYSIS

Bobylev B.G. Zoological Metaphor in the Novel by M. Gor'kiy “Zhizn' Klima Samgina”.

Panova E.A. Home Demons or Fear “Grammar” (F. Sologub's Poem “Ne Trogay v Temnote...”).

LINGUISTIC NOTES

Nikolina N.A. New Types of Hyphen Construction in Modern Russian Language.

IN THE WORLD OF WORDS

Barandeev A.V. Why is the bore *green*?

LINGUISTIC HERITAGE

Nikitin O.V. From the History of Dialect Ethnolinguistics Starting Up.

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.