

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2020. — Т. 81. — № 1



29 февраля 2020 года исполняется 100 лет со дня рождения выдающегося русского писателя, уроженца и певца Русского Севера Федора Александровича Абрамова (1920–1983). В очерке «В краю родникового слова» он писал: «Быть может, самый большой, самый непреходящий вклад Севера в сокровищницу национальной культуры – это слово. Живое народно-поэтическое слово, в котором полнее и ярче всего запечатлелась душа северянина, его характер». Русский Север был и остается источником для изучения подлинно народного словотворчества, северный текст русской литературы буквально пропитан животворным, родниковым северным народным словом. Писатель отмечал: «Язык современной деревни – яркий, сочный, забористый и задиристый... Когда я приезжаю в деревню, я буквально омываюсь в живых родниках речи».

Стихия живой народной речи может и должна быть зафиксирована в художественном литературном творчестве, поскольку такая фиксация является надежным способом сбережения и преумножения речевого богатства народа. Идейное содержание, образный строй произведения только выигрывают, если писатель умеет эффективно распорядиться почерпнутыми из неиссякаемого родника народной речи номинативными и выразительными средствами.

Выход этого номера журнала «Русский язык в школе» приурочен к юбилею Федора Абрамова и содержит статьи его земляков – архангельских ученых, посвященные исследованию языка произведений самого юбиляра, а также таких классиков северной литературы, как Борис Викторович Шергин (1893–1973) и Ольга Александровна Фокина (р. 1937), в чьем творчестве нашли отражение самобытная народная культура Севера, язык народа, который, по определению Ф. А. Абрамова, «его ум и мудрость, его этика и философия, его история и поэзия».

В центре внимания исследователей – особенности концептуальной системы, когнитивного стиля и картины мира Б. В. Шергина, сформировавшихся под влиянием народной поморской культуры; выразительный потенциал диалектизмов и концептуальная значимость имен прилагательных в произведениях Ф. А. Абрамова; функционирование колоризмов в языковом пространстве поэтического текста О. А. Фокиной.

(А. В. Петров)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 81

1

2020

Главный редактор

Наталья Анатольевна Николина, канд. филол. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Зам. главного редактора

Анастасия Евгеньевна Куманьева, канд. пед. наук, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Редактор

Елена Александровна Фролова, канд. филол. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Редакционный совет

Харри Вальтер, д-р филол. наук, профессор, Институт славистики, Грайфсвальдский университет, г. Грайфсвальд, Германия

Алевтина Дмитриевна Дейкина, д-р пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Александр Васильевич Зеленин, д-р филол. наук, лектор, Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия

Светлана Вениаминовна Иванова, д-р филос. наук, канд. пед. наук, член-корреспондент РАО, профессор, директор, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Леонид Петрович Крысин, д-р филол. наук, профессор, Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина, д-р пед. наук, профессор, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Борис Юстинович Норман, д-р филол. наук, профессор, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Сергей Саядович Оганесян, д-р пед. наук, профессор, государственный советник РФ 1-го класса, Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, Россия

Ильдико Палоши, PhD, старший преподаватель, Университет им. Этвеша Лоранда, г. Будапешт, Венгрия

Марина Николаевна Приемышева, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник, заместитель директора, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия

Бранко Тошевич, профессор, Грацкий университет им. Карла и Франца, г. Грац, Австрийская Республика

Стелла Наумовна Цейтлин, д-р филол. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Редакционная коллегия

Любовь Геннадьевна Антонова, д-р пед. наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия

Борис Геннадьевич Бобылев, д-р пед. наук, канд. филол. наук, профессор, г. Орел, Россия

Нина Сергеевна Болотнова, д-р филол. наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Юлия Николаевна Гостева, канд. пед. наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, канд. пед. наук, научный сотрудник, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ольга Евгеньевна Дроздова, д-р пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Ленвладовна Ерохина, д-р пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Людмила Геннадьевна Ларионова, д-р пед. наук, профессор, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Светлана Васильевна Науменко, канд. филол. наук, доцент, Канский педагогический колледж, г. Канск, Красноярский край, Россия

Олег Викторович Никитин, д-р филол. наук, профессор, Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия

Наталья Викторовна Патроева, д-р филол. наук, профессор, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия

Татьяна Михайловна Пахнова, канд. пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

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

Екатерина Витальевна Пересветова, канд. пед. наук, учитель, школа № 1522 им. В. И. Чуркина, г. Москва, Россия

Вера Анатольевна Пищальникова, д-р филол. наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Марина Робертовна Шумарина, д-р филол. наук, доцент, Балашовский институт, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия (свидетельство ПИ № ФС 77–22548 от 30 ноября 2005 г.)
ISSN	0131–6141 (Print) 2619–0966 (Online)
Учредитель и издатель	ООО «Наш язык»
Адрес учредителя и издателя	Большая Андроньевская ул., д. 17, Москва, 109544, Россия; телефон: 8 (495) 671-09-85; сайт: https://www.riash.ru/ ; e-mail: admin@riash.ru
Типография	АО «Первая Образцовая типография», филиал «Чеховский Печатный Двор», 142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
Подписано в печать	27.12.2019
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	500 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Роспечать» (индекс 73334); «Почта России» (индекс П3896), «Урал-Пресс», «Прессинформ», «Информ-система», «Информнаука». Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: https://www.riash.ru/

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 81

1

2020

Chief Editor

Natalia A. Nikolina, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Deputy Chief Editor

Anastasia E. Kumanyaeva, Cand. of Sci. (Ped.), Company «Our Language», Moscow, Russia

Editor

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Computer Layout

Kirill V. Morozov

Editorial Council

Harry Walter, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Institute of Slavic Studies, University of Greifswald, Greifswald, Germany

Alevtina D. Deikina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Aleksandr V. Zelenin, Dr. of Sci. (Philol.), Lecturer, Tampere University, Tampere, Finland

Svetlana V. Ivanova, Dr. of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Ped.), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Director, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Leonid P. Krysin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Reseda F. Mukhametshina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Boris Yu. Norman, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Sergei S. Oganessian, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, State Councillor of the Russian Federation of the First Rank, Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia

Ildikó Pálosi, PhD, Senior Lecturer, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Marina N. Priemysheva, Dr. of Sci. (Philol.), Leading Research Associate, Deputy Director, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Branko Toshevich, Professor, University of Graz, Graz, Republic of Austria

Stella N. Tseitlin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

Editorial Board

Lyubov' G. Antonova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Yaroslavl Demidov State University, Yaroslavl, Russia

Boris G. Bobylev, Dr. of Sci. (Ped.), Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Oryol, Russia

Nina S. Bolotnova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Yuliya N. Gosteva, Cand. of Sci. (Ped.), Senior Research Associate, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Researcher Fellow, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

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

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

Lyudmila G. Larionova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

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

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

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

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

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

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

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

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

Name of the body that registered the edition	The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Legislation in the Field of Mass Communications and Protection of Cultural Heritage (certificate ПИ № ФС 77–22548, date of issue November 30 th , 2005)
ISSN	0131–6141 (Print) 2619–0966 (Online)
Founder and publisher	Company «Our Language»
Postal address founder and publisher	17 Bolshaya Andronevskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: 8 (495) 671-09-85; site: https://www.riash.ru/ ; e-mail: admin@riash.ru
Printing house	JSC «First Exemplary printing house», branch of «Chekhov Printing House», 1 Poligrafistov str., Chekhov, Moscow region, 142300, Russia
Signed for printing	27.12.2019
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	500 ex.
Ordering	
Subscription and distribution	The magazine is distributed by subscription. You can subscribe through subscription agencies: «Rospechat» (index 73334); «Russian Post» (index П3896), «Ural-Press», «Pressinform», «Inform-system», «Informnauka». You can buy the electronic version of the magazine on the website: https://www.riash.ru/

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Шутан М. И.</i> О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы	7
--	---

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Черникова Н. В.</i> Лингвокультурологический проект «Береза — символ России» (Материалы к урокам русского языка)	15
<i>Сульниченко В. Н.</i> Развитие познавательной активности школьников в процессе изучения суффиксальной омонимии именных частей речи (VI класс)	24

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

<i>Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В.</i> Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году	30
--	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Ларионова Л. Г.</i> Вопросы методики преподавания орфографии на страницах журнала «Русский язык в школе» (1979–2019)	36
<i>Корнилов Н. В.</i> Из истории обучения орфографии в школе: прием «какографии» в методическом наследии П. М. Перевлесского	45

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Петров А. В.</i> Выразительный потенциал диалектизмов в прозе Федора Абрамова (К 100-летию со дня рождения)	53
<i>Марьянчик В. А., Попова Л. В.</i> Семантика имен прилагательных в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони» (К 100-летию со дня рождения)	61
<i>Морозова О. Е.</i> Картина мира Б. В. Шергина (На материале сравнений)	67

Загадки текста

<i>Сидорова Т. А.</i> Особенности когнитивного стиля Б. Шергина (На примере концептуализации образа моря)	73
<i>Петрова Т. В., Шурыкина Л. С.</i> Палитра девяностых в поэзии Ольги Фокиной	82

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Осильбекова Д. А.</i> Семантика конфиксов	90
--	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Радбиль Т. Б.</i> Рецензия на монографию: Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры ...	95
---	----

ХРОНИКА

<i>Антонова Л. Г.</i> Круглый стол, посвященный 105-летию старейшего российского научно-методического журнала «Русский язык в школе»	101
<i>Абрамова Е. А., Варюшенкова Е. Н., Пименова М. Вас., Столбунова Г. И.</i> XIII Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»	103
<i>Нарушевич А. Г.</i> Съезд преподавателей русского языка в Южном федеральном округе	104

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Shutan M. I.</i> On the Principles of Working with Concepts during Russian Language and Literature Lessons	7
---	---

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Chernikova N. V.</i> Linguoculturological Project «A Birch Tree as a Symbol of Russia» (Learning Materials for Russian Language Lessons)	15
<i>Sulnichenko V. N.</i> Development of Students' Cognitive Activity during Studying the Suffixal Homonymy of Nominal Parts of Speech at Grade 6	24

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

<i>Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V.</i> The Results of the Regional and Final Stages of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in the Russian Language in 2019	30
---	----

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Larionova L. G.</i> Topical Issues of Methodology in Teaching Spelling on the Pages of the <i>Russian Language at School</i> Journal (1979–2019)	36
<i>Kornilov N. V.</i> From the History of Teaching Spelling at School: Method of «Cacography» in the Methodological Heritage of P. M. Perevlessky	45

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Petrov A. V.</i> The Expressive Potential of Dialectisms in the Prose of Fedor Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth)	53
<i>Maryanchik V. F., Popova L. V.</i> Semantics of Adjectives in the Story «Wooden Horses» by F. A. Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth)	61
<i>Morozova O. E.</i> The World View of B. V. Shergin (On Basis of the Material of Comparisons)	67

Text Secrets

<i>Sidorova T. A.</i> The Features of B. Shergin's Cognitive Style (On the Example of the Conceptualization of the Image of the Sea)	73
<i>Petrova T. V., Shurykina L. S.</i> The Palette of the Nineties in the Poetry of Olga Fokina ...	82

LINGUISTIC NOTES

<i>Osil'bekova D. A.</i> The Semantics of the Confix	90
--	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Radbil T. B.</i> Review of the Monograph: M. Kovshova. Linguocultural Analysis of Idioms, Riddles, Proverbs and Sayings: Anthroponymic Code of Culture	95
---	----

CHRONICLE

<i>Antonova L. G.</i> The Round Table Dedicated to the 105th Anniversary of the Oldest Russian Scientific and Methodological Journal «Russian Language at School»	101
<i>Abramova E. A., Varyushenkova E. N., Pimenova M. Vas., Stolbunova G. I.</i> 13th International Scientific Conference «Language Categories and Units: Syntagmatic Aspect»	103
<i>Narushevich A. G.</i> Congress of Russian Language Teachers in the Southern Federal District ..	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14

О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы

Мстислав Исаакович Шутан

*Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия,
e-mail: mshutan@mail.ru*

Цель автора – раскрыть следующие принципы работы школьников с концептами на уроках русского языка и литературы: разграничение лексического значения и смысла слова-концепта, создание портрета слова-концепта (на примере концепта «лицо»), визуализация концептов, текстоцентризм. Выделение этих принципов основано на анализе научно-методической литературы и результатов педагогической практики. В заключительной части статьи работа с концептами соотнесена с содержанием государственных экзаменов в IX и XI классах.

Ключевые слова: *концепт; принцип деятельности; лексическое значение; смысл; культурологический портрет слова; визуальные образы; текстоцентризм; проблема; качество образования*

Ссылка для цитирования: Шутан М. И. О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.

On the Principles of Working with Concepts during Russian Language and Literature Lessons

Mstislav I. Shutan

*Nizhny Novgorod Institute for Education Development, Nizhny Novgorod, Russia,
e-mail: mshutan@mail.ru*

In this article, the author sets out to investigate the principles of teaching schoolchildren how to work with word concepts during Russian language and literature lessons, including distinction between the lexical meaning of the word and the concept, creation of the image of a word concept (on the example of the concept "face"), visualisation of concepts, textocentrism. The identification of these principles is based on the analysis of scientific publications and accumulated pedagogical experience. The concluding part of the article correlates classroom activities of working with word concepts with the content of Russian state exams in the 9th and 11th forms.

Keywords: *concept; principles of classroom activity; lexical meaning; meaning; culturological description of the word; visual images; textocentrism; problem; quality of education*

A reference for citation: Shutan M. I. On the principles of working with concepts during Russian language and literature lessons. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.

Последнее десятилетие ознаменовано особым интересом методистов к концептологии. Об этом, в частности, свидетельствуют публикации в журналах «Русский язык в школе» и «Литература в школе», а также выпущенная в Санкт-Петербурге коллективная монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития» [Методическая

лингвоконцептология: 2017], в связи с чем возникает необходимость обобщения материалов научных исследований и педагогического опыта. При этом во главу угла следует поставить сами **принципы** работы с концептами на уроках словесности.

В статье мы используем термин *словесность*, этим подчеркивая следующее: работа с концептами невозможна только

в рамках урока русского языка или литературы. В том случае, если на первом плане оказывается лингвистический материал, все равно на том или ином этапе деятельности обращение школьников к литературно-художественному материалу оказывается необходимым [Шутан 2017: 122–135]. И наоборот: пристальное внимание к последнему, занимающее большую часть учебного времени, не отрицает необходимость актуализировать ресурсы уроков русского языка, пусть и не представленные столь широко, как при реализации первой модели занятия [Шутан 2018: 26–31]. Возможно и взаимодействие таких гуманитарных предметов, как русский язык, иностранный язык и литература [Мишатина, Вербицкая 2019: 3–10].

Иначе говоря, речь должна идти об усилении межпредметных связей, которые могут подчас рождать новое качество преподавания, свидетельствующее об интеграции школьных предметов и поднимающее работу с концептами до уровня метапредметности.

Каковы же принципы работы с концептами на уроках словесности?

I. Разграничение лексического значения и смысла слова-концепта. Как известно, треугольник Огдена–Ричардса предполагает противопоставление лексического значения слова (языковое употребление) смыслу как субъективному образу, возникающему при понимании текста (речевое употребление)¹. В связи с этим отметим следующее: немецкий философ Людвиг Витгенштейн первым указал на определяющую роль контекста в выявлении смысла. Дело в том, что в рамках контекста (в этой функции может выступать и предложение) происходит конкретизация лексического значения слова, закреплённого в толковом словаре, его своеобразная интерпретация.

Следовательно, концепт включает не только системно-языковое значение, но и концептуальное содержание (кстати, концептуальное содержание Д. С. Лихачев и называл концептом [Лихачев 2006: 316–329]), т. е. экстралингвистические знания, к которым следует отнести «так называемую “энциклопедическую” информацию об объекте, культурные коннотации

и ассоциации, элементы коммуникативно-прагматической сферы и пр. <...> Концептуальное содержание и языковое значение различаются, но при этом языковое значение входит в концептуальное содержание в качестве его важного компонента. Концептуальное содержание и языковое значение относятся друг к другу как содержание и форма» [Мишатина 2017: 77]. Необходимо отметить, что в концептуальное содержание входит и смысл концепта как необходимый компонент, замещающий то или иное лексическое значение в условиях конкретной речевой ситуации, если мы имеем в виду вербальный способ общения.

Утверждая это, мы исходим и из самой речевой практики, так как нередко на этапе осознания художественных образов или явлений действительности используются такие словосочетания, как «символический смысл», «аллегорический (иносказательный) смысл». Естественно, эти «смыслы» никак не могут быть отождествлены с лексическими значениями соответствующих слов, хотя и должны быть с ними соотнесены в условиях рефлексии речевой практики.

Указанная выше особенность концепта обуславливает внимание на учебных занятиях и к его языковой семантике, и к его смыслу (смыслам).

II. Портретирование концепта. *Лексикографический портрет* предполагает интегральное описание слова, т. е. «характеристику всех лингвистически существенных свойств лексемы» [Апресян 2006: 55]. По мнению Е. В. Устьянцевой, при таком описании слова исследуется семантика, сочетаемость, фразеологические, стилистические, прагматические, коммуникативные и другие свойства каждого лексического значения данного слова [Устьянцева: 2008]. Конечно, такой портрет не претендует на исчерпывающую полноту. При этом на уроке в центре внимания оказываются базовые свойства слова-концепта, а также те его особенности, которые кажутся словеснику наиболее интересными для учащихся.

Целесообразным представляется и обращение к слову-концепту, одно из лексических значений которого является терминологическим и нацеливает школьников на рассмотрение уровня (уровней) языковой системы (число как морфологическая

¹ Новейший философский словарь / сост. и науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск, 2001. – С. 940.

категория, время как морфологическая и синтаксическая категория, сочинение на уровнях простого и сложного предложений, подчинение на уровнях словосочетания, простого и сложного предложений и т. п.) [Шутан 2019: 11–16].

Лингвокультурологический портрет построен «на анализе языковых фактов, интерпретированных с позиций культуры». Он эксплицирует «жизненные представления, этические нормы и ценностные установки носителей лингвокультурной общности»².

Лингвистический компонент в соответствующей учебной ситуации может быть усилен или ослаблен, мало того, может даже отсутствовать — и в этом случае разумнее говорить о **культурологическом портрете** слова-концепта.

Терминологически обозначенный выше подход к концепту подчас требует выхода за рамки той или иной национальной культуры, т. е. расширения контекста.

Покажем лексикографическое портретирование концепта на примере слова *лицо*.

Этимология этого слова непосредственно связана с общеславянским словом *лик* («лико»), имеющим в современном языке возвышенную стилистическую окраску.

Интересующее нас слово отличается многозначностью: 1) передняя часть головы человека; 2) характерный облик кого-либо или чего-либо, отличительные черты; 3) отдельный человек, индивидуум; персонаж какого-либо произведения; 4) передняя сторона дома, фасад; 5) грамматическая категория, показывающая отношение действия к говорящему и выражаемая изменением глаголов в соответствующих формах спряжения, а также особой группой местоимений³. Ученики на собственных примерах предложений показывают многозначность слова-концепта или соотносят данные учителем предложения с тем или иным лексическим значением. Далее, работая с отдельными фразеологизмами (*иметь свое лицо, невзирая на лица, перед лицом опасности, показать истинное лицо, потерять свое лицо*

и т. д.), школьники акцентируют внимание на том, какое влияние на их значения оказывает интересующий нас концепт. Например, в первом примере речь идет о наличии собственной индивидуальности, а в последнем — о ее потере.

Анализ синонимов, не различающихся базовым лексическим значением, актуализирует стилистические различия: если слово *лицо* можно назвать стилистически нейтральным, а слово *лик* относится к книжному, торжественному стилю, то слово *физиономия*, также характерное для книжной речи, нередко употребляется с ироническим оттенком. Вульгаризмы же *морда, рыло, рожа* носят бранный характер.

Работа со словообразовательным гнездом требует внимания не только к морфемному членению и способам словообразования, но и к лексическому значению, например таких слов, как *личный, лицевой, безличный, облицовывать, перелицовывать, обезличивать, лицемерие, лицемерить*.

Грамматический ракурс анализа слова (вспомним о его терминологическом лексическом значении) обуславливает работу с личными местоимениями (сопоставление значений 1-го, 2-го и 3-го лица и выявление особенностей их употребления — для этого организуется комментирование стихотворения А. С. Пушкина «Ты и вы»).

Переходя к культурологическому портретированию слова, рассматриваем русские пословицы, в которых актуализируется первое, базовое значение слова. Но какие смыслы при этом находят свое воплощение? Школьники группируют предложенные учителем пословицы, отвечая на этот вопрос.

Прежде всего ими фиксируется ситуация, когда внешний вид человека отражает его психологическое состояние (*Сердце веселится, и лицо цветет*). Но нельзя пройти мимо пословиц, в которых фиксируется несоответствие внешнего вида человека его душевным или интеллектуальным качествам: если в одних пословицах подчеркивается внутренняя красота внешне некрасивого человека (*Непригож лицом, да хорош умом; Неказист лицом, да тряхнет молодцом*), то в других речь идет о внешней красоте при отсутствии красоты внутренней (*Лицом хорош, да душою непригож*). Ученики обращают внимание и на противительный союз, выражающий контраст,

² Угрюмова М. М. Лингвокультурологический портрет ребенка в говорах Среднего Приобья: дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 2014. — С. 26–27.

³ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., 2006. — С. 321–322.

который приобретает в некоторых пословицах этическое содержание.

На следующем этапе деятельности школьники читают стихотворение Н. А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц» и задумываются над вопросом, продолжает ли поэт фольклорную традицию в описании человеческого лица.

Учащиеся комментируют строки, в которых встречается сравнение лиц с пышными порталами, жалкими лачугами, с темницами, с башнями и, наконец, с хижинкой. Если все характеристики, исключая лишь последнюю, с резко отрицательной коннотацией (например, лица, закрытые решетками, словно темница, называются холодными, мертвыми), то последнее сравнение, которое посвящено лицу, не отличающемуся красотой (ведь хижинка неказиста и небогата), тем не менее передает внутреннюю, душевную красоту человека, а она и преобразует это лицо, делая его прекрасным: «Зато из окошка ее на меня // Струилось дыхание весеннего дня». Следует обратить внимание школьников на то, что именно в этой части лирической миниатюры Н. А. Заболоцкого встречаются образы, связанные с миром природы: «дыхание весеннего дня», сияющие ноты, из которых «составлена песня небесных высот». И это не случайно, так как подлинная красота отличается естественностью, органичностью, витальностью. Поэт отдает приоритет внутренней красоте человека, а такой подход к человеку обнаруживается и в отдельных пословицах.

Как мы видим, концепт «лицо» в произведении поэта непосредственно сопрягается с концептом «красота».

Отметим, что на этом же этапе деятельности при обращении к сочинительным и сравнительным конструкциям актуализируются и приемы лингвостилистического анализа текста.

В современной концептологии существует методика создания *ассоциативного портрета* слова. Результат деятельности школьников в этом направлении О. Н. Левушкина описывает на примере работы со стихотворением Кс. Некрасовой «Печь»: печь — это «воплощение семейного тепла, сытости, в то же время — основа духовной жизни русской семьи, не случайно в стихотворении Кс. Некрасовой говорится о том, что “на печке и за печкой” можно “сказки милые таить”. Во время

обсуждения прозвучало слово *гармония*. <...> Чтобы все-таки отразить это душевное состояние в ассоциативном поле слова *печь*, были подобраны слова *детство, забота, счастье*» [Левушкина 2017: 188–189].

Следовательно, ассоциативное портретирование слова предполагает создание ряда слов, входящих в смысловое поле концепта, оказавшегося в центре внимания школьников.

III. Визуализация концепта. Этот принцип предполагает работу с произведениями изобразительного искусства, которые помогают школьникам представить те или иные концепты зрительно. Реализация этого принципа осуществляется по двум направлениям, взаимодействующим одно с другим: анализ произведений в заданном ракурсе и их описание, нередко приближающееся к описанию художественному. Приведем примеры заданий.

1. Концепт «гармония». Рассмотрите репродукцию картины французского художника Клода Моне «Кувшинки. Гармония в зеленом». Почему картина так названа? Какой смысл приобретает слово *гармония* в применении к произведениям живописи?

2. Концепт «теория». На фотографии представлен фрагмент произведения французского скульптора О. Родена «Мыслитель». Опишите позу и выражение лица героя скульптуры, используя средства речевой выразительности. Мог ли этот человек быть создателем теории, подобной теории Раскольникова? Обоснуйте свою точку зрения.

3. Концепт «правда». В. Т. Шаламов писал: «Писать правду для художника — это и значит писать индивидуально, ибо правда становится общей уже после того, как она овеществлена в искусстве. Как предмет творчества, правда всегда лична». «Правдива» ли картина П. Сезанна «Дама в голубом»?

4. Концепт «будущее». Рассмотрите репродукцию картины М. В. Нестерова «Благовещение. Архангел Гавриил и Дева Мария». Какое настроение вызывает картина и почему? Чем является «Благая весть» — простым словосочетанием или фразеологизмом? Аргументируйте свою точку зрения.

5. Концепт «время». Какое впечатление на вас производит картина С. Дали «Постоянство памяти» («Мягкие часы») и почему? Опишите мягкие часы и объясните, что они символизируют. Почему «твердые часы» лежат вниз циферблатом? Противоречит ли картина стихотворениям русских поэтов о движении времени?

6. Концепт «мир». Напишите сочинение на основе картины М. В. Нестерова «Портрет Л. Н. Толстого». Употребите слово *мир* в разных значениях. Озаглавьте сочинение.

Среди предлагаемых выше заданий присутствуют вопросы и задания проблемного характера. Некоторые из них нацеливают школьников на рассмотрение визуальных образов в контексте изученных ранее литературных произведений.

IV. Текстоцентризм. Нередко кульминационные ситуации уроков связаны с анализом текстов. По мнению Н. Л. Мишатиной, при их отборе должны учитываться критерии: *концептоцентрический* (наличие концепта, отражающего этические и эстетические ценности русской культуры),

когнитивный (выполнение текстом, сообщаящим новую информацию или включающим в свою структуру неожиданную интерпретацию уже известного знания, образовательной функции), *дидактический* (наличие в тексте обучающего и воспитывающего потенциалов), *сензитивный* (соответствие содержания текста и его языкового оформления возрасту учащегося, обращенность текста к разуму и чувствам читателя-школьника) и критерий *интеграции* на семантическом уровне знания по русскому языку и литературе (шире – гуманитарного знания) [Мишатина 2009: 150].

Представим типологию текстов (см. таблицу).

Таблица

Вид текста	Концепт	Характеристика текста
Художественный	«число»	Стихотворение Н. С. Гумилева «Слово», которое представляет собой напоминание о божественной природе слова, резко противопоставленного числу, а в стихотворении Ж. Превера «Классное задание» арифметические манипуляции в области чисел символизируют рационализм
Лингвистический	«время»	Текст М. Н. Эпштейна об образовании будущего времени у причастий совершенного вида в связи с характеристикой времени как морфологической категории (с опорой на материалы из Интернета)
Литературоведческий	«правда»	Фрагменты статьи Г. Гачева «Что есть истина?» о пьесе М. Горького «На дне», в которых раскрывается способность Луки «зажигать собственную правду человека», «быть Протеем», т. е. «принимать в любой момент форму и суть человека», с которым он имеет дело
Искусствоведческий	«любовь»	Работа с фрагментом из книги Н. И. Макаровой «Символизм в живописи Тициана. Любовь. Брак. Алхимия», посвященным картине Тициана «Любовь земная и Любовь небесная». Философский тезис представленного текста следующий: «Любовь – это органичный синтез земного и небесного»
Культурологический	«будущее»	Статья из энциклопедии «Мифы народов мира» об эсхатологических мифах, содержащих, как известно, пророчество о будущем конце света (на примере германо-скандинавских, индуистских, античных, иудаистских, христианских представлений о мире)
Философский (научный или эссеистский)	«творчество»	Фрагменты из книги Н. А. Бердяева «Самопознание» (гл. 8), в которых доказывается, что «творчество противоположно эгоцентризму», ибо оно устремлено «к тому, что выше меня», «это – обращенность к преображению мира, к новому небу и новой земле, которые должен уготовлять человек».
	«воля»	Фрагменты из эссе Тэффи «Воля», в которой свобода как законному состоянию гражданина, «не нарушившего закона, управляющего страной», резко противопоставляется воля как чувство, которое ни с чем не считается

Вид текста	Концепт	Характеристика текста
Общественно-политический (как правило, этической направленности)	«подчинение»	Фрагменты из статьи Л. Млечина «Невиновны только жертвы» (журнал «Огонек», № 39 за 2016 г.), в которой на примере нацистской Германии говорится о необходимости сопротивляться влиянию обстоятельств, о недопустимости превращения человека в марионетку в руках государственных и политических деятелей, предельно далеких от норм морали

Отметим, что на уроках по концептам текст чаще всего используется на том этапе деятельности, который характеризуется особым вниманием к смыслам, уточняющим лексические значения слов-концептов (их заместителям).

Текст может вводиться в структуру урока в разных учебных ситуациях. Приведем несколько примеров, ориентируясь на исследование Н. Л. Мишатиной: 1) текст, погружающий школьников в «культурную тему» (стихотворение О. Э. Мандельштама «Звук осторожный и глухой...» о яблоке, упавшем с древа познания добра и зла, как начало разговора об этих стержневых нравственных понятиях); 2) текст как художественная иллюстрация к выводам учеников (стихотворение В. Ф. Ходасевича «Горит звезда, дрожит эфир...», подтверждающее мысль учеников о творце красоты); 3) текст, на основе которого создается проблемная ситуация как способ «реализации литературной установки на диалог с культурным концептом» (стихотворение А. А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...» и освоение концепта «благоговение»); 4) «собрание» ключевых признаков изучаемого концепта на основе комплекса текстов (опираясь на фрагменты произведений А. А. Фета, В. С. Соловьева, Д. С. Мережковского, А. А. Блока, Б. Л. Пастернака, школьники создают словесный портрет концепта «благоговение») [Мишатиная 2009: 152–154, 165–171].

Учащиеся могут описать то или иное явление, обозначенное словом-концептом, ориентируясь на тексты разных видов. Так, на уроке, посвященном слову *ирис*, обобщение строится не только на основе художественных текстов («Жемчужная раковина...» К. Д. Бальмонта, «Светом трепетной лампы...» Тэффи, «Как хорош, как пригож мой развесистый сад...» М. Лохвицкой, «Ирис» Г. Гессе), но и на основе научно-популярного и искусствоведческого текстов [Цыбулько 2017: 284–289].

На основе комплекса текстов нередко создается **модель концепта** как «пучка смыслов», причем эта модель может быть подчинена различным логическим принципам (равноправие, подчинение, соподчинение, контраст и т. п.).

Например, в модель концепта «путь», рассмотренного на примере произведений А. С. Пушкина (роман «Евгений Онегин») и А. А. Блока (лирика разных лет), входят следующие смысловые блоки: 1) постижение сущности национального характера, национального менталитета; 2) судьба личности; 3) судьба России. При этом последние два смысловых блока конкретизируются таким образом: а) ясная мысль, праведный труд, размышление, подражание, опыт, нравственные ориентиры как характеристики жизненного пути человека; б) движение человека, пересекающего пространство России, как метафора его жизненного пути; в) новый этап жизненного пути человека, отрицающий предыдущий и внутренне связанный с ним; г) трагическая судьба России и связанная с ней судьба личности.

Показателем значимости работы с концептами следует назвать государственные экзамены. Так, на экзамене по русскому языку в IX классе учащиеся пишут сочинения, в котором с опорой на исходный текст раскрывается смысл того или иного концепта (обычно этической направленности).

В экзаменационном декабрьском сочинении в XI классе перед выпускниками ставится сходная задача, только теперь они сами должны подобрать произведение, которое поможет им обосновать в развернутой форме свою точку зрения на концепт. Отметим, что в последние годы выпускникам для осмысления предлагаются такие бинарные структуры, как *разум и чувство, честь и бесчестье, победа и поражение, опыт и ошибки, дружба и вражда, верность и измена, равнодушие и отзывчивость, цели и средства, смелость и трусость, человек*

и общество, отцы и дети, мечта и реальность, месье и великодушные, искусство и ремесло, доброта и жестокость.

Как известно, на начальном этапе работы с исходным текстом в условиях сдачи ЕГЭ по русскому языку выпускники должны сформулировать проблему, определяющую его содержание. Но проблема непосредственно соотносится с тем или иным концептом. Следовательно, концептуальный анализ может быть использован и при подготовке старшеклассников к экзамену. В. В. Гаврилов, опираясь на исследование Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарина, фиксирует следующие этапы выделения проблемы исходного текста: 1) выявление набора ключевых слов текста; 2) определение базового концепта текстового пространства; 3) описание концептуального пространства (соотнесение содержания текста с базовым концептом и формулировка проблемы или проблемного вопроса) [Гаврилов 2019: 38–40]. Отметим, что комментарий на основе двух примеров из текста, формулировка авторской и собственной позиции по проблеме с последующим обоснованием последней не выводят школьников за рамки базового концепта, а способствуют более глубокому раскрытию его смысла.

Отметим, что принципы работы с концептами, сформулированные в статье, прежде всего связаны с освоением школьниками дихотомии «язык – речь» в теоретическом и практическом аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю. Д. Основные принципы и понятия системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. – М., 2006. – С. 33–74.

Гаврилов В. В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 35–40. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40.

Левушкина О. Н. Тексториентированный урок русского языка на основе лингвокультурологической характеристики текста // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. – СПб., 2017. – С. 180–193.

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006. – С. 316–329.

Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. – СПб., 2017.

Мишатиная Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография. – СПб., 2009.

Мишатиная Н. Л. Об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. – СПб., 2017. – С. 67–80.

Мишатиная Н. Л., Вербицкая М. Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир – метапредметность (На примере концепта «дом») // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 3–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10.

Устьянцева Е. В. Лингвокультурологический портрет слова *хлеб* // Первое сентября. Русский язык. – 2008. – № 14 [Электронный ресурс]. – URL: https://rus.lsept.ru/view_article.php?ID=200801403 (дата обращения: 12.08.2019).

Цыбулько И. П. Концептоцентрический сверхтекст как основа для разработки этических задач и оценивания их решений // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. – СПб., 2017. – С. 279–291.

Шутан М. И. Концепт «книга» на обобщающем занятии. 11 класс // Литература в школе. – 2018. – № 11. – С. 26–31.

Шутан М. И. О комплексном подходе к изучению концепта в школе // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. – СПб., 2017. – С. 122–135.

Шутан М. И. Работа с концептом «время» на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 11–16. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-11-16.

REFERENCES

Aprsyanyan Yu. D. Basic principles and concepts of systemic lexicography. Kollektivnaya monografiya Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. [Collective monograph Linguistic picture of the world and systemic lexicography]. Moscow, 2006, pp. 33–74. (In Rus.)

Gavrilov V. V. Problem definition in the text of the Unified state exam in the Russian language: conceptual approach. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 2, pp. 35–40. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40>.

Levushkina O. N. A text-oriented lesson of the Russian language based on linguoculturological characteristics of the text. In *Metodicheskaya lingvokonseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Monografiya* [Methodological linguoconceptology: results and development prospects. Monograph]. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 180–193. (In Rus.)

Likhachev D. S. The conceptsphere of the Russian language. In *Elected works on Russian and world culture*. Sankt-Petersburg, 2006, pp. 316–329. (In Rus.)

Methodological linguoconceptology: results and development prospects. Monograph, scientific. ed. N. L. Mishatina. Sankt-Petersburg, 2017. (In Rus.)

Mishatina N. L. Methods and technology for the speech development of schoolchildren: a linguoconcept-centric approach. Monograph. Sankt-Petersburg, 2009. (In Rus.)

Mishatina N. L. On an inventory of the terminological apparatus of methodological linguoconceptology. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2009, pp. 67–80. (In Rus.)

Mishatina N. L., Verbitskaya M. G. Methodological linguoconceptology: aiming at metadisciplinarity (On the example of the concept of «home»). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 3, pp. 3–10. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10>.

Ust'yantseva E. V. Linguoculturological portrait of the word *bread*. In *Pervoe sentyabrya. Russkii yazyk* [First of September. Russian language]. 2008, No. 14. [Electronic resource]. URL: https://rus.lsept.ru/view_article.php?ID=200801403 (access date: 12.08.2019). (In Rus.)

Tsybul'ko I. P. Concept-centric supertext as a basis for the development of ethical tasks and the assessment of their decisions. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 279–291. (In Rus.)

Shutan M. I. The concept of «book» in the generalizing lesson. XIth Grade. In *Literatura v shkole* [School literature]. 2018, No. 11, pp. 26–31. (In Rus.)

Shutan M. I. On an integrated approach to studying the concept at school. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 122–135. (In Rus.)

Shutan M. I. Working with the concept of «time» during russian language lessons. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 3, pp. 11–16. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-11-16>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования; ул. Ванеева, д. 203, г. Нижний Новгород, 603122, Россия

Mstislav I. Shutan, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Chair of Literature and Cultural Studies, Nizhny Novgorod Institute of Education Development; 203 Vaneev str, Nizhny Novgorod, 603122, Russia



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-15-23

Лингвокультурологический проект «Береза – символ России» (Материалы к урокам русского языка)

Наталья Владимировна Черникова

*Мичуринский государственный аграрный университет, Социально-педагогический институт,
г. Мичуринск, Тамбовская область, Россия,
e-mail: chernikovanat@mail.ru*

Одна из важнейших задач учителя-словесника в современной школе – формировать у обучающихся лингвокультурологическую компетенцию, т. е. отношение к слову как к явлению культуры и духовно-нравственному феномену. На уроках школьного курса русского языка важно показать учащимся, что слово – носитель и хранитель духовной культуры народа. С этой целью необходимо анализировать ключевые слова – символы национальной культуры, например в процессе работы над лингвокультурологическим проектом, который включает следующие этапы: составление лексикографического портрета слова; анализ разнообразных текстов – художественных, публицистических, научно-популярных и др., содержащих культуроведческую информацию, которая обусловлена объектом исследования; работа с искусствоведческими источниками: произведениями живописи, музыкальными произведениями и др., связанными с объектом исследования. В статье показано, как на уроках русского языка с лингвокультурологических позиций можно исследовать слово *береза* во всем многообразии его значений и употреблений. Результатом совместной исследовательской деятельности учеников и учителя должен стать лингвокультурологический проект на тему «Береза – символ России», включающий следующие «страницы»: лексикографическую, этимологическую, словообразовательную, фразеологическую, фольклорную, литературную, искусствоведческую, культурологическую.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция; лингвокультурологический подход; лингвокультурологический проект; национальная культура; национально-культурная информация; береза; символ России

Ссылка для цитирования: Черникова Н. В. Лингвокультурологический проект «Береза – символ России» (Материалы к урокам русского языка) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 15–23. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-15-23.

Linguoculturological Project «A Birch Tree as a Symbol of Russia» (Learning Materials for Russian Language Lessons)

Natalia V. Chernikova

*Michurinsk State Agrarian University, Social Pedagogical Institute, Michurinsk, Tambov Region, Russia,
e-mail: chernikovanat@mail.ru*

One of the most important tasks of a *teacher* in a modern school is to form linguoculturological competence among students, i.e. attitude to the word as a cultural phenomenon and a spiritual and moral phenomenon. In the lessons of the school course of the Russian language, it is important to show students that the word is the bearer and keeper of the spiritual culture of the people. For this purpose, it is necessary to analyze keywords – symbols of national culture, for example, in the process of working on a linguoculturological project, which includes the following stages: drawing up a lexicographic portrait of a word; analysis of various texts – fiction, journalistic, popular science, etc., containing cultural studies information that is associated with the object of study; work with art sources: paintings, musical works, etc. related to the object of study. The article shows how, in the lessons of the Russian language from linguoculturological positions, you can explore the word *birch* in the whole variety of its meanings and uses. The result of the joint research

activities of students and teachers should be a linguoculturological project on the theme «A birch tree as a symbol of Russia», which includes the following «pages»: lexicographic, etymological, word-forming, phraseological, folklore, literary, art history, cultural.

Keywords: *linguoculturological competence; linguoculturological approach; linguoculturological project; national culture; national and cultural information; birch; symbol of Russia*

A reference for citation: Chernikova N. V. Linguoculturological project «A birch tree as a symbol of Russia» (Learning materials for Russian language lessons). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 15–23. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-15-23.

Россию делает береза.

Р. Ф. Казакова

На современном этапе в методической науке широкое распространение получил лингвокультурологический подход к изучению языка. Слово при таком подходе рассматривается как духовно-нравственный ориентир, носитель национально-культурной информации [Дейкина, Левушкина 2014; Новикова, Терехова 2014; Остренкова 2014; Мишатина 2017; Добротина 2017; Черникова 2017; Мишатина, Вербицкая 2019].

Важная задача учителя русского языка и литературы — формировать у обучающихся отношение к слову как к явлению культуры и духовно-нравственному феномену. Как справедливо отмечает И. Н. Добротина, «богатейшие ресурсы русского языка позволяют формировать лингвокультурологическую компетенцию» [Добротина 2017: 4]. Одним из вариантов решения этой задачи является организация исследовательской деятельности учащихся в процессе работы над лингвокультурологическим проектом, нацеленным на изучение взаимосвязи языка и национальной культуры. Исследовательские проекты лингвокультурологической направленности «позволяют создавать ситуацию активного “погружения” в контекст культуры: включаясь в поиск новой информации, школьники в ходе работы с языковым материалом, лингвистическими и энциклопедическими словарями самостоятельно осваивают языковые единицы и их денотативные сферы, интерпретируют те или иные языковые факты» [Остренкова 2014: 6]. При таком подходе исследовательский и познавательный путь учеников движется от слова к национальной культуре и мировидению народа.

Одной из нетрадиционных форм проведения уроков русского языка являются «уроки одного слова», позволяющие выходить «не только на понятийный, но

и на смысловой и ценностный уровни слова, учитывая историю, культурный фон, “вертикальные” и “горизонтальные” связи взятой в качестве объекта исследования определенной лексической единицы» [Новикова 2012: 10].

Предлагаемый материал является обобщением опыта по организации проектно-исследовательской деятельности школьников V–IX классов во время прохождения студентами Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» педагогической практики. Материал, представленный в статье, был неоднократно апробирован на уроках русского языка в школах г. Мичуринска и Мичуринского района Тамбовской области.

Разработка лингвокультурологического проекта включает следующие этапы:

— составление лексикографического портрета слова [Устьянцева 2008: 9]: по толковому и энциклопедическим словарям определяется семантика слова и его соотношенность с реальей/реалиями внешнего мира; по этимологическим и историческим словарям устанавливается происхождение слова и выявляются различные изменения в его семантической структуре; по словообразовательным и толковым словарям выявляются однокоренные слова, определяется словообразовательное гнездо, к которому принадлежит слово; по словарям синонимов и антонимов определяются синонимические ряды и антонимические пары ключевого слова и однокоренных с ним лексических единиц; по словарям фразеологизмов, крылатых слов, пословиц и поговорок выявляется корпус устойчивых сочетаний и предложений, которые содержат в своем составе ключевое слово и однокоренные с ним единицы;

— поиск и анализ разнообразных текстов — художественных, публицистических, научно-популярных и др., содержащих культурологическую информацию, которая связана с объектом исследования;

— работа с искусствоведческими источниками: произведениями живописи, музыкальными произведениями и др., связанными с объектом исследования.

В процессе работы над проектом перед обучающимися ставятся учебные, исследовательские, творческие задачи разной степени сложности, соответствующие возрасту и уровню развития школьников. Решая поставленные задачи, ученики отвечают на вопросы, выполняют разноуровневые задания, готовят сообщения (доклады), пишут сочинения (эссе), сочиняют стихи и т. д. Приведем примеры вопросов и заданий в рамках цикла «Уроки одного слова».

1. Как вы считаете, выбранное для анализа ключевое слово является однозначным или многозначным? Сопоставьте ваше мнение с данными толкового словаря.

2. Сравните описание значения слова в толковых словарях, принадлежащих разным историческим эпохам (например, в словаре В. И. Даля и в словаре С. И. Ожегова). В чем сходство и различие в описании?

3. Выясните происхождение слова. К какому словарю вам необходимо обратиться? Есть ли в русском языке у анализируемого слова «этимологические родственники»? Сохранились ли «родственные связи» в наше время? Чем это вызвано?

4. Подберите однокоренные слова к анализируемому слову, постройте его словообразовательное гнездо. Укажите вид словообразовательного гнезда, учитывая его состав: нулевое, слабозавернутое, сильнозавернутое. Сгруппируйте однокоренные слова в зависимости от их функционально-стилистической и эмоционально-экспрессивной окраски (нейтральное, книжное, разговорное и т. п.; шутовское, ласкательное, фамильярное, пренебрежительное и т. п.).

5. Найдите фразеологизмы, пословицы, поговорки и другие фольклорные тексты, смысловым центром которых является анализируемая лексическая единица и однокоренные с ней слова. Систематизируйте собранный фольклорный материал по жанровому признаку, тематическому и смысловому содержанию.

6. Сделайте подборку художественных/публицистических/научно-популярных и др. текстов, связанных с объектом исследования.

Подготовьте сообщение (доклад) по одному или нескольким источникам. Укажите, какие ассоциации и интерпретации, связанные с анализируемым словом, закреплены в коллективном сознании народа и его отдельных представителей (поэтов, писателей, общественных деятелей и т. п.).

7. Выясните, нашло ли отражение явление, обозначенное ключевым словом, в живописи, музыке и других произведениях искусства.

Покажем, как на уроках русского языка с лингвокультурологических позиций можно исследовать слово *береза* во всем многообразии его значений и употреблений. Результатом совместной исследовательской деятельности учащихся и учителя должен стать лингвокультурологический проект на тему «Береза — символ России». Приведем примеры отдельных «страниц» данного проекта.

Страница лексикографическая. Чтобы составить лексикографический портрет слова *береза*, учащиеся должны обратиться к материалам толковых словарей.

Как свидетельствует толковый словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (1999), существительное *береза* является однозначным; см.: *береза* — «лиственное дерево с белой (реже темной) корой и с сердцевидными листьями»¹.

Однако в «Словаре современного русского литературного языка» (ССРЛЯ), кроме данного значения, отмечаются два оттенка, указывающие на употребление слова в собирательном значении; см.:

— (в знач. собир.) «березы, березняк»². Например: Кругом деревни лес высокий и густой, все *береза* да сосна. (Ф. М. Решетников. Подлиповцы);

— (в знач. собир.) «древесина березы; березовые дрова»³. Например: Друзья, дуб и *береза* пылают в камине нашем — пусть свирепствует ветер и засыпает окна белым снегом. (Н. М. Карамзин. Остров Борнгольм).

В толковом словаре В. И. Даля (2002) содержится скорее биологическое, чем лингвистическое описание данного дерева — русские и латинские названия разных видов (пород) березы:

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — С. 32.

² Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. — М., 1991. — Т. 1. — С. 490.

³ Там же.

— дерево *Betula*, вид — *белая*. *Betula alba*, камч. *преснец*, вернее *брезнец*, от стар. *бреза*. Березу белую зовут и *веселкой*;

— весьма близкий к белой вид или порода *береза шерстистая*, есть и *остролистая*; она из семьи *серещатых*. Березу *шерстистую* зовут и *болотную*, *черною* и *глухою* <...>⁴.

Кроме представленного описания видового многообразия березы, в словаре В. И. Даля отмечены символические значения этого дерева, сформировавшиеся в русской народной культуре:

— во-первых, при сватовстве береза символизировала согласие, положительный ответ свахе, в отличие от сосны, ели, дуба, символизировавших отказ;

— во-вторых, береза символизировала розги: *Береза ума дает*⁵.

Страница этимологическая. В этимологических словарях Н. М. Шанского, Т. А. Бобровой⁶ и А. К. Шапошникова сообщается, что *береза* — общеславянское слово индоевропейского характера: общеславянское *berza* восходит к индоевропейскому **bhere gā*, *bhere gos*, **bhr̥g* — ‘светлый, белого цвета’⁷.

Дерево названо по белому цвету коры. *Береза* буквально — ‘дерево с белой корой’. Следовательно, лексические единицы *белый*, *береза*, *береста* (‘верхней слой коры березы’⁸) — этимологически родственные слова, восходящие к одному индоевропейскому корню **bher̥* ‘светлый, ясный’⁹. В русском языке слово *береза* употребляется с XI века¹⁰.

⁴ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. — М., 2002. — Т. 1. — С. 121.

⁵ Там же.

⁶ *Шанский Н. М., Боброва Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка. — М., 2002.

⁷ *Шапошников А. К.* Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. — М., 2010. — Т. 1. — С. 58.

⁸ *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — С. 32.

⁹ *Шанский Н. М., Боброва Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка. — М., 2002. — С. 21.

¹⁰ *Шапошников А. К.* Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. — М., 2010. — Т. 1. — С. 58.

Страница словообразовательная. Существительное *береза* имеет сильноразвернутое словообразовательное гнездо. В ССРЛЯ зарегистрирован ряд слов с корнем *берез-*, нейтральных и маркированных разнообразными пометами:

1) стилистически нейтральные производные:

— *березняк* — (собр.) «березовый лес, березовая роща (обычно из молодых деревьев)». Например: С песнями труд человека спорился: Словно подкошен, осинник валился, С треском ломали сухой *березняк*. (Н. А. Некрасов. Саша);

— *березовый* — 1) «относящийся к березе». *Березовые почки, листья, ветки* // «остающийся после сгорания березы». *Березовый уголь, березовый дым* // «состоящий из берез». *Березовая роща, березовая аллея, березовый лес* // «сделанный, изготовленный и т. п. из березы». *Березовая лучина, березовое удище, березовая оглобля, березовый стол* // «добываемый, получаемый из древесины, листьев, почек и т. п. березы». *Березовый деготь, березовый спирт*; 2) в значении существительного: *березовые* — «семейство деревьев и кустарников, к которым относится береза, ольха»;

2) разговорные и народно-поэтические слова, имеющие ласкательную или уменьшительно-ласкательную окраску:

— *березка* — (разг.) «уменьш.-ласк. к *береза*, молодая береза». Например: *Березки*, которые при мне посажены были около забора, выросли и стали теперь высокими, ветвистыми деревьями. (А. С. Пушкин. История села Горюхина);

— *березонька* — (нар.-поэт.) «ласк. к *береза*». Например: Лепечут песню новую и липа бледнолистная, и белая *березонька* с зеленою косой! (Н. А. Некрасов. Зеленый шум);

— *березнячок* — (собр., разг.) «уменьш.-ласк. к *березняк*; мелкий березовый лесок». Например: Вот тут ваш папенька пятнадцать лет назад лес вырубил... а смотри, какой уже *березнячок* на его месте засел. (М. Е. Салтыков-Щедрин. Благонамеренные речи);

3) областные и / или устаревшие (устаревающие) слова:

— *березовица* — (обл.) «березовый сок». Например: У крайней березы, внизу, один бок был точно кровью залит, потому что весной из нее точили *березовицу*. (М. Е. Салтыков-Щедрин. Современная идиллия);

— *березина* и *берёзина* — (устар. и обл.) «то же, что *береза*». Например: Прошлой осенью

мы с ним взяли марала... Срубили кривую *березину*, перевалили быка на сучья, поволокли. (В. А. Ч и в и л и н. Над уровнем моря);

— *березник* и *берёзник* — (*собр.*, *устар.* и *обл.*) «то же, что березняк». Например: Кузьма пошел в *березник*, неподалеку — поест костяники. (В. М. Ш у к ш и н. Любавины)¹¹.

В словаре В. И. Даля зарегистрированы некоторые иные значения и фонетико-графические варианты перечисленных слов, а также слова с корнем *берез-*, отсутствующие в ССРЛЯ:

— *березка* — это не только *умал.* (*умалительное*) «молодая береза», но также вид: *березка малорослая*. В Питере *березка* «обратилась в общее название всякого листоватого дерева, как *елка* в название хвойного»;

— *березина* — «одна береза, одно дерево, на корню или срубленное»;

— *березуга* — *кстр.* то же, что *березник*, *березняк*, т. е. «чистый березовый лес, роща». У слова *березуга* отмечены и другие значения, в том числе диалектного характера: «березовый хлам, хворост, сушняк»; *твр.* «гриб подгреб»;

— «водка, настоянная на березовых почках или через них перегнанная» в словаре В. И. Даля именуется не только *березовка*, но и *березуха*;

— для наименования «нацеживаемого весною березового сока, который, перебродив, образует сладковатый напиток», в словаре В. И. Даля, кроме существительного *березовица*, зафиксированы слова *березица*, пск. *березовник*, сиб. *березовка*;

— *березовка* — «певчая пташка, и пером похожая на сороку и на пташку же длиннохвостку»;

— *березовня* — *арх.* «урочище, порастающее лесною порослью; это признак удобной земли и обращения моховины в переходную почву»;

— *б(е)резол* — стар. «месяц март или апрель»¹².

Итак, словарь В. И. Даля содержит устаревшие слова (*березина*, *б(е)резол* и др.) и диалектные наименования с корневой морфемой *берез-*, которые были распространены в определенной местности (костромской, псковской, архангельской и др.), на что указывают соответствующие пометы.

Страница фразеологическая. В русском языке есть устойчивые выражения, смысловым центром которых является слово *березовый*. Во «Фразеологическом

словаре русского языка» под ред. А. И. Молоткова (ФСРЯ) зарегистрированы три фразеологизма:

— *березовая каша* — (*устар.*) «розги»¹³;

— *дать березовой каши* — «наказать розгами; выпороть, высечь»¹⁴. Например: [Марфа Иванова:] Пошли его [поваренка] сюда... уж я ему *дам*, разбойнику, *березовой каши*. (М. Ю. Лермонтов. Menschen und Leidenschaften);

— *пень березовый* — (*груб.-прост.*) «тупица, дурак»¹⁵. Например: — И в самом деле, что это мы разговорились, как будто завтрашнего дня не будет. Муж с женой встретился, а я сижу, *пень березовый*, и уши развесил, а у самого дело. (А. Н. Степанов. Семья Звонаревых).

Фразеологизм *дать березовой каши* имеет и другие варианты. Например, в словаре В. И. Даля зафиксировано устойчивое выражение *накормить кого березовой кашей*, т. е. «постегать»¹⁶.

Страница фольклорная. Образ березы часто встречается в произведениях устного народного творчества: пословицах, загадках, частушках, народных песнях, сказках. Так, в пословицах отмечаются следующие положительные качества березы¹⁷.

Береза — крепкое дерево, имеющее гибкие прутья: *Толкуй про еловый, а березовый крепче*; *Березовый веник в бане — всем господин!* Береза не приносит вреда человеку: *Береза не угроза: где стоит, там и шумит*.

В загадках о березе также подчеркивается ее важность для русского человека в его бытовой жизни: она дает свет (березовая лучина) и тепло (березовые дрова), а березовая кора и березовый сок пригодны в лечебных целях [Русское устное народное творчество 2006].

Шел я лесом,

Нашел я дерево;

Из этого дерева,

Выходит четыре дела:

Первое дело — слепому посвящение;

Второе дело — нагому потешение;

¹³ Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. — М., 1968. — С. 196.

¹⁴ Там же. — С. 127.

¹⁵ Там же. — С. 132.

¹⁶ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. — М., 2002. — Т. 1. — С. 122.

¹⁷ Пословицы: большой сборник пословиц [Электронный ресурс]. — URL: <http://posloviz.ru/category/bereza/> (дата обращения: 20.02.2019).

¹¹ Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. — М., 1991. — Т. 1. — С. 490–492.

¹² *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. — М., 2002. — Т. 1. — С. 121–122.

Третье дело — скрипячему поможение;
Четвертое дело — хворому полегчение.
(Береза: лучина, веник, береста, сок.)
Летом цветет, зимой греет,
Настанет весна — потечет слеза. (Береза.)

В загадках отмечается и внешняя красота белоствольной березы:

Разбежались по опушке,
В белых платьицах подружки. (Березы, березовая роща.)

Исполняя частушки, народ поет [Русское устное народное творчество 2006]:
— о бытовом назначении березы:

Лапоток, берестяной,
Это вам не шуточки.
Вот потопает денек,
Лучше нет обуточки!

Тресочек, береста!
Не страшны ему года.
В нем и сахар, в нем и мед,
Чтоб здоровым был народ!

Мы в крещенские морозы,
В баньку париться идем —
Крепкий веник из березы
Для парилочки берем!
А когда к березкам нашим
Чья-то тянется рука,
Мы березовую кашей
Щедро потчует врага!

— о любви русского человека к березе, которая является символом родной земли, Родины:

Эх, березонька родная,
Ах, родная сторона,
Ты плакуче-величава,
Ты кудряво-озорна,
Ты достойна пьедестала,
Ты невеста у венца,
Ты в бою не раз спасала
От осколков и свинца!

На Руси с давних времен существовали обряды, в которых важное место отводилось березе. В книге М. Н. Эпштейна «“Природа, мир, тайник вселенной...”»: Система пейзажных образов в русской поэзии» показана символическая значимость этого дерева во время весенне-летнего народного праздника:

В древних языческих обрядах береза часто служила «майским деревом»... вокруг березы

весенним праздником, который назывался семик, или зеленые святки, водили хороводы, наряжали ее разноцветными лентами. Недаром, как отмечает В. Даль, белую березу называют «веселкой». На ней сплетали ветки в косички, уподобляя молодой девушке, надевали венки. Обряды эти были девичьими, мужчины к ним не допускались [Эпштейн 1990: 59].

Семик — четверг седьмой недели после Пасхи, за три дня до Троицы. Во время троичко-семицкой недели пели обрядовые песни, также получившие название троичко-семицких.

Береза моя, березонька,
Береза моя белая,
Береза кудрявая!
Стоишь ты, березонька,
Посередь долинушки,
На тебе, березонька,
Листья зеленые,
Под тобой, березонька,
Трава шелковая,
Близ тебя, березонька,
Красны девушки в Семик поют,
Под тобой, березонька,
Красны девушки венки плетут!

О ритуальном значении березы упоминается в словаре В. И. Даля:

На Семик девки *завивают березку*, обычай и гаданье: идут в лес, завивают березку венком, кумятся, крестят кукушку, сестрятся, меняясь крестами, и ходят хороводом вокруг наряженной лентами березки, принося ее в деревню¹⁸.

Береза, березовая лучина занимали важное место и в народных лирических песнях. Девушка, ожидая вечером своего возлюбленного, ласково обращалась к березовой лучине:

Лучина, лучинушка, березовая!
Что же ты, лучинушка, не ясно горишь,
Не ясно горишь, горишь, не вспыхиваешь?
Или ты, лучинушка, в печи не была,
Или ты, лучинушка, не высушена,
Или свекровь лютая водой подпила...

Образ березы встречается в русских народных сказках. Красивых и стройных девушек на Руси часто сравнивали с березами, поэтому в сказках девушки-волшебницы сами превращались в березу или другие

¹⁸ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. — М., 2002. — Т. 1. — С. 122.

персонажи сказок превращали девушек в белоствольную красавицу. Например, в сказке «Береза и три сокола» молодую царевну похитил черт (Нечистый) и превратил ее в березу. Спас девушку солдат, который возвращался домой после долгой службы, и наградой ему стала женитьба на царевне, царской дочери.

Страница литературная. Береза воспета в стихах многих русских поэтов: К. Д. Бальмонта, П. А. Вяземского, А. А. Фета, Н. А. Клюева, С. А. Есенина, В. А. Солоухина, О. Н. Шестинского, С. М. Городецкого, И. Л. Сельвинского, Р. Ф. Казаковой и многих других.

«Образ березы в русской поэзии, — отмечает М. Н. Эпштейн, — многозначен: в нем и грусть опущенных ветвей, и свет, исходящий от ствола, — светлая грусть, которой овеяно это северное дерево» [Эпштейн 1990: 61].

Начиная с XIX в. по мере развития национального самосознания в русской литературе за березой закрепляется общий смысл — «русское дерево», один из символов России [Там же: 57–62]. При этом у каждого поэта свой поэтический образ березы. Для П. А. Вяземского и К. Д. Бальмонта береза — знак родины на чужбине.

Береза родная, со стволом серебристым,
О тебе я в тропических чашах скучал.

(К. Д. Бальмонт. Береза).

У А. А. Фета и Н. А. Клюева береза олицетворяет горечь и страдания родной земли.

Березы севера мне милы, —
Их грустный, опущенный вид,
Как речь безмолвная могилы,
Горячку сердца холодит.

...

Лия таинственные слезы
По рощам и лугам родным,
Про горе шепчутся березы
Лишь с ветром севера одним.

(А. А. Фет. Ивы и березы).

С. А. Есенин создал поэтический образ «женственной» березы, которая в его стихах похожа на майское дерево почти забытых русских обрядов.

Я навек за туманы и росы
Полюбил у березки стан,

И ее золотистые косы,
И холщовый ее сарафан.

(С. А. Есенин. Ты запой
мне ту песню, что прежде...)

Есенинский лирический образ березы стал «всемирным» и был подхвачен другими поэтами. Художники слова с любовью и нежностью воспевают красоту этого белоствольного дерева, показывают духовную связь русского народа с березой и подчеркивают, что береза — символ Родины, родного дома, России. В качестве примера приведем стихотворение В. А. Рождественского.

Чуть солнце пригрело откосы,
И стало в лесу потеплей,
Береза зеленые косы
Развесила с тонких ветвей.
Вся в белое платье одета,
В сережках, в листе кружевной,
Встречает горячее лето
Она на опушке лесной.
Гроза ли над ней пронесется,
Прильнет ли болотная мгла, —
Дождинки стряхнув, улыбнется
Береза — и вновь весела.
Наряд ее легкий чудесен,
Нет дерева сердцу милей,
И много задумчивых песен
Поется в народе о ней.
Он делит с ней радость и слезы,
И так ее дни хороши,
Что кажется — в шуме березы
Есть что-то от русской души.

После знакомства со стихами русских поэтов, посвященными березе, можно предложить школьникам самим сочинить стихотворения об этом белоствольном дереве. Лучшие из сочиненных стихов также следует включить в проект.

Страница искусствоведческая. Живописность березы, березовых рощ всегда привлекала русских и зарубежных художников. Практически у любого русского пейзажиста есть картины с изображением этого прекрасного дерева.

Например, А. И. Куинджи называли «певцом березовых рощ». Он написал несколько полотен с одним названием — «Березовая роща», а также картины «Стволы берез», «Лесок с березой», «Березовая роща. Пятна солнечного света».

На картинах А. И. Куинджи «Солнечный день в лесу», «Солнечный свет в парке», «Ранняя весна» также изображены березы.

Картины под названием «Березовая роща» есть у И. И. Левитана и И. И. Шишкина. Кисти И. И. Шишкина принадлежат и такие полотна, как «Березовый лес», «Ручей в березовом лесу», «Березы после бури», «На краю березовой рощи (Мостик к лесозаготовке)», «Осень. Березовая роща», «Береза и рябинки». И. И. Левитан — автор полотен «Дуб и березка», «Березы. Опушка леса», «Осень. Березки» и др.

Работа над лингвокультурологическим проектом «Береза — символ России» предполагает написание сочинения по одной из названных картин. Согласно действующим рабочим программам по русскому языку, в V–VII классах школьники пишут сочинение-описание по картинам А. И. Куинджи и И. И. Левитана, имеющим одинаковое название «Березовая роща». Лучшие из написанных учащимися сочинений целесообразно включить в лингвокультурологический проект.

Страница культурологическая. Фразеологизмы, произведения устного народного творчества отражают культуру русского народа, его обычаи, обряды, традиции, семейные устои, представления о жизни. Например, устойчивые выражения *березовая каша* («розги») и *дать березовой каше* («наказать розгами; выпороть, высечь»), а также пословица *Береза ума дает* («о розгах») свидетельствуют о том, что наши предки использовали прутья березы в качестве розог для телесного наказания — порки. Такой вид наказания был широко распространен в России с давних времен. За различные провинности детей на Руси секли розгами, это считалось обычным способом воспитания. В «Домострое» о воспитании детей говорится: «...но и страхом спасать, наказывая и поучая, а когда и побить»¹⁹. Розгами наказывали чаще всего мальчиков, но иногда секли и девочек за самые разные провинности: родители дома — за непослушание, учителя в школе — за нерадивость в учебе. В некоторых семьях розгами секли каждую неделю — по субботам, и не только за какую-либо провинность, а в профилактических

целях. Такой способ воспитания применялся к детям любых сословий: это считалось полезным для ребенка. Перед тем как начать порку, прутья березы вымачивали в холодной проточной воде. Иногда вымачивание происходило в соленом растворе, и тогда битье причиняло сильнейшую боль.

Характеристика несообразительного, неумного человека фразеологизмом *пень березовый* находит воплощение и в русской пословице, зафиксированной в словаре В. И. Даля: *Сотворил Бог дурака, сотворил и березу, и чилигу*²⁰.

Таким образом, в русской фразеологии, с одной стороны, закрепились негативные ассоциации с березой как символом наказания (*березовая каша*) и глупости (*пень березовый*). С другой стороны, это дерево вызывало и вызывает у русского народа немало положительных ассоциаций, что также нашло отражение в фольклоре. Издавна русские березы символизировали чистоту, невинность, девичью (женскую) красоту: *Стань, белая береза, у меня назади, а красна девица наперед!* Кроме того, русский народ высоко ценил и ценит березу за ее пригодность в хозяйстве и медицине.

Но самое главное — *береза* была и остается символом России, ведь она — одно из самых распространенных деревьев в наших широтах, символ русского пейзажа.

Собирая материал для лингвокультурологического проекта, учащиеся составляют своеобразную «Книгу о березе». Проект предполагает создание презентации, которая должна содержать самые яркие, запоминающиеся языковые и культурные факты.

Работа над созданием лингвокультурологических проектов имеет большую практическую значимость. Такая деятельность не только способствует развитию научного мышления, исследовательских и творческих навыков учащихся, но и приобщает их к духовной культуре, системе нравственных ценностей, формирует уважительное отношение к русскому языку и родному слову.

ЛИТЕРАТУРА

Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Методический потенциал лингвокультурологических

¹⁹ Домострой [Электронный ресурс]. — URL: <https://books.google.ru/books?id=VV4n> (дата обращения: 25.12.2018).

²⁰ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. — М., 2002. — Т. 1. — С. 121.

характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. — 2014. — № 4. — С. 12–17.

Добро́тина И. Н. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся в системе современного школьного языкового образования (На материале фольклорных текстов) // Русский язык в школе. — 2017. — № 8. — С. 3–8; № 9. — С. 3–6.

Мишати́на Н. Л. Виртуальный концептуарий культуры «Доминанта души» и его методический потенциал // Русский язык в школе. — 2016. — № 7. — С. 3–7.

Мишати́на Н. Л., Верби́цкая М. Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир — метапредметность (На примере концепта «дом») // Русский язык в школе. — 2019. — № 3. — С. 3–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10.

Новикова Т. Ф. Урок одного слова: путь от значения к смыслу // Русский язык в школе. — 2012. — № 1. — С. 10–15.

Новикова Т. Ф., Терехова С. Е. Слово как духовно-нравственный ориентир // Русский язык в школе. — 2014. — № 7. — С. 3–7.

Остренкова М. А. Лингвокультурологические проекты на уроках русского языка: от слова к образу, от образа к мировидению // Русский язык в школе. — 2014. — № 11. — С. 6–12.

Русское устное народное творчество: хрестоматия-практикум / под общ. ред. С. А. Джанумова. — М., 2008.

Устьянцева Е. В. Лингвокультурологический портрет слова хлеб // Русский язык. — 2008. — № 14. — С. 9–17.

Черникова Н. В. Лингвокультурологические аспекты работы со словом (Материалы к урокам словесности) // Русский язык в школе. — 2017. — № 4. — С. 17–21.

Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. — М., 1990.

REFERENCES

Deikina A. D., Levushkina O. N. The methodological potential of the linguistic and cultural

characteristics of the text in school teaching of the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 4, pp. 12–17. (In Rus.)

Dobrotina I. N. The formation of linguistic and cultural competence of students in the system of modern school language education (Based on folklore texts). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 8, pp. 3–8; No. 9, pp. 3–6. (In Rus.)

Mishatina N. L. Virtual conceptual of culture “Dominant of the soul” and its methodological potential. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2016, No. 7, pp. 3–7. (In Rus.)

Mishatina N. L., Verbitskaya M. G. Methodological linguoconceptology: aiming metadisciplinary (On the example the concept of «home»). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 3, pp. 3–10. (In Rus.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10>.

Novikova T. F. One word lesson: the path from meaning to meaning. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2012, No. 1, pp. 10–15. (In Rus.)

Novikova T. F., Terekhova S. E. The word as a spiritual and moral orient-shooting. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 7, pp. 3–7. (In Rus.)

Ostrenkova M. A. Linguistic and cultural projects in the lessons of the Russian language: from word to image, from image to worldview. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 11, pp. 6–12. (In Rus.)

Russian oral folk art: a reader-workshop / ed. S. A. Dzhannumova. Moscow, 2008. (In Rus.)

Ustyantseva E. V. Linguoculturological portrait of the word bread. In *Russkii yazyk* [Russian language]. 2008, No. 14. pp. 9–17. (In Rus.)

Chernikova N. V. Linguoculturological aspects of working with a word (Materials for literature lessons). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2017, No. 4, pp. 17–21. (In Rus.)

Epstein M. N. «Nature, the world, the cache of the universe ...»: A system of landscape images in Russian poetry. Moscow, 1990. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталия Владимировна Черникова, доктор филологических наук, доцент, Мичуринский государственный аграрный университет, Социально-педагогический институт; ул. Интернациональная, д. 101, г. Мичуринск, Тамбовская область, 393760, Россия

Natalia V. Chernikova, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Michurinsk State Agrarian University, Social Pedagogical Institute; 101 Internationalnaya str., Michurinsk, Tambov region, 393760, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-24-29

Развитие познавательной активности школьников в процессе изучения суффиксальной омонимии именных частей речи (VI класс)

Владимир Николаевич Сульниченко

Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации, г. Евпатория, Республика Крым, Россия,
e-mail: sulnich@mail.ru

В статье показана работа над суффиксальной омонимией при обобщении изученного материала о существительных и прилагательных в VI классе. С помощью наблюдения над изучаемым материалом, в процессе самостоятельной работы учащихся и выполнения упражнений сравниваются структурный состав и значения омонимичных суффиксальных морфем различных лексико-грамматических разрядов слов.

Изучение суффиксальной омонимии способствует обогащению словарного запаса школьников, развивает их познавательную активность, привносит элементы исследовательской деятельности в урок.

Ключевые слова: лексическое значение; словообразовательное значение; словообразовательные умения; суффиксальные омонимы; морфемная структура слова; грамматическое значение; словарный запас

Ссылка для цитирования: Сульниченко В. Н. Развитие познавательной активности школьников в процессе изучения суффиксальной омонимии именных частей речи (VI класс) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 24–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-24-29.

Development of Students' Cognitive Activity during Studying the Suffixal Homonymy of Nominal Parts of Speech at Grade 6

Vladimir N. Sulnichenko

Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training, Evpatoria, Republic of Crimea, Russia,
e-mail: sulnich@mail.ru

This article presents examples of practical work pertaining to suffixal homonymy in collating the learning of nouns and adjectives in grade 6. During individual work and exercises, students compare the structure and meanings of homonymous suffixal morphemes of words having various lexical and grammatical features. The author contends that learning of suffix homonymy contributes to enriching students' vocabularies, develops their cognitive activity and brings elements of research efforts into the lesson.

Keywords: lexical meaning; derivation meaning; derivation skills; suffix homonyms; morphemic structure of the word; grammatical meaning; vocabulary

A reference for citation: Sulnichenko V. N. Development of students' cognitive activity during studying the suffixal homonymy of nominal parts of speech at grade 6. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 24–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-24-29.

Проблема формирования познавательной активности особенно актуальна сейчас, так как в нынешних условиях развития образования формируются новые социальные запросы, среди которых приоритетными являются личностное и познавательное развитие, обучение школьников умению учиться, самостоятельно ставить и решать задачи.

Словообразование частей речи является богатным источником для овладения различными мыслительными операциями — анализом, синтезом, сравнением, обобщением,

классификацией. Целенаправленное использование познавательных задач на установление связей между лексическим и грамматическим значением слова и его морфемным составом не только позволяет сформировать умения и навыки, но и воспитывает интерес к урокам русского языка, поэтому и усвоение учебного материала происходит с большей эффективностью.

Предмет рассмотрения в данной статье — словообразовательная омонимия, которая наблюдается при сравнении структуры

и значений морфем как одинаковых, так и разных лексико-грамматических разрядов слов.

Проблему омонимии исследовали многие ученые [Виноградов 1975; Николаев, Хайдаров 2004]. Созданы многочисленные словари омонимов. Перечислим некоторые из них:

1. Словарь грамматических омонимов русского языка / О. М. Ким, И. Е. Островкина. — М., 2004.
2. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. — М., 1974.
3. Словарь омонимов русского языка / Н. П. Колесников. — М., 1995.
4. Словарь омонимов современного русского языка / А. П. Окунева. — М., 2002.
5. Толковый словарь омонимов русского языка / Т. Ф. Ефремова. — М., 2007.

Явление омонимичности (совпадение формы при различии содержания) универсально и охватывает различные ярусы языка. Научные труды по этому вопросу в основном сосредотачивались на лексической омонимии, хотя, как считают лингвисты, методологию описания и методику различения омонимов до нынешнего времени нельзя признать совершенными. Менее изучен вопрос о словообразовательной омонимии, которая заслуживает всестороннего исследования в лингвистике и аспектного рассмотрения в практике преподавания современного русского языка.

Вопрос о формировании познавательной активности школьников в процессе сравнения значений омонимичных суффиксов имен существительных и прилагательных до сих пор не нашел отражения при организации обучения русскому языку в VI классе.

В работе над семантикой омонимичных суффиксов существительных и прилагательных рационально выделить три этапа.

I этап — систематизация ранее изученного материала о морфемной структуре и значениях суффиксов существительных и прилагательных;

II этап — работа над омонимичными суффиксами имен существительных и прилагательных для сравнения их значений;

III этап — выполнение упражнений при обобщении материала об именах существительных и прилагательных с омонимичными суффиксами.

На первом этапе работы целесообразно повторить значения суффиксов *-ищ-*, *-ек-*, *-ик-*, *-ок-*, *-ишк-*, *-ин-*, *-ость-*, *-от-*, *-ак-*, *-ист-*, *-ник-* существительных: 1) значения увеличительности, уменьшительности, пренебрежительности (*домище*, *звоночек*, *городишко*); 2) значения единичности, признака, лица по роду деятельности (*травинка*, *смелость*, *журналист*). В процессе актуализации знаний о значениях суффиксов *-ан-*, *-ян-*, *-ев-*, *-ов-*, *-ив-*, *-к-*, *-еньк-*, *-оньк-*, *-оват-*, *-еват-* прилагательных нужно обратить внимание школьников на такие значения, как: 1) сделан из чего-то, относящийся к чему-либо, склонный к действию, свойство и качество человека (*кожанный*, *грушевый*, *цепкий*, *ленивый*); 2) ласкательное значение, степень проявления признака (*родненький*, *голосистый*, *сероватый*).

Далее выясняем лексическое значение существительного *журналист*, которое вводится в дидактический материал, и определяем семантику этого слова. Спрашиваем у шестиклассников, где могут работать журналисты. В ходе наблюдений (существительное *журналист* образовано от слова *журнал* с помощью суффикса *-ист-*, называющего лицо) школьники отмечают, что журналист — это сотрудник какого-либо журнала. Затем учитель вводит понятие «периодические печатные издания», чтобы сформировать у школьников представление о том, в каких изданиях могут работать журналисты. Это газета, журнал, альманах (сборник произведений художественной литературы), бюллетень (собрание официальных актов и распоряжений, имеющих общественное значение), которые имеют постоянное название, текущий номер и выходят не реже одного раза в год.

Далее логично определить содержание работы журналиста, чтобы дать более точное определение семантики слова *журналист*. В процессе беседы отмечается, что журналист должен быстро и правильно (оперативно) собрать материал, обработать его, грамотно и доступно изложить, а для этого ему нужно в совершенстве владеть русским языком. В результате этой работы формулируется такое определение: *журналист* — это сотрудник периодического издания, в обязанности которого входит оперативно собрать и обработать материал, грамотно и доступно его изложить.

Такой подход к формулировке значения слова в процессе коллективной работы позволяет школьникам осознанно пополнять свой активный словарный запас.

Опыт работы показывает, что на уроках русского языка рассматриваются в основном суффиксы-омонимы одной части речи (в существительном *учитель* суффикс *-тель-* обозначает лицо, а в слове *выключатель* — называет предмет). Реже анализируются словообразовательные модели разных лексико-грамматических разрядов слов.

Шестиклассники уже имеют небольшой опыт исследовательской деятельности на уроке: они сравнивали семантику прилагательных-паронимов, имеющих один и тот же корень, относящихся к одной части речи, но различающихся суффиксами и лексическими значениями (*ледовый* — *ледяной*, *болотистый* — *болотный* и др.).

Теперь им предстоит овладеть более сложными мыслительными операциями: научиться сравнивать разные части речи (существительные и прилагательные), имеющие одинаковые суффиксы с разными значениями (*связист*, *серебристый*; *речка*, *громкий* и др.). Это и будет главной методической задачей второго этапа в рассмотрении данной проблемы.

Учащимся предлагается привести примеры существительных и прилагательных, в морфемном составе которых есть одинаковые по форме суффиксы. Например, анализируются слова *лесистый* и *футболист*, устанавливается их морфемная структура, находятся совпадающие морфемы (суффикс *-ист-*). Для определения семантики суффикса *-ист-* предлагается ответить на вопросы частично-поискового характера: 1) одинаковое или разное значение имеет суффикс *-ист-* в существительном *футболист* и прилагательном *лесистый*?; 2) каково значение суффикса *-ист-* в этих словах?

В результате аналитической работы школьники устанавливают, что суффикс *-ист-* в существительных и прилагательных имеет разные значения. Образец примерного ответа-рассуждения может быть таким: суффикс *-ист-* в прилагательном *лесистый* обозначает признак предмета (местность) по отношению к лесу — местность, покрытая лесом в большей степени, (значение суффикса 'обладающий чем-то в большей степени'); суффикс

-ист- в существительном *футболист* называет человека по роду его занятий и увлечений.

Обобщая свои наблюдения, учащиеся приходят к выводу, что морфема *-ист-* является суффиксом-омонимом для существительного и прилагательного, так как сравнение значений суффиксов в данных словах показывает их отличие.

Далее предлагается самостоятельно сформулировать определение суффиксальных омонимов. На основе анализа и сравнения материала школьникам легче сделать вывод и дать такое определение: суффиксы-омонимы — это суффиксы, которые пишутся одинаково, но имеют разные значения.

Затем перед шестиклассниками с высоким уровнем лингвистической подготовки ставится такая частично-поисковая задача: составьте таблицу и отразите в ней различия в значениях морфем прилагательного *лес-ист-ый* (лексическое, словообразовательное, грамматическое).

Методически целесообразно эту же частично-поисковую задачу решить с менее подготовленными школьниками таким образом. В ходе работы над прилагательным *лесистый* выделяются значимые части слова и дается общая функциональная характеристика каждой из морфем: корень *-лес-* выражает основное лексическое значение, суффикс *-ист-* — словообразовательное значение, окончание (флексия) *-ый* служит для передачи грамматического значения.

С помощью такого разбора школьники определяют функции морфем в прилагательном *лесистый* и формулируют лексическое значение слова.

В результате этой дифференцированной работы шестиклассники обобщают свои наблюдения над функциональной характеристикой и значениями морфем в словоформе *лесистый* с помощью таблицы (табл. 1).

Над существительным *футболист* с омонимичным суффиксом *-ист-* проводится аналогичная работа без составления таблицы.

Далее анализируются другие примеры слов с тем же суффиксом *-ист-*, который у существительных (*баянист*, *шахматист*, *пианист*, *связист*, *оптимист*, *гуманист*) имеет значение лица: 1) по роду занятий; 2) по качественной характеристике.

Прилагательные (*золотистый*, *серебристый*, *голосистый*, *ветвистый*, *развесистый*,

Таблица 1

Характеристика морфем и их значений в прилагательном *лесистый*

Морфемы и их значения в прилагательном <i>лесистый</i>		
-лес- — корень	-ист- — суффикс	-ый — окончание
лексическое значение	словообразовательное значение	грамматическое значение
<i>лес</i> — большое количество деревьев, которые растут на значительных площадях	обладающий чем-то в большой степени	это форма прилагательного в мужском роде, единственном числе, Им. п. или В. п.
<i>лесистый</i> — обильный лесами, заросший лесом		

задиристый) имеют омонимичный суффикс *-ист-* с такими значениями: 1) похожий на что-то; 2) обладающий чем-то в большей степени; 3) склонный к какому-то действию.

Школьники под руководством учителя устанавливают, что суффикс *-ист-* является суффиксом-омонимом, и систематизируют свои наблюдения в таблице (табл. 2), с помощью которой материалу придается структурный вид.

Таблица 2

Значения суффикса-омонима *-ист-*

Значения суффикса-омонима <i>-ист-</i> у существительных		Значения суффикса-омонима <i>-ист-</i> у прилагательных		
лицо по роду занятий	лицо по качественной характеристике	похожий на что-то	обладающий чем-то в большей степени	склонный к какому-то действию
гимназист, баянист, шахматист, связист, пианист, танкист	гуманист	серебристый, бархатистый, золотистый	ветвистый, голосистый, развесистый	задиристый, порывистый

В целях обогащения словарного запаса шестиклассников дадим определение слова *гуманист*. Выясним его лексическое значение: «гуманист — тот, кто признает ценность человека как личности». Знание значения суффикса *-ист-* значительно облегчает эту лексико-семантическую работу.

Следующий этап дает возможность проверить приобретенные школьниками умения в анализе значений омонимичных суффиксов у существительных и прилагательных.

Лексико-грамматическая работа дифференцируется. Шестиклассники с более высоким уровнем лингвистической подготовки (первая группа) анализируют предложенные

учителем примеры существительных и прилагательных (см. табл. 3) с омонимичным суффиксом *-к-*, самостоятельно определяют его значения и отражают результаты своей работы в таблице.

Тем, кто затрудняется при выполнении этого задания (вторая группа), предлагают примеры существительных и прилагательных с суффиксом *-к-* и его значениями. Далее ставится такая задача: к каждому из слов подобрать соответствующее значение суффикса *-к-*. Результаты лексико-грамматической работы отражаются в виде таблицы (табл. 3), которая предложена учащимися первой группы и скорректирована учителем.

Таблица 3

Значения суффикса-омонима *-к-*

Существительные: значения суффикса-омонима <i>-к-</i>	Примеры
название лица женского пола	трактористка, студентка, теннисистка
название предметов	терка, расческа, лейка
называние действия	варка, стирка, уборка
уменьшительно-ласкательное значение	рыбка, горка, речка
пренебрежительное значение	папка, мамка, дядька
Прилагательные: значения суффикса-омонима <i>-к-</i>	Примеры
склонный к какому-либо действию	ломкий, липкий, цепкий, скользкий
качественная характеристика предмета	ковкий, броский, громкий, гулкий

На основе материала этой таблицы дается определение прилагательному *ковкий* – мягкий, вязкий, легко перерабатываемый металл (чугун), получаемый путем длительного нагрева.

Особенно важно организовать работу над значениями омонимичного суффикса *-тель-*, который широко распространен в словах, связанных с деятельностью человека. Этот материал будет полезен для обогащения словарного запаса шестиклассников. Кроме этого, частично-поисковая деятельность учащихся на уроке в ходе сравнения значений омонимичного суффикса *-тель-* у существительных и прилагательных усложняется и приобретает творческий характер.

Вначале шестиклассники записывают две группы слов для последующего анализа: 1) *водитель, законодатель, издатель, завоеватель, воспитатель*; 2) *подготовительный, желательный, внимательный, занимательный, внушительный*.

Рекомендуется обратить внимание на семантику существительных:

законодатель: 1) лицо, устанавливающее законы в качестве актов государственной власти; 2) высший орган власти в государстве, издающий законы;

издатель: 1) лицо, осуществляющее подготовку и выпуск произведений печати; 2) тот, кто издает произведение печати или руководит издательством.

Шестиклассники подбирают к слову *занимательный* синонимы (*интересный, увлекательный, занятный, любопытный, курьезный*), что поможет исключить из их устной и письменной речи произвольную семантизацию слов.

Затем предлагается сделать морфемный разбор существительных, в которых шестиклассники выделяют суффикс *-тель-*. Далее выделяются структурные части второй группы слов – прилагательных. Учитель предлагает учащимся выяснить, от каких существительных образованы прилагательные. Школьники определяют, что таких существительных, как «подготовитель», «желатель», «вниматель», «заниматель», «внушитель» в русском языке не существует. Значит, в этой группе прилагательных выделяется составной суффикс *-тельн-* (*-тель- + -н-*). Шестиклассникам рекомендуется подобрать примеры прилагательных с таким же суффиксом (*летательный, удовлетворительный, очистительный, плавательный* и др.).

Результаты проведенной работы отражаются в таблице (табл. 4).

Таблица 4

Значения суффикса-омонима *-тель-* и составного суффикса *-тельн-*

Существительные с суффиксом <i>-тель-</i>		Прилагательные с суффиксом <i>-тельн-</i>	
значение	примеры	значение	примеры
лица по профессии	водитель, воспитатель, строитель	способный к определенному действию	наблюдательный, старательный, исполнительный
предмет, предназначенный для определенной цели	взрыватель, двигатель, очиститель		
математическое понятие	делитель	предназначенный для выполнения действия	плавательный, летательный, курительный

На третьем этапе работы над значениями суффиксальных омонимов существительных и прилагательных следует выполнить ряд упражнений по совершенствованию приобретенных словообразовательных умений. Выделим некоторые аспекты заданий к упражнениям, которые учитель может самостоятельно составить, используя свой дидактический материал: 1) образовать от непроизводных слов существительные и прилагательные с омонимичными суффиксами; 2) определить значения омонимичных суффиксов

существительных и прилагательных; 3) распределить существительные и прилагательные с омонимичными суффиксами по графам таблицы с указанием их значения и подбором аналогичных примеров; 4) проанализировать существительные и прилагательные с омонимичными суффиксами и определить частотность их использования в речи; 5) ввести существительные и прилагательные с омонимичными суффиксами в словосочетания и предложения; 6) найти стилистические различия в употреблении существительных

и прилагательных с омонимичными суффиксами в устной и письменной речи; 7) проанализировать использование имен существительных и прилагательных с омонимичными суффиксами в тексте.

Итак, работа над суффиксальной омонимией при систематизации материала об именных частях речи в VI классе обеспечивает формирование познавательной активности школьников, которые вовлекаются в процесс исследовательской деятельности, что совершенствует их словообразовательные умения, расширяет и обогащает словарный запас, способствует не только правильному употреблению языковых средств в устной и письменной речи, но и речевому развитию.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Об омонимии и смежных явлениях // Виноградов В. В. Исследования по

русской грамматике: избр. труды; ред. тома Н. Ю. Шведова. — М., 1975. — С. 295–314.

Николаев Г. А., Хайдаров Ф. А. Словообразовательная омонимия и омонимия словообразовательной формы (на материале славянских языков) // Лингвистические исследования: сб. научных работ памяти профессора Герберта Йелитте / науч. ред. Г. А. Николаев. — Казань, 2004. — С. 138–144.

REFERENCES

Vinogradov V. V. On homonymy and related phenomena. In *Vinogradov V. V. Studies in Russian grammar: selected works* / ed. Shvedova N. Yu. Moscow, 1975, pp. 295–314. (In Rus.)

Nikolaev G. A., Khaidarov F. A. Word-formation homonymy and homonymy of the word-forming means (based on the material of Slavic languages). In *Linguistic studies: Collection of national works in memory of Professor Gerberta Ielitte* / science editor G. A. Nikolaev. Kazan', 2004, pp. 138–144. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент, Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации; ул. Приморская, д. 2/5–37, г. Евпатория, 297408, Республика Крым, Россия

Vladimir N. Sulnichenko, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training; 2/5–37, Primorskaya str., Evpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russia



ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-81-1-30-35

Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году

Андрей Владимирович Григорьев

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: rusolympiada@yandex.ru*

Ирина Нургаиновна Добротина

*Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: dobrotina.irina@yandex.ru*

Ирина Викторовна Осипова

*МБОУ Лицей № 10, г. Химки, Московская область, Россия,
e-mail: osipova_i@inbox.ru*

В статье обоснованы главные направления отбора языкового материала для заданий Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку (далее – Олимпиада); описаны формы его представления; проанализированы некоторые задания регионального и заключительного этапов Олимпиады. Показано, что на отбор языкового материала для заданий оказывают влияние актуальные проблемы преподавания школьного курса русского языка, среди которых – необходимость формирования нормативной грамотности речи, умений работать с различными видами лингвистических словарей и справочников, умений давать оценку процессам, происходящим в современном русском литературном языке.

Ключевые слова: задания для проведения Олимпиады (олимпиадные задания); региональный и заключительный этапы; критерии оценивания; методические рекомендации

Ссылка для цитирования: Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 30–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35.

The Results of the Regional and Final Stages of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in the Russian Language in 2019

Andrey V. Grigoriev

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: rusolympiada@yandex.ru*

Irina N. Dobrotina

*Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: dobrotina.irina@yandex.ru*

Irina V. Osipova

*Lyceum No. 10, Khimki, Moscow Region, Russia,
e-mail: osipova_i@inbox.ru*

The article describes main directions in the selection of test materials for the All-Russian Olympiad (hereinafter Olympiad) for schoolchildren in the Russian language, as well as forms of their presentation. An analysis of some tests in the regional and final stages of the Olympiad was carried out. It is shown that the process of selecting test materials

for the Olympiad is influenced by such problems of teaching the Russian language at school as formation of normative literacy skills, ability to work with various types of linguistic dictionaries and reference books, ability to evaluate the processes occurring in the modern Russian literary language.

Keywords: *Olympiad tests; regional and final stages; assessment criteria; methodological guidance*

A reference for citation: Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. The results of the regional and final stages of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the Russian language in 2019. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, № 1, pp. 30–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35.

Задания Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку для разных этапов готовят разные предметно-методические комиссии. Но, несмотря на это, в комплектах разных этапов — от школьного до заключительного — прослеживается преемственность, причем с нарастающей сложностью: сначала участники выполняют задания, связанные с отдельными уровнями языка, затем комплексные задания, предполагающие знание материала из разных языковых разделов, и, наконец, задания по истории языка. Основные цели разработки комплектов заданий на каждом уровне — это выявление одаренных и интересующихся предметом школьников, оценка уровня их компетенции в предметной области, а также поддержка их интереса, расширение и углубление знаний по русскому языку и развитие предметных и метапредметных компетенций.

В 2019 г. многие российские школьники выполняли задания регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, подготовленные членами Центральной предметно-методической комиссии по русскому языку.

При отборе языкового материала для заданий Олимпиады учитывалась необходимость активизации работы по формированию **нормативной грамотности речи**, что невозможно без знания вариантов нормы и ее изменчивости в ходе языкового развития. Так, на региональном этапе было предложено задание, посвященное вариантам произношения носителями русского языка гласного звука в начале иноязычной фамилии (задание № 1: IX–XI классы).

Поскольку в 2018 г. в России проводился чемпионат мира по футболу, вызвавший живой интерес у всех жителей нашей страны, для анализа автором задания была выбрана фамилия известного футболиста сборной Германии турецкого происхождения, сыгравшего одну из ключевых ролей на чемпионате, — Özil (фамилия была дана на языке оригинала). Участники Олимпиады должны были определить, какой звук или

какие звуки могут произносить (и произносят в действительности) носители русского языка в начале этой фамилии.

При кажущейся сложности решение задачи облегчала информация, предложенная участникам в условии:

Первая буква (ö) в немецком и турецком языках обозначает звук, похожий на русский звук [э], произнесенный с округленными и вытянутыми вперед губами (как при произношении русского [о]).

Понимание того, что заимствованные слова в принимающем языке (языке-реципиенте) могут сохранять свои фонетические и грамматические особенности, должно было привести старшеклассников к мысли, что в начале фамилии футболиста многие носители русского языка будут произносить [э], [о], пытаясь передать особенности звучания иностранного слова. Однако здесь необходимо понимание особенностей русской произносительной нормы, согласно которой звуки [э], [о] не свойственны русскому языку в безударном положении. Следовательно, на месте [э] в начале слова в действительности чаще всего произносится [и], а на месте [о] — [а].

На заключительном этапе (задание № 1: IX–XI классы) участники должны были выявить случаи, когда фонетическая норма инвариантна, а когда вариативна, на примере сравнения двух версий прочтения стихотворения А. С. Пушкина «Подъезжая под Ижору»:

Один из ученых в своей книге пишет, что русский поэт Н. С. Тихонов критиковал другого поэта, Н. Н. Асеева, который первую строку стихотворения А. С. Пушкина

Подъезжая под Ижору,
Я взглянул на небеса
И вспомнил ваши взоры,
Ваши синие глаза...

читал вслух так, что это чтение было, по мнению Н. С. Тихонова, больше похоже на стихи В. В. Хлебникова или самого Н. Н. Асеева, а не А. С. Пушкина.

«Подсказка» участникам содержалась в самом условии задания. Отмечалось, что Н. Н. Асеев произносил выделенную строку так, что в ней повторялись одни и те же звуки, в то время как для произношения времен А. С. Пушкина, по-видимому, это не было свойственно. Следовательно, первый согласный и первый гласный в приставке и предлоге, первый и последний гласный в слове *Ижоры* в выделенной строке обязательно будут повторяться в любом варианте русского литературного произношения. В то же время последний согласный звук в приставке и предлоге может повторяться в современном русском литературном произношении, например, в произношении Н. Н. Асеева, но различаться в произношении времен А. С. Пушкина, где последний согласный звук в приставке может быть мягким, в предлоге — только твердым.

Вызвало интерес участников задание заключительного этапа (задание № 3: IX класс), в котором на примере анализа фрагментов из дневника К. Чуковского необходимо было сделать выводы об особенностях становления грамматической нормы для слов *СССР, радио, такси* — в некоторых контекстах они оказывались словами иного рода, чем в современном русском языке. Девятиклассники должны были определить причины данного явления.

Фрагменты текстов 1920-х — 1930-х гг. из Национального корпуса русского языка, которые были написаны в Советском Союзе и за его пределами, должны были продемонстрировать участникам, что в 1920-х — 1930-х гг. употребление слов *СССР* в женском роде, а *такси* и *радио* в мужском было характерно не только для К. Чуковского. Кроме того, примеры не позволяют определить четкую временную границу исчезновения колебаний: «старые» и «новые» формы сосуществуют десятилетиями. Примеры из поэмы В. Маяковского:

- 1) Пол-двенадцатого. Радио проорал... (1925);
- 2) Радио громко трубило... (1925).

показывают, что норма весьма неустойчива, и у одного автора в том же тексте 1925 г. для слова *радио* возможен и мужской, и средний род; то же обнаруживается и при анализе примеров из К. Чуковского:

- 1) Любовь это — древнее радио... (1925–1926);
- 2) Вчера были у Тыняновых с М. Б. У них новая столовая, шведская, новый радио, — угощение очень богатое (1934).

Весьма полезными для школьников мы считаем задания, когда, анализируя материал, участник делает выводы о том, как слова меняют свою частеречную принадлежность. Так, на региональном этапе (задание № 6: X–XI классы) на примере слова *мигом* старшеклассники наблюдают за процессом адвербализации творительного времени. Школьникам предлагается выбрать контекст, в котором семантика словоформы *мигом* отличается от представленной в двух других, и объяснить, как это отличие соотносится с ее частеречной принадлежностью:

- 1) Я **мигом** надела свое платье и, тоже торопясь, начала захватывать все, что мне казалось нужным для дороги (Ф. Достоевский);
- 2) Я сорок пять часов, глаз **мигом** не прищуря, // Верст больше седьмисот пронесся, — ветер, буря... (А. Грибоедов);
- 3) «А соскучитесь одни — в Заболотье чайку попить милости просим. Всего пять верст — **мигом** лошадушки домчат...» В половине декабря уголковский староста Осип явился в Заболотье и просил доложить о себе матушке (М. Салтыков-Щедрин).

Рассмотрев указанные выше примеры, школьник должен прийти к выводу, что во всех трех примерах возможна замена *мигом* на *в течение одного мига / секунды / минуты* (или любого другого краткого промежутка времени). Однако в примерах 1 и 3 *мигом* допускает также замену на наречия *быстро, сразу* и др. В предложении 2 подобная замена невозможна, так как во фрагменте речь идет о том, что герой не прищурил глаз даже на самый краткий промежуток времени, а не о том, насколько быстро он смыкал и размыкал веки в дороге. Временное значение в примере 2 еще не стерто (а это значит, что *мигом* в данном случае является формой Тв. п. единственного числа), в то время как в примерах 1 и 3 действие имеет уже не столько временную характеристику (когда?), сколько качественную (как?), следовательно, в этих примерах перед нами уже именно наречия.

Задание подобного типа было предложено и на заключительном этапе (задание

№ 2: IX класс). Участник должен был определить, что слово *наверное* в примерах из текстов XIX в. употреблено в устаревшем значении 'несомненно, верно, точно', а затем предположить, что с течением времени в данном слове развиваются антонимические/противоположные значения: 'несомненно, верно, точно' (значение складывается из значения морфем — речь идет о так называемом нефразеологизированном значении) и 'вероятно, по-видимому' (значение не складывается из значений отдельных морфем — фразеологизированное значение). Участник должен был указать, что слово *наверное* в устаревшем значении 'несомненно, верно, точно' является наречием и выступает в предложении как обстоятельство. В современном значении *наверное* является вводным словом.

При отборе языкового материала для заданий Олимпиады составители заданий учитывали необходимость активизации работы по формированию **умений работать с различными видами лингвистических словарей и справочников** (знакомство с различными типами словарей, актуализация знаний о строении словарной статьи, расширение представлений о различных формулировках законов и правил русского языка).

Так, на заключительном этапе Олимпиады (задание № 6: IX–XI классы) школьникам было предложено проанализировать словарные статьи из фразеологического словаря под редакцией А. И. Молоткова. Девятиклассники на основании предложенных примеров (статьи *вечная история*, *история с географией*, *история умалчивает*) отвечали на вопросы, посвященные принципам расположения статей в словаре и способу организации словаря. Участники из X и XI классов, получив информацию о структуре словарной статьи:

состоит из пяти элементов: 1) компонент, облегчающий поиск фразеологизма в словаре, 2) заголовок словарной статьи, 3) помета, указывающая на стилистическую, историко-временную или эмоционально-экспрессивную характеристику фразеологизма; 4) толкование значения; 5) цитаты, подтверждающие значение фразеологизма,

— должны были внести коррективы в словарную статью для предложенного фразеологизма с учетом новых примеров из Национального корпуса русского языка.

Следует также обратить внимание на задание, посвященное способу определения спряжения глаголов в русском языке, предложенному в «Российской грамматике» М. В. Ломоносова (задание № 4: X–XI классы). Часто говорится о том, что современные правила русского языка содержат множество исключений, однако, как могли убедиться старшеклассники, попытки предложить иные формулировки приводят к тому, что количество исключений не только не уменьшается, но даже увеличивается.

Задания Олимпиады должны активизировать умения школьников **давать оценку процессам, происходящим в современном русском литературном языке** (изменение норм управления и некоторых видов согласования; заимствования и связанные с этим процессы и др.).

Так, на заключительном этапе (задание № 5: X–XI классы) анализировались предложения, в которых упоминается социальная сеть «ВКонтакте».

Участники Олимпиады, отвечая на наводящие проблемные вопросы, обнаружили, что морфологическое «поведение» имени собственного «ВКонтакте» в речи отличается и от случаев типа «Ревизор», и от случаев типа «В лесах»/«На дне».

С одной стороны, «ВКонтакте» ведет себя как предложно-падежная конструкция (типа «В лесах» и «На дне»), в которой при наличии разных предлогов существительное не изменяется по падежам; ср.:

Сейчас отбираются сообщения по заданным ключевым словам во «ВКонтакте» и в Twitter;
Есть ли жизнь без «ВКонтакте»?

С другой стороны, есть контексты, где имя собственное «ВКонтакте» изменяется как нарицательное существительное 2-го склонения (так же, как и название пьесы «Ревизор»).

Это определяется тем, что название «ВКонтакте» обнаруживает тесную смысловую связь с входящим в его состав нарицательным существительным 2-го склонения *контакт*: в названии отражена основная функция социальной сети — *быть в контакте с друзьями, близкими, коллегами* и т. п.

При этом мы обнаруживаем два типа употреблений:

— в одних случаях при отождествлении названия социальной сети с существительным *в* рассматривается как предлог, хотя

написание встречается как раздельное, так и слитное; ср.:

В этой простой статье вы можете узнать, как зайти в Контакт со смартфона, планшета или простого телефона;

По собственным данным, «ВКонтакте» зарегистрировано 73,5 млн аккаунтов, в «Одноклассниках» — 45 млн анкет;

— в других случаях изменяется основа *вконтакт*, а в необходимо рассматривать как часть этой основы; ср.:

И вот нам остаются лишь телефонные разговоры с такой же работающей подругой («надо бы как-нибудь встретиться...») да час вечернего «вконтакта».

Выявленные типы употребления связаны с тем, что постепенно стирается внутренняя форма названия социальной сети и оно воспринимается носителями языка как отдельное единое слово 2-го склонения *вконтакт*.

Подобное морфологическое «поведение» названия «ВКонтакте» во многом определяется частотностью употребления названия сети в речи. Социальные сети обычно имеют широкий круг пользователей, для многих из которых подобное общение является одним из способов коммуникации, в то время как названия литературных произведений употребляются в определенных речевых ситуациях, связанных с их чтением или упоминанием отдельных фрагментов.

Авторы заданий работают над их жанрово-тематическим разнообразием: привлекают языковые факты и явления, находящиеся в сфере рассмотрения психолингвистики, социоллингвистики, этимологии, лингвистической типологии, знакомят учащихся с формальными, математическими и компьютерными методами в лингвистике. Это «позволяет сблизить тематику Олимпиады с современной научной повесткой дня, показать разнообразие современных методов исследования языка в целом и русского языка в частности, отразить в Олимпиаде новейшие достижения науки и данные актуальных научных публикаций» [Григорьев и др. 2019:] и таким образом привнести в школу знание о современных направлениях лингвистических исследований. Данная тенденция является актуальной в свете обсуждений «Требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования»

(проект Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования). Среди предметных результатов особо подчеркиваются умения получать новое знание, его интерпретировать, преобразовывать и применять в различных учебных ситуациях, а также при создании учебных и социальных проектов.

Развитию исследовательских компетенций, а следовательно, и формированию научного типа мышления участников уже не первый год посвящены задания II тура Олимпиады на заключительном этапе. Если в 2017/18 учебном году во II туре участники XI класса выполняли комплексное задание социолингвистической тематики, предполагавшее научное осмысление фактов художественного текста, то в 2018/19 учебном году на II туре заключительного этапа Олимпиады участникам IX–XI классов было предложено задание произвести анализ языкового материала на основе прослушанной лекции, посвященной междисциплинарным методам исследований в лингвистике (методы социологических, нейролингвистических и корпусных исследований).

Так, первое задание предполагало использование материала лекции об одном из основных методов исследования в социолингвистике — вариационном методе. С его помощью изучается социальное варьирование языка, т. е. возникновение в живой речи тех или иных фонетических, грамматических и др. вариантов под влиянием социальных параметров говорящего.

Начальный этап подобного исследования — сбор данных. Для этого среди участников Олимпиады и сопровождающих был проведен опрос о вариативности произношения и написания слова *Всерос(с)* — часто встречающегося разговорного сокращения от *Всероссийская олимпиада школьников*. Участники Олимпиады должны были изучить результаты опроса в виде диаграмм и указать, с какими социальными параметрами может быть связана вариативность произношения и написания слов русского языка. Методическая особенность задания заключается в том, что по форме это небольшое исследование по установлению особенностей объекта (предмета) изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов (предметов) между собой. Материалы лекции помогли школьникам прийти к верным выводам

о том, что на выбор варианта могут среди прочего оказывать влияние: а) место рождения или длительного проживания респондента; б) принадлежность респондента к определенной профессиональной группе; в) уровень и тип образования и др. Использование интересного языкового материала, возможность участия в эксперименте в качестве респондентов и собственно исследователей позволило привлечь внимание школьников к актуальным языковым процессам.

Второе задание знакомило старшеклассников с методами нейролингвистических исследований. Опираясь на лингвистические особенности приведенных текстов, участники должны были предположить, на каких языковых уровнях могут проявляться сбои в механизмах речепорождения — грамматическом, семантическом, на уровне перевода устной речи в письменную и др. Свои предположения следовало проиллюстрировать примерами из текстов. Материалы прослушанной лекции должны были помочь школьникам в выборе направления их анализа.

Третье и четвертое задания, основанные на третьей части лекции, погружали участников в корпусные исследования языка. В третьем задании им предстояло определить, какое языковое явление изучал «один лингвист с помощью компьютера» на основе большого массива текстов, и объяснить

некоторые закономерности, положенные лингвистом в основу его записей. В четвертом задании участники познакомились с одним из автоматических методов работы интернет-словаря синонимов — опорой на контекст. Им предлагалось на основе анализа данных словаря ответить на ряд вопросов по его составлению, а также определить и описать второй автоматический метод по составлению данного словаря.

Несомненно, подобные исследовательские задания II тура заключительного этапа Олимпиады по русскому языку способствуют развитию не только предметных, но и метапредметных компетенций участников, а также открывают для них новые интересные грани современной лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году // Русский язык в школе. — 2019. — Т. 80. — № 1. — С. 50–54. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54.

REFERENCES

Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. On the Results of the Final Stage of the 2018 Russian Language School Olympiad. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, vol. 80, No. 1, pp. 50–54. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Андрей Владимирович Григорьев, доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, Московский педагогический государственный университет; ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119435, Россия

Ирина Нурганновна Добротина, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования; ул. Жуковского, 16, Москва, 105062, Россия

Ирина Викторовна Осипова, кандидат педагогических наук, доцент, учитель высшей категории, МБОУ Лицей № 10; ул. Парковая, д. 10, Химки, Московская область, 141410, Россия

Andrey V. Grigoriev, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of General Linguistics, Moscow Pedagogical State University, 1/1 Malaya Pirogovskaya Str., 119435, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Head of the Laboratory of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education; 16 Zhukovsky str., Moscow, 105062, Russia

Irina V. Osipova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Teacher of the Highest Category, Lyceum № 10; 10 Park str., Khimki, Moscow region, 141410, Russia



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-36-44

Вопросы методики преподавания орфографии на страницах журнала «Русский язык в школе» (1979–2019)

Людмила Геннадьевна Ларионова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,
e-mail: lg59@bk.ru

В статье рассматриваются вопросы методики преподавания орфографии на страницах журнала «Русский язык в школе» в период с 1979 по 2019 г. Это: теоретические (лингвистические, дидактические, психологические, психолингвистические) основы обучения орфографии в средней общеобразовательной школе; приемы и способы объяснения орфографических правил; обзорная характеристика различных методических систем поэтапного изучения сложных правил орфографии; виды развивающих упражнений по орфографии; описание уроков изучения орфографических тем, их повторения и систематизации изученного на разных этапах обучения с V по XI класс в соответствии с меняющимися требованиями в разных вариантах федеральных государственных образовательных стандартов, соответственно – в разных учебниках и учебно-методических комплексах по русскому (родному) языку. В статье уделено внимание аспекту орфографической подготовки учащихся к обязательным письменным экзаменам по русскому (родному) языку в IX и XI классах, включая итоговое сочинение в XI классе. Кроме того, в статье представлен общий обзор рецензий на изданные учеными-методистами учебные пособия, сборники упражнений по орфографии (для учителей и учащихся). Результаты проведенного исследования основываются на методах теоретического анализа научных знаний (проблемном, сравнительно-сопоставительном, аспектном, обзорном); на обобщении практического опыта работы школьных учителей. Делаются выводы о значимости опубликованных статей (в указанный период) для современных читателей.

Ключевые слова: *теоретические (научные) основы обучения орфографии; методы и приемы орфографической работы на уроках русского языка; подготовка к экзаменам; книги и учебные пособия по орфографии*

Ссылка для цитирования: Ларионова Л. Г. Вопросы методики преподавания орфографии на страницах журнала «Русский язык в школе» (1979–2019) // Русский язык в школе. – 2020. – № 1. – С. 36–44. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-36-44.

Topical Issues of Methodology in Teaching Spelling on the Pages of the *Russian Language at School* Journal (1979–2019)

Lyudmila G. Larionova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
e-mail: lg59@bk.ru

This article reviews works devoted to the methodology of teaching orthography (spelling) published in the *Russian Language at School* journal from 1979 to 2019. The reviewed works cover the following aspects: theoretical (linguistic, didactic, psychological and psycholinguistic) foundations of teaching orthography in secondary school; study techniques and methods for explaining spelling rules; essential characteristics of the various methodological systems for a phased process in studying complex spelling rules; types of developmental spelling exercises; lesson plan description, repetition of spelling topics and systematization of the lessons studied at different levels of secondary education from grades 5 to 11 in accordance with changing requirements of Federal State Educational Standards and respective textbooks for teaching Russian as a native language. The article focuses on the aspect of spelling training and preparing

students for mandatory written exams in the Russian (native) language in grades 9 and 11, including the final essay in grade 11. In addition, the article provides a general overview of reviews of textbooks and spelling exercise workbooks for pedagogues and pupils published by methodologists. The research methodology was based on the theoretical analysis of scientific knowledge (problematic, comparative, aspective, recapitulative) and practice-based experience of pedagogues. It is concluded that the reviewed publications (in the indicated period) are relevant for modern readers.

Keywords: *theoretical foundations of teaching orthography; methods and techniques of teaching Russian language orthography in secondary school; preparation for exams; orthography textbooks and study guides*

A reference for citation: Larionova L. G. Topical issues of methodology in teaching spelling on the pages of the *Russian Language at School* journal (1979–2019). In *Russkii yazyk v shcole* [*Russian language at school*]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 36–44. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-36-44.

С самого начала существования журнала «Русский язык в школе» значительное место в нем занимали статьи, посвященные вопросам методики преподавания орфографии. Наиболее выраженным в этом направлении является стремление на страницах журнала, **во-первых**, рассмотреть теоретические (лингвистические, дидактические, психологические, психолингвистические) основы обучения орфографии в средней общеобразовательной школе, призванные обеспечить прочное формирование умений и навыков грамотного письма; **во-вторых**, описать эффективные приемы и способы объяснения орфографических правил; рассказать о методических системах поэтапного изучения сложных правил орфографии; **в-третьих**, представить разнообразный дидактический материал по орфографии (виды упражнений), дополняющий школьные учебники и учебно-методические комплексы по русскому (родному) языку; **в-четвертых**, уделить внимание урокам (как основной форме организации учебного процесса) изучения новых орфографических тем, их повторения и систематизации изученного на разных этапах обучения с V по XI классы, включая орфографическую подготовку к обязательным письменным экзаменам по русскому (родному) языку в IX и XI классах; **в-пятых**, дать обзор рецензий и отзывов на изданные учебные пособия, сборники упражнений по орфографии (для учителей и учащихся).

Рассмотрим более подробно названные нами направления в период с 1979 по 2019 г., т. е. за последние 40 лет. Этот отрезок времени выбран для обзора в связи с тем, что нам важно проследить преемственность между «золотым веком» методики обучения орфографии и ее современным состоянием.

I. Журнал «Русский язык в школе» на своих страницах, поддерживая все ценное из прошлого опыта, регулярно публикует статьи по теоретическим (научным) основам методики обучения орфографии в средней общеобразовательной школе. Так, в разделах и рубриках «Лингвистические заметки», «Совершенствуем профессиональную подготовку», «Начинающему учителю», «В помощь самообразованию», «Обсуждаем, спорим...», «Лингвистическое наследство» в публикациях ученых-лингвистов нашли отражение фундаментальные вопросы, касающиеся компонентов (понятий) общей орфографической теории: *разделы орфографии, принципы орфографии, орфограмма* (ее типы, виды, варианты), *орфографическое правило* (см. статьи Л. Б. Селезневой — 1988, № 1; В. Ф. Ивановой, Б. И. Осипова — 1991, № 5; А. И. Моисеева — 1995, № 1; Ю. А. Тихонова — 2007, № 3; В. В. Бабайцевой — 2009, № 3 и др.). Выделенные учеными структурные компоненты орфографического знания в целом не являются разделенными между собой, а в процессе письма постоянно взаимодействуют. Как показывает практика, именно на этапе ориентировки в системе орфографических понятий (V класс) происходит «осмысление учащимися основ русского письма, закономерных отношений между звучащей речью и ее письменным изображением и формирование на этой основе прочных орфографических умений и навыков» [Ларионова 2006: 13].

Русская орфография имеет богатую историю, и данному аспекту журнал уделяет немалое внимание, потому что для школьного учителя при обучении орфографии на уроках русского языка важно самому понимать (осознавать) особенности современной русской орфографии через ее историю, так как история русской

орфографии является тем ключом, который позволяет учителю открыть для учащихся «и принятые сейчас правописные нормы, и допустимые отступления от них, и разную степень “ошибочности” ошибок» [Копосов 1993: 76]. Вопросам истории русской орфографии, описанию этапов ее длительного становления, развития, упорядочения посвящено много публикаций в журнале «Русский язык в школе» (см. статьи М. А. Картоева — 1982, № 3; В. Ф. Ивановой — 1988, № 2; 1991, № 1; 1993, № 2; Б. В. Кунавина — 1989, № 6; Т. А. Бобровой — 1993, № 2; Л. Ф. Копосова — 1993, № 3; Т. М. Григорьевой — 1994, № 4; В. В. Лопатина — 2001, № 2; Т. М. Григорьевой, Б. И. Осипова — 2002, № 2; С. В. Науменко — 2014, № 1; 2017, № 7; 2018, № 1; 2019, № 5 и др.).

Когда речь идет о школьной орфографии, то обобщающим является понятие орфограммы, а основным умением — способность замечать орфограмму, т. е. видеть в слове объект применения правила орфографии. Орфографических правил в русском языке чуть более 200. Однако, как показывает обобщающий анализ практического опыта работы школьных учителей, для большинства учащихся особой проблемой является не заучивание формулировок правил орфографии, а непонимание их языковой содержательной сущности (фонетической, словообразовательной, лексической, грамматической, семантической) — отсюда и непонимание логики орфографического действия при выборе верного написания буквы (или знака). Учитывая данную проблему, журнал «Русский язык в школе» периодически публикует статьи, в которых подробно рассматриваются с лингвистической точки зрения трудные случаи правописания. Например, Е. Д. Арбатская (1982, № 4) исследует возникновение и формирование имен прилагательных с суффиксом *-енн-* в русском языке, морфонологические условия его употребления; статья А. В. Барандеева (1983, № 6) посвящена нерешенным вопросам орфографии топонимов; об особенностях правописания *не* с именами прилагательными и причастиями, входящими в состав фразеологических единиц, рассказывается в статье Л. А. Барановой (1984, № 3); правописание лексикализированных сочетаний типа *штопаный* — *перештопанный* разъясняется

в статье А. В. Войновой (1986, № 3); правописание написаний типа *неспециалист* и *не специалист* — в статье Т. Н. Ериной (1987, № 4); правописание кратких имен прилагательных типа *предана* — *преданна* — в статье Д. М. Кумаховой (1990, № 1); о лингвистических механизмах, стоящих за правилами правописания отрицательных частиц, рассказывается в статье А. А. Ховалкиной (1993, № 5); о правописании иноязычных слов в свете действующих правил орфографии — в статье И. В. Нечаева (2004, № 5); анализу орфографических правил, в которых есть исключения, посвящена статья Л. И. Ушаковой (2008, № 4); особенности выбора при письме *н* — *nn* в наречиях на *-о*, *-е* объясняет в своей статье Т. Я. Фролова (2013, № 1); история формирования правила правописания корня *-раст-* — *-рос-* — *-ращ-* рассматривается в статье Е. А. Селезневой (2013, № 2); проблемам правописных трудностей, связанных с выбором чередующихся гласных *о* — *а* в корнях слов, посвящена статья А. Ф. Сагитовой (2018, № 6) и др.

На страницах журнала нашли отражение также общедидактические, методические принципы, психологические и психолингвистические основы обучения орфографии в средней общеобразовательной школе. Так, в статье Т. Я. Фроловой (2003, № 5) описана организация дифференцированного подхода при обучении правилосообразным действиям; в статье А. Д. Дейкиной, Т. П. Малявиной (2011, № 5) характеризуются пути реализации текстоориентированного подхода на занятиях по коррекции правописных умений и навыков; в статьях Л. Г. Ларионовой (2016, № 9, 12) подробно рассматриваются общедидактические и методические принципы, наиболее значимые в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода для организации работы с орфографическим правилом на уроках русского языка в V–VII классах, а психологические и психолингвистические основы работы с орфографическим правилом на уроках русского языка Л. Г. Ларионова рассматривает на страницах журнала в № 5, 6 этого же, 2016, года; в статье О. А. Скрыбиной (2017, № 2) предлагается для оптимизации процесса обучения орфографии актуализировать потенциал письменной речи в свете реализации когнитивно-коммуникативного подхода.

Проблема соотношения между процессом обучения орфографии и развитием учащихся неоднократно обсуждалась на страницах журнала «Русский язык в школе» в разделах «Методика и опыт», «Заметки психолога», «В помощь самообразованию» (см. статьи Д. Н. Богоявленского (1979, № 1); Г. П. Соколовой (1985, № 2); А. А. Тихонова (1988, № 6); Л. В. Савельевой (1989, № 3); В. Я. Булохова (1990, № 6); Г. А. Бакулиной (2002, № 1); М. В. Бабкиной (2004, № 2); В. И. Стативки (2004, № 5) и др.). Авторы данных статей в той или иной мере отмечали, что методика обучения орфографии прежде всего опирается на выдающиеся достижения психологов и психолингвистов как прошлых лет, так и наших современников *в области диагностики возрастного развития детей* (Л. С. Выготский); *теории поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Айдарова и др.); *теории речевой деятельности* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, О. Я. Гойхман, К. Ф. Седов, В. П. Белянин и др.); *теории развивающего обучения* (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С. Ф. Жуikov, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.); *теории о механизмах речи и грамотного письма* (Д. Н. Богоявленский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия и др.); *теории детской памяти, мышления, речевых стратегий* (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, О. К. Тихомиров, А. К. Белоусова, В. И. Селиванов, С. Н. Цейтлин и др.).

Осмысливая эти важнейшие теории, ученые-методисты пришли к выводу, что изучение школьниками орфографии — это процесс речевой деятельности, где взаимодействуют все ее виды; это речемыслительный, речетворческий процесс, в котором соучаствуют механизмы мышления и речи, и в основе которого лежит творческий характер самого языка [см.: Алгазина 1987; Власенков 1982; Львова 1992; Останина 2015; Разумовская 1996; Скрыбина 2009; Черепанова 2016].

Умение распознавать лингвистическую природу орфограммы, подводить ее под соответствующее правило формируется путем умственных операций анализа слова с помощью механизма речевого мышления, который находится в центре внимания теории речевой деятельности (в единстве всех ее видов) как целого направления

в психологии и психолингвистике. Так, статьей С. Н. Цейтлин «Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил» (2018, № 6) журнал фактически открыл свои страницы для обсуждения феномена «врожденной грамотности» детей, спонтанности освоения языка, орфографической интуиции.

К 2019 г. накопился достаточно большой научно-исследовательский материал в монографиях, докторских, кандидатских, магистерских диссертациях по методике преподавания орфографии в средней общеобразовательной школе. В них статус методики преподавания орфографии как одного из разделов науки о языке убедительно подтвержден и четко обозначены теоретические (научные) основы обучения орфографии, определена ее терминологическая система, выявлены основные направления и особенности процесса орфографической подготовки учащихся на разных этапах обучения с V по XI классы. Все это, как мы видим, нашло широкое отражение на страницах журнала «Русский язык в школе».

II. Над проблемой определения эффективных приемов и способов объяснения орфографических правил работало не одно поколение ученых, методистов, учителей школ. Результаты их поиска занимают центральное место среди журнальных публикаций в разделах «Методика и опыт», «Методическая почта». Попытки решить данную проблему предпринимаются постоянно. Это: **использование алгоритмов** (см. статьи А. И. Власенкова — 1979, № 3; А. В. Нехаева — 1980, № 2; А. Г. Жиленко — 1986, № 5; А. Д. Шмелева — 1989, № 6; Е. Г. Шатовой — 1991, № 4; Л. И. Журавлевой — 2002, № 6; Н. М. Лаури — 2005, № 4; П. В. Афанасьевой — 2018, № 2 и др.); **опора на опознавательные признаки орфограмм** (см. статьи Н. Н. Алгазиной — 1981, № 3; С. И. Львовой — 1981, № 4; М. М. Разумовской — 1981, № 5; В. В. Ераткиной — 1981, № 5; Н. Е. Сокур — 1983, № 2; Г. Н. Приступы — 1987, № 6; Л. Б. Селезневой — 1988, № 1; Н. Н. Алгазиной, Г. И. Пашковой, Е. И. Фитковской, Н. В. Березенко — 1989, № 6; Л. И. Журавлевой — 2002, № 5 и др.); **анализ и наблюдение над языковыми явлениями** (см. статьи Н. Н. Алгазиной — 1981, № 3; М. М. Разумовской, Н. С. Бачмановой — 1981, № 1;

К. И. Прохоренко — 1983, № 1; М. А. Дмитриевой — 1989, № 2; О. А. Скрыбиной — 1999, № 4; Т. Я. Фроловой — 2000, № 6; Е. Г. Шатовой — 2001, № 2; М. И. Козловой — 2003, № 4; Н. В. Поповой — 2014, № 2 и др.); **схематическое изображение языковой сути правил, включая наглядность и «опорные сигналы»** (см. статьи Г. К. Лидман-Орловой — 1981, № 4; К. И. Прохоренко — 1983, № 4; С. И. Львовой — 1990, № 2; В. Ф. Габитовой — 1991, № 1; М. И. Емельяничук — 1991, № 1; М. Т. Баранова — 1991, № 2; З. П. Ларских — 1991, № 5; С. И. Автономовой — 1995, № 2; Н. В. Фроловой — 2008, № 5; П. В. Афанасьевой — 2009, № 4; Л. М. Стефановой — 2014, № 10 и др.); **рассказ на лингвистическую тему** (в разных жанрах) (см. статьи М. М. Разумовской — 1982, № 4; П. С. Сияльской — 1985, № 3; В. Ф. Мейерова — 1990, № 1; Г. Ю. Никитенко — 1991, № 6; Л. Л. Покровского — 1995, № 4; Л. Г. Ларионовой — 2006, № 1 и др.).

Как показывает анализ данных статей (на основе исследования практической работы школьных учителей), в них обозначены наиболее часто используемые на уроках русского языка в V–VII классах приемы и способы объяснения орфографических правил, с помощью которых у учащихся формируются достаточно прочные умения и навыки грамотного письма.

Значительное внимание журнал «Русский язык в школе» уделял и уделяет описанию методик поэтапного изучения в средней общеобразовательной школе сложных орфографических правил. Так, например, на страницах журнала была представлена методическая система обучения слитным, дефисным и раздельным написаниям (С. И. Львова — 1981, № 4); предложена методика работы над трудными словами с непроверяемыми безударными гласными в корнях слов (В. В. Ераткина — 1981, № 5); описана система изучения безударных падежных окончаний имен существительных с учетом вариантов орфограммы (П. И. Ломакин — 1982, № 4); определена и охарактеризована этапность в изучении правописания проверяемых безударных гласных в корнях слов (Н. Е. Сокур — 1983, № 2); представлена методическая система изучения правописания глаголов на *-тся*, *-ться* с учетом вариантов орфограммы (Е. И. Фитковская — 1985, № 5); изложена методика обучения

правописанию *н* — *nn* в суффиксах имен прилагательных (К. И. Прохоренко — 1986, № 3); предложена методика изучения с применением ЭВМ правила правописания согласных букв *ч*, *щ* в суффиксе *-чик* (*-щик*) имен существительных (З. П. Ларских — 1991, № 5); описана методика поэтапного изучения правописания производных предлогов, применительно к каждому этапу дана качественная характеристика способа орфографического действия (С. Н. Молодцова — 1995, № 1); представлена методическая система изучения суффиксов имен прилагательных *-к*-, *-ск*- (Т. Я. Фролова — 2013, № 4) и др.

Соблюдение принципов преемственности и последовательности (этапности), реализация идеи синтеза языкового и речевого развития учащихся — все это составило основу целостной методической системы приемов и способов объяснения орфографических правил. Орфографическое правило «организует обучение письму, но оно само по себе не приводит к правильному письму: написание должно быть закреплено путем длительных упражнений, так чтобы оно стало навыком» [Бархин, Истрина 1935: 84].

III. Существенным для обучения орфографии является подбор дидактического материала (разных видов упражнений). «Знания, навыки грамотного письма осваиваются через упражнения. Именно они составляют главное содержание учебной деятельности школьников. Неудивительно, что характер упражнений, их последовательность, интенсивность, эффективность постоянно находились и находятся в поле зрения обучающихся и обучающихся» [Разумовская 1996: 37].

Журнал «Русский язык в школе» уделяет большое внимание дидактическому материалу по орфографии, представляя свои страницы ученым и учителям для описания разных видов развивающих упражнений. Следует особо отметить, что именно в журнале был впервые предложен такой вид упражнений как орфографический разбор (Н. Н. Алгазина — 1988, № 2).

На страницах журнала «Русский язык в школе» с 1979 по 2019 гг. показана довольно обширная «палитра» упражнений по орфографии: списывание деформированного (с пропуском букв на месте орфограммы) текста; списывание недеформированного (без пропуска букв) текста;

выборочное письмо; словарно-орфографическая работа; графическое объяснение, обоснование правильного выбора буквы (или знака); поморфемное письмо; классификация орфограмм; определение языковых (лингвистических) признаков, от которых зависит выбор верного орфографического написания; подбор собственных примеров, иллюстрирующих орфографические правила; подбор примеров на определенную орфограмму из художественных, научных и публицистических текстов; комментированное письмо; сравнение и сопоставление произносительных и правописных норм; сравнение и сопоставление смешиваемых написаний; тестовые задания; речеведческо-орфографические упражнения; грамматико-орфографические упражнения с интерактивной поддержкой; комплексные упражнения; словарный диктант; зрительный диктант; диктант по памяти; диктант по аналогии; объяснительный диктант; подготовительный (разученный) диктант; диктант с одновременным языковым и информационно-смысловым анализом текста; контрольный диктант с грамматико-орфографическими заданиями; работа с различными лингвистическими словарями и справочниками; письменные ответы на вопросы лингвистического (и нелингвистического) содержания; обобщение орфографического материала в виде плана рассказа на лингвистическую тему; обобщение орфографического материала с помощью таблиц; составление предложений (или словосочетаний) с опорой на данные слова; мини-сочинения на «свободную» тему (с опорой и без опоры на данные слова); письменный пересказ текста (полный, сжатый, выборочный); составление диалога (в письменной форме) на определенную тему в соответствии с нормами речевого этикета и всеми нормами литературного языка; проектные формы заданий; занимательно-орфографические упражнения.

Все эти виды упражнений нашли свое отражение в разделах «Дидактический материал», «Методика и опыт», «Методическая почта» (см. например, статьи С. И. Львовой — 1981, № 4; В. Г. Далиной, Н. Г. Курбатовой — 1981, № 4; П. И. Ломакина — 1982, № 4; А. А. Косолапковой — 1983, № 2; Ю. В. Жданова — 1983, № 6; Е. И. Фитковской — 1985, № 5; С. И. Львовой — 1986, № 1, 4; Н. В. Алексеенковой — 1986, № 3;

А. В. Срагович — 1986, № 4; М. П. Кулыгиной — 1989, № 2; Л. В. Савельевой — 1989, № 3; А. А. Семенюк — 1990, № 4; С. Н. Пименовой — 1993, № 5; Л. Г. Ларионовой — 1995, № 2; 2019, № 5; О. А. Скрибиной — 1999, № 4; 2000, № 1, 2, 4; 2008, № 3; 2017, № 2; Е. Г. Шатовой — 2001, № 2; Ю. Е. Климкиной — 2002, № 2; Т. Я. Фроловой — 2002, № 4; Г. И. Азановой — 2003, № 3; Г. М. Крамаренко, А. Б. Малюшкина — 2006, № 1; Н. М. Рухленко — 2006, № 6; И. Н. Добротиной — 2007, № 4; С. А. Арефьевой — 2008, № 4; Г. Г. Мисаренко — 2009, № 3; С. С. Оганесяна — 2012, № 10; Ю. С. Вохминой — 2015, № 1; 2017, № 2; П. В. Афанасьевой — 2018, № 2 и др.).

Предложенный в данных статьях дидактический материал включает в себя как отдельные слова, словосочетания, предложения, так и небольшие тексты разных стилей и типов речи. Материал для упражнений подобран с учетом вариантности орфограмм, их лингвистической неоднородности. С целью предупреждения орфографических ошибок во многие упражнения введены смешиваемые написания (например, *догорает, гора, горизонт; вырос, растение, роса*). Задания к упражнениям постепенно усложняются от этапа к этапу (от класса к классу) и направлены на:

- усвоение основных орфографических понятий (*принципы орфографии, орфограмма, орфографическое правило*);
- формирование умений опираться при письме на правила орфографии, осознавая их содержательную языковую сущность;
- обогащение словарного запаса и расширение грамматического строя речи учащихся;
- совершенствование всех видов речевой деятельности (чтение, слушание, говорение, письмо) в их единстве и взаимосвязи;
- формирование метапредметных умений и личностных качеств учеников.

Интересны в журнале «Русский язык в школе» статьи о типах и причинах орфографических ошибок, об упражнениях, направленных на их предупреждение (см. статьи А. И. Власенкова «Как устранять пробелы в навыках правописания слабоуспевающих учащихся» — 1979, № 3; С. Н. Цейтлин «Ошибки в письменной речи и способы их классификации» — 1984, № 2; Л. Д. Яковлевой «Пути повышения грамотности учащихся» — 1990, № 1;

В. Я. Булохова «Роль “линейного” самоконтроля учащихся в повышении орфографической грамотности» — 1990, № 2; «Орфографические ошибки в детских сочинениях» — 1992, № 1; Л. Д. Беднарской «Классификация орфографических и пунктуационных ошибок, допускаемых учащимися в письменных работах» — 2008, № 8; Т. П. Малявиной «О понятии “коррекция орфографического навыка”» — 2008, № 9; А. А. Остапенко, Н. Г. Прохоровой «“Вычитание” ошибок как прием формирования грамотности» — 2009, № 4 и др.).

Данные статьи важны прежде всего для учителя при проведении работы над орфографическими ошибками как на уроках русского языка, так и во время индивидуальных занятий с учащимися.

IV. В журнальной рубрике «Такие разные уроки...», которая сейчас перенесена в приложение «Русский язык в школе и дома», учителя активно делятся своими конспектами уроков по орфографии. Читатель может найти уроки для всех классов в соответствии с появляющимися в последние годы новыми программными документами, учебниками и учебно-методическими комплексами (см., например, статьи В. А. Кавериной «Урок словарной работы в V классе по теме “Непроверяемые гласные и согласные”, или Как правильно учить словарные слова» — 2000, № 2; Л. И. Журавлевой «Вводный урок “Путешествие в страну Орфографию”» — 2002, № 5; Н. К. Бесединой «Урок на тему “Правописание суффиксов глагола. Гласные в суффиксах *-ова-* (*-ева-*), *-ыва-* (*-ива-*)”» — 2003, № 5; Н. А. Баженовой «“Кулинарный” урок по теме “Одна и две буквы *н* в причастиях и отглагольных прилагательных”» — 2005, № 4; Т. В. Дружиной «Дефисное и слитное написание слов с *пол-* и *полу-* (VI класс)» — 2009, № 8; И. Л. Новиковой «Спряжение глаголов. Правописание безударных личных окончаний глаголов (V класс)» — 2010, № 3; Э. П. Крыловой «Уроки по теме “Гласные *о* и *е* (*ё*) после шипящих и *ц*” (VI класс)» — 2010, № 3 и др.). В данных уроках традиционно прослеживается связь типа урока с его целью, взаимосвязь частей урока. В конспектах уроков обозначены личностные и метапредметные результаты обучения (для учащихся).

Журнал, соблюдая преемственность с конца XX в., большое внимание продолжает уделять вопросам повторения и систематизации изученного материала. В своих

статьях ученые и учителя рассматривают «повторение в начале учебного года; попутное повторение; повторение в конце изучения темы; повторение в конце учебного года; повторение перед экзаменами; а в связи с линейно-ступенчатым расположением ряда тем в программе... — повторение в начале работы над новой ступенью изучения материала» [Баранов 1994: 61]. О том, что каждый вид повторения отличается своими целями, задачами, содержанием и методикой, можно прочитать на страницах журнала в статьях Л. Я. Китаевой «Повторение орфографии в VII–VIII классах на основе группировки орфограмм» — 1980, № 2; Г. П. Соколовой «Повторение правописания *не* и *ни* на уроках в IV четверти» — 1980, № 2; М. М. Разумовской «Повторение орфографии в начале года» — 1983, № 4; О. А. Скрыбиной «Система работы по совершенствованию грамотности учащихся старших классов» — 2000, № 1; Е. В. Бузмаковой «О повторении орфографии» — 2003, № 1; Г. М. Крамаренко, А. Б. Малюшкина «Орфография: систематизируем знания и готовимся к ЕГЭ» — 2006, № 1; «Повторяем правописание прилагательных» — 2007, № 3; «Повторяем правописание окончаний глаголов» — 2007, № 8; Е. М. Мельниковой «Орфограмма “Безударная гласная в корне слова” в заданиях Единого государственного экзамена по русскому языку» — 2019, № 3 и др.

Когда в нашу жизнь вошли компьютерные технологии, журнал «Русский язык в школе» стал регулярно освещать вопросы обучения орфографии с помощью компьютерной поддержки (от ЭВМ к цифровым ресурсам) (см. статьи Н. Н. Алгазиной, Г. И. Пашковой, Е. И. Фитковской, Н. В. Березенко — 1989, № 6; В. М. Зеленина, Н. В. Мельник — 1991, № 4; З. П. Ларских — 1991, № 5; О. Ю. Дубовой — 2008, № 4; П. В. Афанасьевой — 2009, № 4; 2018, № 2 и др.). Как показывает анализ данных статей, сегодня цифровые ресурсы уже адаптированы для работы на уроках русского языка и на интерактивной доске, и на любом компьютерном устройстве. Информационно-коммуникационные технологии могут оказать реальную помощь учителю-словеснику. «Их применение облегчает усвоение грамматического материала на разных уровнях когнитивной визуализации и способствует осознанности

его запоминания, что положительно влияет на общий уровень грамотности и формирование интереса к изучению традиционно сложных грамматико-орфографических тем» [Афанасьева 2018: 35].

Систематическое внедрение в уроки русского языка, начиная с V класса, инновационных образовательных технологий помогает учителю постепенно подготовить учащихся к Обязательному государственному экзамену (ОГЭ) в IX классе и Единому государственному экзамену (ЕГЭ) в XI классе (см. статьи Т. Я. Фроловой — 2004, № 1, 3, 5; Г. М. Крамаренко, А. Б. Малюшкина — 2006, № 1; Г. П. Соколовой — 2007, № 7; Е. М. Калугиной — 2008, № 8; Е. А. Рябухиной — 2013, № 3; Н. М. Сергеевой — 2015, № 2; О. А. Скрыбиной — 2017, № 2; Е. М. Виноградовой — 2018, № 3; Е. М. Мельниковой — 2019, № 3 и др.). Цель данных статей — рассказать об особенностях заданий по орфографии во время проведения ОГЭ и ЕГЭ, проанализировать эти задания и предложить потренироваться с учащимися в их выполнении.

В разделах и рубриках «Методика и опыт», «Готовимся работать по новым стандартам», «Дидактический материал» (раздел перенесен в приложение «Русский язык в школе и дома») журнал освещает все стороны подготовки к обязательным письменным экзаменам по русскому (родному) языку в IX и XI классах, включая и орфографическую подготовку к итоговому сочинению как выпускному экзамену в XI классе, поскольку при оценке итогового сочинения учитывается также орфографическая грамотность учащихся. Готовить учащихся к итоговому сочинению в XI классе необходимо с первых лет обучения в общеобразовательной школе с помощью разных видов творческих упражнений. Творческие упражнения «не только помогают учащимся приобретать необходимые навыки грамотного письма, но и способствуют их интенсивному речевому развитию, что особенно важно в связи с усилением общей речевой направленности современного школьного курса русского языка и возвращением в школу сочинения как выпускного экзамена» [Ларионова 2014: 6].

V. Журнал «Русский язык в школе» играет большую роль в жизни учителей, методистов, ученых, студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, поскольку

служит им хорошим помощником в практической и научно-исследовательской деятельности. Очень ценно, что журнал периодически знакомит своих читателей с рецензиями и отзывами на изданные учебные пособия, сборники упражнений (для учителей и учащихся), в том числе и по орфографии (см., например, статьи-рецензии В. М. Никитина (1980, № 2) о пособии для учащихся Г. Н. Приступы «Орфография и пунктуация в таблицах и заданиях» — М.: Высшая школа, 1979; Ю. Г. Федотовой (1983, № 3) о книге Л. П. Федоренко «Пособие для самостоятельного изучения правил русской орфографии» — М.: Высшая школа, 1982; А. О. Орга (1993, № 1) о книге для учителей М. М. Разумовской «Методика обучения орфографии в школе» — М.: Просвещение, 1992; С. С. Шамсутдиновой (1993, № 1) о книге для учащихся С. И. Львовой «Там, где кончается слово... (О слитных, дефисных и отдельных написаниях)» — М.: Просвещение, 1992; В. Ф. Ивановой, А. А. Бурыкина (2000, № 3) о пособии Б. И. Осипова «Учителю об истории русского письма» — Омск: изд-во Омского университета, 1999; Г. Н. Владимирской (2009, № 3) о пособии для учителей Т. А. Остриковой «Орфография в школе: полувековой опыт обучения» — М.: Вербум, 2008; Т. П. Малявиной (2011, № 10) о пособии для учителей и учащихся В. В. Бабайцевой, О. А. Сальниковой «Русский язык: Тренинг по орфографии» — М.: Дрофа, 2011 и др.). Следует отметить, что рецензии и отзывы о выходящих книгах регулярно публикуются на страницах журнала «Русский журнал в школе» уже в течение многих десятилетий в соответствии с замыслом создателя журнала А. М. Лебедева.

Безусловно, не все вопросы методики преподавания орфографии проанализированы автором в данной статье. Много полезного и ценного читатель найдет еще в таких разделах журнала, как «Внеклассная работа», «Детская речь», «Наши учителя», «Русский язык в вузах».

Публикации журнала за последние 40 лет — это кладовая идей в области теории и практики обучения орфографии в средней общеобразовательной школе, которые читатель, наш современник, непременно возьмет себе на вооружение для научной или практической работы, а «опираясь на

прочитанное, пойдет, учитывая сделанное и не сделанное его предшественниками, своим путем» [Баранов 1994: 68].

ЛИТЕРАТУРА

Алгизина Н. Н. Формирование орфографических навыков учащихся. — М., 1987.

Афанасьева П. В. Дидактические возможности обучения грамматико-грамматическим темам с интерактивной поддержкой // Русский язык в школе. — 2018. — № 2. — С. 35–32.

Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка на страницах журнала «Русский язык в школе» (1914–1994 годы) // Русский язык в школе. — 1994. — № 5. — С. 60–68.

Бархин К. Б., Истрина З. С. Методика русского языка в средней школе: учебник для высш. пед. учеб. заведений и пособие для преподавателей. — 2-е изд. — М., 1935.

Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку (IV–VIII кл.). — М., 1982.

Копосов Л. Ф. Из истории русской орфографии // Русский язык в школе. — 1993. — № 3. — С. 76–81.

Ларионова Л. Г. Творческие упражнения — основа подготовки к выпускному сочинению в XI классе (Окончание) // Русский язык в школе. — 2014. — № 10. — С. 3–6.

Ларионова Л. Г. Формирование орфографических умений и навыков на теоретической основе. // Русский язык в школе. — 2006. — № 1. — С. 10–13.

Львова С. И. Язык в речевом общении. — М., 1992.

Останина Ю. О. Коммуникативно-деятельностный подход как основа организации работы по орфографии на уроках русского языка в 8–9 классах: монография. — Ростов-на-Дону, 2015.

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

Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: монография. — Рязань, 2009.

Черепанова Л. В. Инновационные технологии обучения русскому языку: «Языковой портфель ученика»: учеб. пособие. — 2-е изд., доп. — Чита, 2016.

REFERENCES

Algazina N. N. Formation of spelling skills of students. Moscow, 1987. (In Rus.)

Afanasyeva P. V. Didactic capabilities of grammar and orthography subjects studying with online support. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2018, No. 2, pp. 32–35. (In Rus.). DOI:10.30515/0131-6141-2018-79-2-32-35.

Baranov M. T. Methods of teaching the Russian language on the pages of the magazine «Russian language at school» (1914–1994). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1994, No. 5, pp. 60–68. (In Rus.)

Barkhin K. B., Istrina Z. S. Methods of the Russian language in high school: a textbook for higher pedagogical educational institutions and a manual for teachers. 2nd ed. Moscow, 1935. (In Rus.)

Vlasenkov A. I. Developing Russian language training (IV–VIII class). Moscow, 1982. (In Rus.)

Koposov L. F. From the history of Russian spelling. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1993, No. 3, pp. 76–81. (In Rus.)

Larionova L. G. Creative exercises — the basis of preparation for the final essay in the XI class (End). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 10. pp. 3–6. (In Rus.)

Larionova L. G. The formation of spelling skills and skills on a theoretical basis. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 1, pp. 10–13. (In Rus.)

L'vova S. I. Language in speech communication. Moscow, 1992. (In Rus.)

Ostanina Yu. O. Communicative-activity approach as the basis for organizing spelling work in Russian lessons in grades 8–9. Rostov-na-Donu, 2015. (In Rus.)

Razumovskaya M. M. Methods of teaching spelling at school: Book. for the teacher. 2th ed., Revised. Moscow, 1996. (In Rus.)

Skryabina O. A. Cognitive-communicative approach to teaching spelling as a text-forming activity. Ryazan', Publ. Ryazan State University named for S. Yesenin, 2009, 404 p. (In Rus.)

Cherepanova L. V. Innovative technologies of teaching the Russian language: «The language portfolio of the student». Textbook allowance. 2th ed., Chita, Publ. Transbaikalian State University, 2016, 404 p. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Людмила Геннадьевна Ларионова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет; ул. Б. Садовая, д. 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Россия

Lyudmila G. Larionova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Language Theory and Russian Language, Southern Federal University, 105/42 B. Sadovaya str., Rostov-on-don, 344006, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-45-52

Из истории обучения орфографии в школе: прием «какографии» в методическом наследии П. М. Перевлесского

Николай Викторович Корнилов

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия,
e-mail: kornilov_nikolai@mail.ru*

Автор обращается к методическому наследию российского педагога XIX в. П. М. Перевлесского. В книге «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями» (1842) он предложил использовать «корректурные упражнения», в которых учащиеся должны исправлять орфографические ошибки. Педагог подчеркивал тесную связь правописания с грамматикой. После выхода в свет этой работы П. М. Перевлесского в научный оборот был введен термин *какография*, который используется и в современной методике преподавания русского языка. До сих пор есть сторонники и противники «корректурных упражнений».

Ключевые слова: *Перевлесский; педагог; методика; орфография; какография; «корректурные упражнения»; корректура*

Ссылка для цитирования: Корнилов Н. В. Из истории обучения орфографии в школе: прием «какографии» в методическом наследии П. М. Перевлесского // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 45–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-45-52.

From the History of Teaching Spelling at School: Method of «Cacography» in the Methodological Heritage of P. M. Perevlessky

Nikolay V. Kornilov

*Vladimir State University, Vladimir, Russia,
e-mail: kornilov_nikolai@mail.ru*

In this article, the author refers to the methodological heritage of a Russian philologist of the 19th century P. M. Perevlessky. In his book «Practical orthography with preliminary comments» (1842), P. M. Perevlessky proposed a “proofreading exercises” (carefully checking a text for errors) as practice techniques for learning orthography for schoolchildren. He emphasized the close relationship between spelling and grammar. After the publication of his book, the term «cacography» was introduced into scientific parlance, which is also used in modern methodology of teaching the Russian language. The author notes that there are still supporters and opponents of “proofreading practice”.

Keywords: *Perevlessky; pedagogue; methodology; orthography; cacography; «proofreading exercises»; proofreading*

A reference for citation: Kornilov N. V. From the history of teaching spelling at school: method of «cacography» in the methodological heritage of P. M. Perevlessky. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 45–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-45-52.

Научное формирование методики преподавания русского языка началось в 40-е гг. XIX в., когда был опубликован труд Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844), заложивший теоретические основы русской лингводидактики. Позднее появились работы И. И. Срезневского, которые тоже сыграли важную роль в дальнейшем развитии методической науки. Среди них обычно

принято выделять «Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа» (1852), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871), «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1899). В современном преподавании русского языка продолжают оставаться актуальными и методические

идеи К. Д. Ушинского, которые представлены в его статье «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), а также в книгах «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864).

Эти работы стали классическими и вошли в золотой фонд методической литературы. Однако стоит отметить, что до сих пор остаются забытыми или полужабытыми имена многих педагогов, также сумевших внести значительный вклад в теорию и практику преподавания русского языка. К их числу можно отнести филолога Петра Мироновича Перевлесского (1815–1866), чьи труды, «обладая несомненной научно-методической ценностью, являются к тому же и памятником истории русского филологического образования в целом, так как дают представление, по какой программе, как, на каком материале изучали лицеисты и гимназисты второй половины XIX в. русскую и старославянскую грамматики» [Приемышева 2006: 50]. Полезную информацию о жизни, разносторонней деятельности на ниве просвещения в провинциальных и столичных учебных заведениях разного уровня, научном творчестве этого замечательного языковеда, литературоведа и педагога-практика и исследователя можно получить в трехтомном биобиблиографическом словаре М. Г. Булахова [Булахов 1976: I, 183–184], статьях [Приемышева 2006: 44–50], [Бондаренко 2015: 31–36, 59].

П. М. Перевлесский является автором учебников по русскому и старославянскому языкам, которые активно использовались в школьном обучении во второй половине XIX в. Некоторые историки отечественного языкознания рассматривают синтаксическую систему, предложенную этим педагогом, в одном ряду с грамматиками Н. И. Греча, А. Х. Востокова и И. И. Давыдова (см.: [Александров 1963: 53; Виноградов 1958: 206; Грунский 1911: 85]). Научное и методическое наследие П. М. Перевлесского включает в себя такие работы, как «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями» (1842), «Практический синтаксис сложного предложения и стихосложение» (1842), «Начертание русского синтаксиса» (1847), «Грамматика старославянского языка» (1852) и «Памятники старославянского языка, изданные для лицей» (1854) — первого школьного учебника и хрестоматии

по старославянскому языку, «Русское стихосложение» (1853), «Практическая русская грамматика: со сборником статей в прозе и стихах» в четырех частях (1854–1855), «Предметные уроки по мысли Песталоцци: Руководство для занятий в школе и дома с детьми от 7 до 10 лет» (1862), «Наука грамоте с Изборником для последовательного письма с голоса: Начальный учебник родного языка» (1863), «Славянская грамматика с Изборником» (1870).

К работам П. М. Перевлесского обращаются современные исследователи, интересующиеся вопросами славянского языкознания, синтаксиса и методики преподавания русского языка. К сожалению, его богатое научное и педагогическое наследие остается недостаточно изученным. В настоящей статье хотелось бы рассмотреть лишь некоторые идеи П. М. Перевлесского, связанные с изучением орфографии русского языка в школе. Хотя они не получили широкого практического применения в XIX в., тем не менее во многом предвосхищали развитие методики преподавания русского языка в XX–XXI вв.

Во времена П. М. Перевлесского авторы научных трудов, учебников для школ и гимназий основное внимание уделяли таким разделам грамматики, как этимология, понимаемая тогда как морфология, и синтаксис. Наименее разработанной и в теоретическом, и в практическом плане оставалась орфография, так что здесь зачастую отсутствовало какое-либо единообразие, а говорить «о сложившейся методике обучения правописанию вообще не приходилось» [Бондаренко 2015: 32]. По мнению М. А. Бондаренко, «все это, а также нехватка учебников в Ярославской гимназии (там тогда преподавал П. М. Перевлесский. — Н. К.) и направило молодого учителя на создание систематического пособия» [Там же]. Работа П. М. Перевлесского «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями» была предназначена для уездных училищ и низших классов гимназий.

П. М. Перевлесский отмечал, что преподаватель орфографии стремится к тому, чтобы правописание «обратилось в привычку и приросло к перу»¹. Педагог спра-

¹ Цитирование производится в соответствии с нормами современной орфографии и пунктуации.

ведливо полагал, что «одним изучением правил достигнуть этого нельзя», поскольку «дети часто претвердо рассказывают правила, а ошибаются на деле» [Перевлесский 1842: I].

Многие коллеги П. М. Перевлесского были убеждены, что если диктовать школьникам, лицеистам или гимназистам тексты «классических отечественных литераторов», то можно повысить грамотность учащихся. Однако и этот способ, по мнению П. М. Перевлесского, на практике малоэффективен. Педагог в течение двух лет диктовал детям отрывки из «Карамзина, Батюшкова и других», тем не менее добиться желаемого результата ему так и не удалось: «из сорока человек при переходе из третьего класса в четвертый» только десяток научился «правильно и безошибочно писать» [Там же].

Возникает вопрос: что же поможет повысить грамотность учащихся, если перечисленные способы не позволяют этого сделать? П. М. Перевлесский предлагает собственное решение данной проблемы, опираясь во многом на личные педагогические наблюдения и опыт зарубежных коллег.

Оказывается, что «дети впоследствии меньше и реже ошибаются в тех словах, которые им чаще встречались» [Там же: II]. Обратим внимание на то, что П. М. Перевлесский, возможно впервые, указывает на такое явление, как речевая частотность. Он замечает: «...Если бы у нас была такая книга, в которой орфографические трудности встречались бы как можно чаще и если бы мы употребляли ее как руководство при изучении правописания, мы, право, сделали бы гораздо больше и вернее достигли бы своей цели» [Там же]. Другими словами, автор «Практической орфографии с предварительными к ней замечаниями» полагает, что повысить грамотность учащихся помогут упражнения, в которых в словах будут намеренно совершены орфографические ошибки, которые школьники должны исправить. Подобную систему подготовки, как указывает П. М. Перевлесский, находим в работе Иоганна Кристофа Фридриха Баумгартена «Orthographische Vorlegeblätter und Uebungsstücke. Ein Hilfsmittel zur Erleichterung und Beförderung des Unterrichts in der Rechtschreibung und des Gebrauchs des Genitiv's, Dativ's und Accusativ's; nicht

bloß für Volksschulen in Städten und Dörfern, sondern auch für die untern Klassen höherer Volksschulen brauchbar» («Прописи и упражнения: Пособие для облегчения и повышения качества обучения правописанию и использования генитива, датива, аккузатива; не только для народных школ в городах и селах, но и для начальных классов более высоких (?) народных школ») (1807). По мнению П. М. Перевлесского, эта орфография «есть вернейшее и единственное средство к легчайшему изучению правописания и к скорейшему приобретению навыка в правильном письме» [Там же]. И далее: «Но, к сожалению, такой практической орфографии у нас еще нет, поэтому я и решился по мере сил моих составить такое руководство для здешней гимназии, которое и предлагаю на суд просвещенных педагогов» [Там же: II–III].

Но П. М. Перевлесский не сводил обучение русскому языку только к орфографическим упражнениям, полагая, что «в правописании должны быть видны следы: а) правильного произношения, б) правильного образования слов и с) издавна принятого употребления» [Там же: III]. Он старался следовать этим принципам в своей работе «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями». Педагог убежден, что воспитание культуры правописания невозможно без предварительных «общих начал грамматики». Последняя, по мнению педагога, тесно связана с орфографией. Сначала он объясняет правила в предварительных замечаниях, а затем дает «указание на параграфы орфографии». Так, без соответствующих грамматических сведений о том, что такое падеж, ученикам будет непонятно правило правописания *ѣ* в дательном и предложном падежах имен существительных. Иначе говоря, орфография тесно связана с грамматикой.

П. М. Перевлесский подчеркивает практическое применение теоретических сведений для обучения правильному письму, например, «объясняя, что такое существительное собственное и нарицательное», педагог показывает, «к чему в орфографии ведет знание этого разделения имен существительных», так что «дитя, заучивая это разделение, видит прямое его приложение и убеждается, что это не какие-то хитрости и тонкости грамматические, которые придуманы учеными, чтобы только занять его

время, и которые ни к чему после не пригодятся; нет, дитя видит само своими глазами, что, не знаяши разделения существительных на собственные и нарицательные, он никогда не узнает правильного употребления букв прописных и строчных» [Перевлесский 1842: IV]. Вот почему «вслед за объяснениями правил в предварительных замечаниях должно проходить с детьми и правила орфографические, на которые у меня в этом месте сделаны одни только указания» [Там же]. К ним «надо приискать орфографические правила и познакомиться с ними учеников» [Там же]. Причем орфографические правила, по убеждению педагога, должны не только усваиваться параллельно с выполнением относящихся к ним упражнений, но и периодически повторяться.

В предисловии к «Практической орфографии с предварительными к ней замечаниями» П. М. Перевлесский отмечал:

Любители просвещения, ради общей пользы скажите откровенно, *sine ira et studio*², в чем я ошибся и как можно поправить мои ошибки? Успехи детей — дело общее, близкое сердцу каждого, кто любит своих соотечественников и старается о благе общем. Если кому по скромности или по какой другой причине негодно будет почтить меня своими замечаниями печатно, то благоволите сообщить мне их чрез письмо. С благодарностью воспользуюсь я всем, что действительно содействует к улучшению предлагаемого руководства, и обязанностью почту изъяснить мою искреннюю признательность тем, чьи замечания будут содействовать к улучшению моего труда [Перевлесский 1842: V].

Первым откликнулся на просьбу П. М. Перевлесского Ф. И. Буслаев. Он опубликовал в журнале «Москвитянин» в 1842 г. рецензию сразу на две его работы — на руководство «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями» и на книгу «Практический синтаксис сложного предложения и стихосложение». По мысли Ф. И. Буслаева, автор «Практической орфографии» «к чисто формальному учению о правописании... хотел присовокупить по возможности обширный запас сведений материальных», соединив два противоположных способа преподавания [Буслаев 1842: 179]. Рецензент отметил при этом, что П. М. Перевлесский не

учел возрастных особенностей детей и требований школы. Он привел «примеры, не терпимые в учебнике за неприличие»: «Кокетки любят сидеть перед зеркальцем»; «Маленькая девочка есть не что иное, как маленькая женщина, которая обладает уже всеми прелестями, всем кокетством взрослых женщин» [Там же].

Кроме того, Ф. И. Буслаев указывает на неуместные, с его точки зрения, примеры из философии, политической экономии и эстетики, которые приводит П. М. Перевлесский: «Деньги Адам Смит называет представителями ценности труда»; «Эстетика есть наука о прекрасном» [Перевлесский 1842: 50, 59]. Ф. И. Буслаев убежден, что «преждевременно сообщать дитяти такие сведения, которые бывают понятны только взрослым, то же самое, что накладывать ему на плечи тяжесть не по силам: сильным не сделаешь, только изуродуешь» [Буслаев 1842: 181]. При этом Ф. И. Буслаев полагает, что «между дурными примерами весьма много и хороших, из которых дети узнали бы много полезного, но, к сожалению, ученику нельзя всем этим воспользоваться, ибо сама книга никак не может быть дана ему в руки» [Там же: 186].

Ф. И. Буслаев справедливо замечает, что «учитель русской грамоты постоянно должен заботиться о чистоте русского языка и не забывать, что обиходный письменный язык, которым пишут и встречный и поперечный, исполнен такими ошибками и варваризмами, так бесцветен и вял, что невольно берет грусть, как подумаешь, что и дети наши, учась грамматике по чтению, испорченному таким слогом, будут также искажать русскую речь, и в свою очередь передадут и своим потомкам все нелепости, какими мы испортили их вкус и навык» [Там же: 185]. Рецензент упрекает П. М. Перевлесского в том, что он сам допускает написания типа *ещо, счол, учоные, возпитание* [Перевлесский 1842: III—VI], которые противоречат «всеобщему употреблению» [Буслаев 1842: 187].

Что касается приема «исправления ошибок», или «какографии», который П. М. Перевлесский использует как универсальное средство обучения орфографии, то Ф. И. Буслаев выступает с критикой этой «странный методы». По мнению рецензента, «способ, состоящий только в поправлении ошибок, весьма недостаточен для

² Без гнева и пристрастия (лат.)

орфографии», поскольку «ученик ежеминутно отвлекается от правильного письма, встречая в каждом слове ошибку» [Буслаев 1842: 186]. И далее: «Он будет уметь поправлять ошибки, но и сам напишет ошибочно, потому что свыкнется с ошибками. Пусть дитя привыкает к правильно написанному и при чтении, и на письме: это одно только верное средство научиться правописанию» [Там же]. «Это постоянное отыскивание ошибок, — продолжает Ф. И. Буслаев, — повторяющееся в классе в продолжение двух лет, будет для учеников вредно в нравственном отношении, возбуждая в них дух противоречия и преждевременного критцизма; никогда не надобно забывать, что для детей школа есть целый мир, а объяснение учебника — важное событие, которое может оставить в душе дитяти следы на целую жизнь» [Там же]. Тем не менее рецензент допускает, что «какография (NB. — Н.К.) может быть отчасти принята как отрицательное средство для изучения орфографии, но не умышленная и не в виде большого учебника» [Там же: 189]. По мнению Ф. И. Буслаева, «достаточно бы было при издании правил орфографии прибавить несколько какографических примеров и то для учителя, а не для учеников: смысленный учитель сумеет сам по руководству учебника устроить это дело в своем классе» [Там же].

П. М. Перевлесский снова обращается к проблеме школьного преподавания орфографии в 50-е гг. XIX в., когда будет опубликован его труд «Практическая русская грамматика», четвертую часть которого автор посвящает правописанию.

После выхода в свет работы П. М. Перевлесского «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями» в научный оборот будет введен термин *какография*, заимствованный у немецких педагогов (нем. *Kakographie* — скверный почерк; безграмотность) образовано на базе др.-греч. *κακός* — «дурной» и *γράφω* — «пишу»). Под какографией принято понимать метод обучения грамотному письму, предполагающий использование специальных текстов, содержащих орфографические и пунктуационные ошибки, которые учащиеся должны найти и исправить. Исследователи неоднократно отмечали, что этот «пугающий термин», имеющий негативный смысл, часто осуждался как «методическая ересь» (см.:

[Вишнепольская 1960: 93; Ушаков 1947: 55]). Языковеды и методисты предлагали и другие терминологические обозначения данного явления. Так, А. П. Флёрв в работе «Школа правописания» (1911) употреблял термин «корректурно-смысловый метод обучения орфографии»; Л. В. Щерба называл это «отрицательным языковым материалом» и считал, что его роль «громадна и совершенно еще не оценена в языкознании» [Щерба 2004: 36, 38, 288]. Другие исследователи данного феномена, вслед за Н. И. Гречем, обозначают его как *корректурные упражнения* [Корешкова 2000], *корректурка* [Вишнепольская 1960; Вишнякова 1973], поскольку в этом наименовании есть указание на исправление ошибок, т. е. проведение коррекции.

Сама идея какографических упражнений не принадлежит П. М. Перевлесскому. В 1823 г. Н. И. Греч опубликовал брошюру «Корректурные листы русской грамматики». В ней приводились упражнения, в которых по условию задания нужно было исправить намеренно допущенные ошибки. Но наиболее популярным данный метод стал именно благодаря работе П. М. Перевлесского «Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями», поскольку автор предлагал использовать его как универсальный, не учитывая этап обучения и других специальных условий.

В истории отечественной методической мысли отношение к приему какографии менялось от безоговорочного признания полезности и спасительности его применения до оценки его как «лучшего способа привития неграмотности» [Томсон 1910: 437].

После Н. И. Греча и П. М. Перевлесского использование в педагогической практике корректурных упражнений допускали В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, Н. А. Корф, К. Д. Ушинский. Последний в работе «Руководство к преподаванию по “Родному слову” (приложение к практической грамматике)» (1870) писал:

Так называемая *какография*, т. е. поправка нарочито с ошибками написанного учителем, теперь везде почти оставлена, но это напрасно. Какография, употребляемая вовремя и с умением, как заметил еще Дистервег, занятие весьма полезное; но ее должно употреблять только как проверку и закрепление орфографических

знаний, уже приобретенных учеником. Следовательно, ошибки должны быть такого рода, чтоб ученики не только лучшие, но и средние могли бы их поправить и объяснить свои поправки. Это отличный экзамен по орфографии и повторение ее правил; но никак не новый урок [Ушинский 1949: 336].

Правда, тут же К. Д. Ушинский предостерегает:

Если же какографию употреблять несвоевременно и часто, то она может только принести вред, ибо неправильно написанное слово затверживает в памяти зрения и потом, припоминая это слово с ошибками, ученик уже не знает, правильно ли оно написано или нет, и пишет, как оно затвердилось у него в памяти зрения, т. е. неправильно [Там же].

Сторонники корректурных упражнений полагали, что подобные задания развивают у школьников способность самостоятельно замечать и исправлять свои ошибки, делают занятия по орфографии интересными и занимательными.

В методической науке первой половины XX в. сформировалось отрицательное отношение к какографии. В это время идут неустанные поиски оптимальных способов обучения родному языку, «педагогия все более встает на научную почву. Успехи экспериментальной психологии благотворно сказываются и на школе, подготавливая здесь радикальный переворот учебно-воспитательного дела... Чрезвычайно растет педагогическая и учебная литература, возникают педагогические лаборатории, музеи, учащаются съезды по вопросам образования, открываются нового типа школы» [В поисках лучшего будущего 1914: 3]. Естественно, что в условиях, когда «пульс педагогической жизни бьется интенсивно» и это «особенно заметно в области дидактических и методических доктрин», из-под пера лингвистов и учителей-практиков выходит много предложений по усовершенствованию такого всегда актуального дела, как формирование грамотного письма.

Противники корректурных упражнений: В. И. Фармаковский, В. А. Флëров, А. И. Томсон, Н. К. Кузьман, П. О. Афанасьев, Н. С. Державин, Д. Н. Ушаков и многие другие — выдвигали разные приемы для усвоения правописания как отдельно, так и в совокупности: списывание, в том числе

и с текста письменного, чтение, писание под диктовку, заучивание наизусть перечней слов, изучение правописания посредством правил, накопление в памяти зрительно-двигательных образов слов и т. д. По мнению принципиальных противников какографии, «исправление неправильных начертаний как средство для усвоения правописания» порочен, так как всякое ощущение оставляет след в памяти: пока ученик смотрит на эти начертания, «он все время интенсивно закрепляет эти начертания в своей зрительной памяти. Что же помешает затем этим зрительным воспоминаниям всплыть впоследствии, когда нужно написать эти слова», а затем закрепить «это написание еще в своих руководящих воспоминаниях» [Томсон 1910: 437].

Во второй половине XX в. психологи, методисты и языковеды снова обратят пристальное внимание на какографию, опираясь на утвердившуюся в русской лингводидактике теорию сознательного усвоения орфографии. Еще в 40-е и 50-е гг. прошлого столетия Д. Н. Богоявленский и М. В. Ушаков стали писать о необходимости использования корректурных упражнений. Эти исследователи опирались на научные труды таких отечественных психологов, как А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, которые считали, что запоминание не является актом непосредственного запечатления. Было установлено, что при изучении различных орфограмм процесс запоминания играет далеко не одинаковую роль. Известный специалист по методике обучения правописанию М. В. Ушаков опубликовал результаты специальных экспериментов, проведенных «в Румянцевской школе Ново-Петровского района Московской области в двух параллельных шестых классах» [Ушаков 1947: 56–57], таким способом убедительно доказав допустимость использования корректурных упражнений в средней школе.

А. Г. Вишнепольская на основании своих экспериментов также утверждала «полезность корректорской работы учащихся для усвоения правописания», тогда как «пренебрежение корректурой как учебным приемом несомненно лишает преподавателя верного и доступного оружия в борьбе за поднятие активности и возбуждение интереса к орфографии» [Вишнепольская 1960: 101].

В современном преподавании русского языка по-прежнему остро стоит вопрос о повышении грамотности школьников. Некоторые методисты и педагоги XXI в. (М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко, Т. В. Корешкова, Л. А. Ахременкова, О. В. Узорова, Е. А. Нефедова и др.) предлагают использовать прием какографии в начальной школе³. Корректурные упражнения следует проводить систематически, задавая «для корректировки слова и предложения, а не целые тексты» [Корешкова 2000: 43]. Т. В. Корешкова — автор диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Корректурные упражнения как средство обучения младших школьников грамотному письму» (М., 2003) — проводила экспериментальное исследование в шести школах Москвы среди учащихся третьих классов (280 человек). Результаты показали, что методически правильное использование какографии помогает повысить орфографическую культуру подрастающего поколения.

Очевидно, что какографию необходимо использовать при изучении орфографии в школе. П. М. Перевлесский, один из первых предложивший систему таких «корректирующих упражнений», пытался теоретически обосновать целесообразность и эффективность применения этого приема в практике преподавания русского языка. Доказано, что с его помощью удается повысить грамотность учащихся, сформировать у них действие механизма орфографического самоконтроля, повысить мотивационный и контрольно-оценочный компоненты учебно-познавательного процесса.

Однако не стоит забывать, что неграмотное применение корректуры может отрицательно повлиять на усвоение правописания. Необходимо соблюдать специальные методические условия при работе с корректурными упражнениями в классе. Например, нежелательно использовать их при изучении непроверяемых гласных в корне (словарных слов), поскольку

учащиеся могут запомнить неверные написания. Кроме того, прием какографии нельзя применять при знакомстве с новыми для школьников орфограммами.

Итак, П. М. Перевлесский пытался теоретически обосновать применение в практике преподавания русской орфографии приема какографии, который, как он считал, является эффективным средством, позволяющим повысить грамотность учащихся. В современной методической науке по-прежнему нет единого мнения по этому вопросу. Очевидно, что корректурными упражнениями нельзя придавать универсальный характер — это один из многих приемов в работе учителя по формированию орфографической грамотности детей, требующий учета различных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

Александров Н. М. Проблема второстепенных членов предложения в русском языке // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1963. — Т. 236. — С. 3—391.

Бондаренко М. А. Петр Миронович Перевлесский — ученый и педагог (К 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2015. — № 4. — С. 31—37.

Булахов М. Г. Восточнославянские языковеды: библиографический словарь: в 3 т. — Минск, 1976. — Т. I. — С. 183—184.

Буслаев Ф. И. (рец.) Практическая орфография П. Перевлесского, старшего учителя Ярославской гимназии. Москва, 1842, в 8-ку; VI, 235 стр. — Практический синтаксис сложного предложения и стихосложение, его же. Москва, 1842, в 12 д., 236 стр. // Москвитинин. — 1842. — Часть V. — № 9. — С. 178—202.

В поисках лучшего будущего // Родной язык в школе. — 1914. — № 1. — С. 1—4.

Виноградов В. В. Из истории изучения русского синтаксиса (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова). — М., 1958.

Вишнепольская А. Г. Корректурка как прием обучения орфографии // Вопросы психологии. — 1960. — № 5. — С. 93—102.

Вишнякова Л. Г. О применении корректурного метода при обучении орфографии // Вопросы психологии. — 1973. — № 5. — С. 97—103.

Корешкова Т. В. Прием какографии: возможности и условия применения // Начальная школа. — 2000. — № 6. — С. 38—43.

Перевлесский П. М. Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями, составленная Петром Перевлесским, старшим учителем Ярославской гимназии. — М., 1842.

³ Отдельные исследователи подвергают корректурные упражнения резкому осуждению. Ср.: «**Какография** (от греч. kakos — плохой + graphō — пишу). Педагогически не обоснованный прием обучения орфографии, заключающийся в том, что ученику предлагается для исправления текст с умышленно сделанными в нем ошибками» [Розенталь, Теленкова 2003: 158].

Приемышева М. Н. Методическое наследие П. М. Перевлесского // Русский язык в школе. — 2006. — № 4. — С. 44–50.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку: словарь лингвистических терминов. — М., 2003.

Томсон А. И. Общее языковедение. — Одесса, 1910.

Ушаков М. В. К вопросу о так называемой «какографии» // Русский язык в школе. — 1947. — № 1. — С. 55–57.

Ушинский К. Д. Родное слово: год 3-й; Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Ушинский К. Д. Собр. соч. — М.; Л., 1949. — Т. 7.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — М., 2004.

REFERENCES

Aleksandrov N. M. The problem of secondary parts of the sentence in Russian. In *Scientific notes of the Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen*. Leningrad, 1963, vol. 236, pp. 3–391. (In Rus.)

Bondarenko M. A. Petr Mironovich Perevlessky — scientist and teacher (on the occasion of the 200th anniversary of his birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2015, No. 4, pp. 31–37. (In Rus.)

Bulakhov M. G. East Slavic linguists: a bio-bibliographic dictionary. Minsk, 1976. vol. I, pp. 183–184. (In Rus.)

Buslaev F. I. (review) Practical spelling of P. Perevlesskogo, senior teacher of the Yaroslavl gymnasium. Moscow, 1842, 235 pp. In *The practical syntax of a complex sentence and versification, its own*. Moscow, 1842, at 12 d., 236 pp. / Moskvityanin. 1842, part V, No. 9, pp. 178–202. (In Rus.)

In search of a better future. In *Rodnoi yazyk v shkole* [Mother tongue at school]. 1914, No. 1, pp. 1–4. (In Rus.)

Vinogradov V. V. From the history of the study of Russian syntax (from Lomonosov to Potebni and Fortunatov). Moscow, 1958. (In Rus.)

Vishnepol'skaya A. G. Proofreading as a spelling learning technique. In *Voprosy Psichologii* [Psychology Issues]. 1960, No. 5, pp. 93–102. (In Rus.)

Vishnyakova L. G. On the application of the proofreading method in spelling training. In *Voprosy Psichologii* [Psychology Issues]. 1973, No. 5, pp. 97–103. (In Rus.)

Koreshkova T. V. Acceptance of cacography: possibilities and conditions of use. In *Nachal'naya shkola* [Elementary school]. 2000, No. 6, pp. 38–43. (In Rus.)

Perevlessky P. M. Practical spelling with preliminary comments, compiled by Peter Perevlessky, senior teacher of the Yaroslavl gymnasium. Moscow, 1842. (In Rus.)

Priemysheva M. N. Methodological heritage of Perevlessky P. M. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 4, pp. 44–50. (In Rus.)

Rozental' D. E., Telenkova M. A. Handbook of the Russian language. In *Dictionary of linguistic terms*. Moscow, 2003. (In Rus.)

Tomson A. I. General jurisprudence. Odessa, 1910. (In Rus.)

Ushakov M. V. To the question of the so-called «cacography». In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1947, No. 1, pp. 55–57. (In Rus.)

Ushinsky K. D. Native word: 3rd year; A Guide to Teaching on the «Native Word». In *Ushinsky K. D. Collected works*. Moscow, Leningrad, 1949, vol. 7. (In Rus.)

Shcherba L. V. Language system and speech activity. Moscow, 2004. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Николай Викторович Корнилов, кандидат филологических наук, доцент, кафедра журналистики, рекламы и связей с общественностью, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; ул. Горького, 87, г. Владимир, 600000, Россия

Nikolay V. Kornilov, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Journalism, Advertising and Public Relations, Vladimir State University; 87 Gorky str., Vladimir, 600000, Russia



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-53-60

Выразительный потенциал диалектизмов в прозе Федора Абрамова (К 100-летию со дня рождения)

Андрей Васильевич Петров

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: avpetrov@atknet.ru*

В статье рассматриваются диалектизмы как выразительное средство в прозе писателя Ф. А. Абрамова, уроженца и певца Русского Севера. Диалектизмы отражают архетипы национальной культуры, обладают большим изобразительно-образным потенциалом. В статье показано, что Федор Абрамов, выступавший за свободу выбора языковых средств в художественных произведениях, активно и мастерски использовал в своем творчестве богатство народного языка во всем его разнообразии – все типы диалектизмов, выполняющих номинативную, характерологическую и стилистическую функции. Наиболее показательными диалектизмами являются этнографизмы, значение которых в полной мере проявляется в художественном контексте. Северные диалектизмы позволяют Ф. А. Абрамову подчеркнуть важные смыслы, дать адекватную характеристику персонажам, сформировать образную систему произведений.

Ключевые слова: Федор Абрамов; диалектизмы; функции диалектизмов; семантизация диалектизмов; сравнения; метафоры; фразеологизмы

Ссылка для цитирования: Петров А. В. Выразительный потенциал диалектизмов в прозе Федора Абрамова (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 53–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-53-60.

The Expressive Potential of Dialectisms in the Prose of Fedor Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth)

Andrey V. Petrov

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: avpetrov@atknet.ru*

The article considers dialectisms as an expressive tool in the prose of F. A. Abramov, a writer who was born and devoted his professional life to Russian North. Dialectisms reflect national cultural archetypes, thus having a significant visual and figurative potential. It is shown that Fedor Abramov, who promoted the freedom of linguistic choice in artistic expressions, actively and skillfully applied the folk language in all its diversity, including all types of dialectisms that perform nominative, characterological and stylistic functions. Ethnographisms are considered as a prominent examples of dialectisms, whose meanings are fully manifested in a literary context. The use of northern dialectisms allowed Abramov to emphasize important meanings, give an adequate characterization of characters and form a figurative system of expressions.

Keywords: Fedor Abramov; dialectisms; dialectic functions; semantization of dialectisms; comparisons; metaphors; phraseological units

A reference for citation: Petrov A. V. The expressive potential of dialectisms in the prose of Fedor Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 53–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-53-60.

«В краю родникового слова» — назвал русский писатель Федор Александрович Абрамов (1990—1983) один из своих очерков, в котором без ложного пафоса заметил: «Быть может, самый большой, самый непреходящий вклад Севера в сокровищницу национальной культуры — это слово. Живое народно-поэтическое слово, в котором полнее и ярче всего запечатлелась душа северянина, его характер» [Абрамов 1986: 31]. Действительно, русский Север остается источником для изучения подлинно народного словотворчества, живого народного слова. Уроженцы северного края, и среди них Федор Абрамов, внесли значительный вклад в современную русскую литературу именно благодаря животворному северному слову.

Стихия живой народной речи может и должна быть зафиксирована в художественном литературном творчестве, поскольку такая фиксация является надежным способом сохранения и преумножения речевого богатства народа.

Значимость для литературы и языка диалектизмов неоспорима. Речь деревни представляет собой пласт, восходящий к истокам народной культуры, народной духовности: «Русская деревня (да и не только русская) связана с сохранением архетипа национальной культуры, национального языка, и именно поэтому так важны диалектизмы для русской литературы» [Самотик 2016: 235]. Федор Абрамов, выступая с докладом «О хлебе насущном и хлебе духовном» на VI съезде писателей СССР, утверждал: «Деревня — наши истоки, наши корни. Деревня — материнское лоно, где зарождался и складывался наш национальный характер» [Абрамов 1986: 37], а в речи в день своего 60-летия сказал: «Русская деревня — это та нива, на которой всколосилась вся наша национальная культура, наша этика, нравственность, наша философия, если хотите, наш чудо-язык» [Там же: 175].

Федор Абрамов, подлинный певец северной деревни, северного духа, основным источником своего художественного творчества считал образность народной северной речи: «Язык современной деревни — яркий, сочный, забористый и задиристый. <...> Когда я приезжаю в деревню, я буквально омываюсь в живых родниках речи» [Абрамов 1986: 449—451].

Федор Абрамов заметил в одном из интервью: «В своем творчестве я ориентируюсь прежде всего на звучащую устную современную речь. Деревенская речь современного Севера — а все мои герои, как правило, оттуда — неисчерпаемая кладовая. Север хранит заповедный русский язык, и в частности моя Пинега. Возьмите наше слово “зарод”, равнозначное общерусскому “стог”. Со сколькими словами оно связано!.. “Природа”, “зародыш”, “родник” (в двух значениях), “народ”, “сродник”... Воистину выплеснулось из родникового языка...» [Абрамов 1986: 448—449]. Вот, например, как живет это самое слово в первом романе Ф. Абрамова «Братья и сестры»:

Марфа Репишная, моложавая Дарья, Варвара и еще несколько женок, прикрывая головы платками, кинулись к ближайшему *зароду* — высокому стогу длинной кладки.

Как видим, писатель считает необходимым пояснить значение диалектного слова в тексте;

Там, внизу, за огородами, — голубые разливы лугов с чернеющими шапками *зародов*. —

а здесь диалектизм уже участвует в создании метафоры.

И. А. Попов, исследовавший функционально-стилистическую роль областной лексики в романе Ф. Абрамова «Братья и сестры», отмечал: «Диалектизмы играют важную смысловую и стилистическую роль в правдивом, реалистическом изображении одной из далеких пинежских деревень Пекашина. Они не только способствуют созданию специфических, тонких нюансов произведения о деревне, но и делают изображение живым, реально осязаемым, переносящим читателя в тот мир, в котором живут и действуют герои романа» [Попов 1971: 365].

Федор Абрамов активно и мастерски использует в своем творчестве все типы диалектизмов, которые согласно традиционной классификации принято делить на этнографические, собственно-лексические, лексико-словообразовательные, лексико-семантические, а также морфологические, синтаксические и фонетические (см.: [Прохорова 1957: 118—119]).

Черты северных говоров в художественном контексте Ф. А. Абрамова не представляются чужеродными вкраплениями, они

являются органичной составляющей речи писателя, для которого северный говор был родным, материнским языком, ему не нужно было выискивать, собирать, запоминать, осваивать северную лексику, особенности северной фонетики и грамматики, чтобы вставить их в произведение как номинативное или образное средство, он буквально «транслирует» северный говор в художественный дискурс, становясь проводником и защитником родного языка, тем самым повышая его статус.

Принято различать «цитатное» употребление диалектизмов, при котором они воспринимаются как заведомо иноязычные элемент, и использование диалектизмов на равных правах с литературной лексикой как стилистически равноценных средств, Ф. Абрамов предпочитает второй подход. Существуют различные способы введения диалектизмов в художественный текст, их семантизации: прямое толкование диалектного слова в сносках или скобках, разъяснение его значения в тексте и его контекстуальная семантизация либо посредством общеизвестных синонимов, либо с помощью контекстного окружения.

Диалектизмы в прозе Федора Абрамова выполняют все традиционно выделяемые функции: номинативную — локализация изображаемых событий, создание местного колорита; характерологическую — прикрепление персонажа к определенной этнографической и социальной среде, индивидуализация речи героев; стилистическую — создание художественной образности и выразительности, а также комического эффекта. «Нахождение точного соотношения диалектной и общепотребительной лексики — важный фактор жизнеспособности, художественной выразительности, популярности произведения. В умении найти искомые пропорции Ф. Абрамов показал свой талант владения языком» [Цзяньган 2001: 123–124].

Номинативная функция диалектизмов направлена на создание местного колорита, на отражение подлинной народной речи конкретной местности. Приведем некоторые примеры.

Зубанить ‘смеяться, острить, зубоскалить; насмехаться над кем-либо’¹ — лексико-слово-

образовательный диалектизм, внутренняя форма которого проявляется в контексте, очевидный корень *зуб-* связывает данное слово с общеупотребительными словами со сходным значением: *зубоскалить* ‘насмехаться над кем-нибудь, а также вообще смеяться, шутить’, *зубастый* ‘язвительно-насмешливый, дерзкий и острый на язык’²: *Порохины, зубанили в Конанях, первые богачи в деревне. По прозвищам — сразу два* («Чистая книга») — здесь дается ироническая характеристика безалаберного и невезучего семейства; *Бывало, взрослые начнут зубанить — жаром нальются уши, вот-вот, думаешь, огонь перебросится на волосы — мягкие, трепаные, как ворох ячменной соломы* («Две зимы и три лета») — восприятие речи взрослых маленьким Егоршей.

Сряда ‘нарядная праздничная одежда’³ — лексико-словообразовательный диалектизм, корень слова известен литературному языку — *нарядить* ‘одеть в красивое, новое или необычное платье’⁴: *Вся эта сряда досталась ему от покойного отца, который любил при случае щегольнуть* («Чистая книга») — семантизации диалектизма помогает глагол *щегольнуть*.

Характерологическая функция диалектизмов проявляется в создании речевой характеристики героев.

Важнейшим персонажем незавершенного романа Ф. Абрамова «Чистая книга» должна была стать Махонька — прозвище героини Марьи Екимовны позаимствовано у известной пинежской сказительницы Марьи Дмитриевны Кривополоновой, ставшей ее прототипом. Именно в речи самой Махоньки, в авторском описании ее внешности и действий наиболее ярко проявляется образная, выразительная составляющая беловых глав книги:

Стоит старушечка-говорущечка, шубейка старенькая с разводами, котомочка за спиной, на руке коробок с кусочками, прикрытый белой холстиной, — и поклон, к каждому слову поклон, — ни дать ни взять, из сказки вывалилась; Маленькая, крохотная старушонка в старенькой заношенной шубешке раструбами, с котомочкой за плечами, с коробкой на руке и батожком.

Обращают на себя внимание слова с суффиксами субъективной оценки,

² Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1991. — С. 237.

³ СРНГ. — СПб., 2006. — Вып. 40. — С. 331.

⁴ Ожегов С. И. Указ. соч. — С. 390.

¹ Словарь русских народных говоров. — Л., 1976. — Вып. 11. — С. 356 (СРНГ).

подчеркивающие внешнюю хрупкость, миниатюрность героини.

Органично в речи Махоньки звучат различные диалектизмы, значения которых проясняются в контексте:

Ой-ой, любеюшко! Запомнил; — Голубанушко, да ты-то чего испугался? — лексико-словообразовательные диалектизмы *любешко*, *голубанушко* используются как ласковые обращения к собеседнику, семантика их корней прозрачна, ср.: *любимый* ‘дорогой для сердца, такой, к которому обращена любовь’⁵; *голубчик* ‘ласково о человеке (обычно в обращении)’⁶;

— *Загунь!* — *с ходу обрезала его Махонька* — собственно-лексический диалектизм *загунуть* ‘замолчать, уняться’⁷, семантизация которого осуществляется с помощью метафорического употребления глагола *обрезать* ‘прервать чью-нибудь речь резким замечанием, оборвать’⁸;

Дак тот распалился и сына нарушил — грамматический диалектизм — союз-частица *дак* (причинно-следственные отношения), лексико-семантический диалектизм *нарушить* ‘убить’⁹, ср. *нарушить* ‘помешать нормальному состоянию, развитию чего-нибудь, прервать’¹⁰ — в диалектизме актуализируется сема ‘прервать’, в данном случае ‘прервать жизнь’;

Мужичонка попался некорыстный, пьеница... Бывало, каку копейку заробит, ту и пропёт — лексико-семантический диалектизм *некорыстный* ‘бесхозяйственный’¹¹; фонетические диалектизмы: *пьеница* (переход [а] в [э] между мягкими согласными), *каку* (стяжение после выпадения интервокального *j*); лексико-словообразовательный диалектизм *робить* — ‘работать, трудиться; выполнять тяжелую физическую работу (обычно о крестьянской работе)’¹².

Стилистическая функция диалектизмов связана с созданием художественной выразительности, в частности тропов.

Метафоры:

На печи, свесив коротенькие ножки, сидел старый-престарый обабок с потухшими,

незрячими глазами. Ну разве это Махонька? («Чистая книга») — используется собственно-лексический диалектизм *обабок* ‘гриб’¹³, вряд ли известный широкому кругу читателей, однако характерологическое определение *старый-престарый* способствует его семантизации, ср. *старый пенёк*.

Лексико-семантический диалектизм *калить* в значении ‘ругать, бранить’¹⁴ сам по себе представляет метафору — данное действие уподобляется калению — сильному разогреву, накаливанию: *Валю калила — отвечай, девка, за отца* («Две зимы и три лета»).

Метонимия:

...в два голоса ревела ходуном ходившая зыбка, завешенная старыми цветастыми платишками («Дом») — этнографизм *зыбка* ‘детская колыбель (обычно подвешиваемая к потолку на шесте или пружине)’¹⁵.

Олицетворение:

...черное огневище варницы, первобытным оком глянувшее на меня из травы... («Братья и сестры») — лексико-словообразовательные диалектизмы с прозрачной внутренней формой: *огневище* ‘место, где был расположен костер’¹⁶; *варница* ‘котелок для варки еды над огнем вне дома’¹⁷.

Ночью, перед самым рассветом, на Пекашино налетел страшный ветер, или торох по-местному, и дров наломал — жуть! («Пути-перепутья») — собственно-лексический диалектизм *торох* ‘сильный ветер’¹⁸ употребляется в качестве уточнения к общепотребительному слову.

Эпитеты:

Остановится, поздоровается, да еще приветливое слово скажет: «День-то какой сегодня баской! Заслужили люди» («Две зимы и три лета») — широко известный собственно-лексический диалектизм *баской* ‘красивый, нарядный’¹⁹, в данном случае реализуется значение ‘благоприятный, погожий’.

Дорога туда — не приведи бог: сузёмная, тяжелая («Братья и сестры») — собственно-лексический диалектизм *сузёмный* от слова *сузём* (толкование см. ниже), в данном

⁵ Ожегов С. И. Указ. соч. — С. 335.

⁶ Там же. — С. 141.

⁷ СРНГ. — СПб., 1974. — Вып. 10. — С. 37.

⁸ Ожегов С. И. Указ. соч. — С. 434.

⁹ СРНГ. — СПб., 1985. — Вып. 20. — С. 139.

¹⁰ Ожегов С. И. Указ. соч. — С. 390.

¹¹ СРНГ. — СПб., 1986. — Вып. 21. — С. 62.

¹² Там же. — СПб., 2001. — Вып. 35. — С. 108.

¹³ Там же. — СПб., 1986. — Вып. 21. — С. 340.

¹⁴ Там же. — СПб., 1977. — Вып. 12. — С. 361.

¹⁵ Там же. — С. 30.

¹⁶ Там же. — СПб., 1987. — Вып. 22. — С. 324.

¹⁷ Архангельский областной словарь. — М., 1983. — Вып. 3. — С. 50 (АОС).

¹⁸ СРНГ. — СПб., 2011. — Вып. 44. — С. 286.

¹⁹ АОС. — М., 1980. — Вып. 1. — С. 120.

контексте выступает в значении 'труднопроходимый', который проясняется однородным синонимичным определением *тяжелый*.

Наиболее показательными диалектизмами являются этнографизмы, обозначающие «местные названия местных вещей», при их употреблении художественный контекст часто содержит развернутые, почти энциклопедические описания, проясняющие их значения.

Например, важной хозяйственной постройкой северного крестьянского дома является *пове́ть* 'верхнее помещение двухэтажного крытого двора'²⁰, которое предназначалось для хранения сельскохозяйственного инвентаря, сена, соломы, различного домашнего скарба. Контекст позволяет уточнить значение слова, конкретизирует описание данной части крестьянского дома.

Повесть чаще всего бывает просторной, на нее можно въехать на лошади с возом:

Ах, какой это был дом! Одних только жилых помещений в нем было четыре: изба-зимовка, изба-летница, вышка с резным балкончиком, горница боковая. А кроме них были еще сени светлые с лестницей на крыльцо, да клеть, да *повесть* саженей семь в длину — на нее, бывало, заезжали на паре, — да внизу, под *повестью*, двор с разными стайками и хлевами. («Деревянные кони»).

Повесть использовали для обмолота зерна:

А теперь овинов нету (все разорили за войну) — суши снопы на печи да околачивай по снопу на *повети* («Две зимы и три лета»); На *повесть* втащила Марья с новой партией сухих, пахучих снопов, и Илья застучал цепом. («Две зимы и три лета»).

На повети спали в жаркие летние ночи:

Белая ночь заглядывала на *повесть* через щели в крыше, в воротах, запертых на жердяной засов. («Две зимы и три лета»).

Повесть могла стать местом любовных свиданий:

Вспомнил, как белыми ночами ездил к Варваре с Синельги, вспомнил, как под прикрытием ночного тумана крался к ее дому, карабкался по углу на *повесть*-сеновал, жадно иссохшими губами припадал к ее сочному податливому рту... («Две зимы и три лета») —

приложение *сеновал* поясняет значение диалектизма.

Повесть может восприниматься как своеобразный музей крестьянской жизни:

С *повестью* меня познакомил Максим в первый же день (я сперва хотел спать на сеновале), и, помню, я просто ахнул, когда увидел то, что там было. Целый крестьянский музей! («Деревянные кони»).

Приведенные примеры подтверждают следующее суждение: «Диалектное слово на фоне литературной речи может становиться центральным, вбирая в себя основную мысль, создает сложный подтекст» [Самотик 2016: 255].

Весьма показательным представляется северный этнографизм *прясло* 'звено, часть изгороди от одного вбитого в землю столба, кола до другого'²¹. Есть у слова *прясло* и другое значение, именно оно легло в основу фамилии Пряслины, которую дал главным героям своей тетралогии «Братья и сестры» Федор Абрамов (до появления романа «Дом» трилогия носила название «Пряслины»): «На Севере пряслом называют приспособление из продольных жердей на столбцах, предназначенное для сушки хлеба, льна, сена. В прошлом прясла были неотъемлемой принадлежностью северных полей, так как короткое северное лето и частые дожди не позволяли высушить и сохранить хлеб на земле» [Чаусова 1992: 74]:

Стоя на скамейке у *прясла*, она машинально наклонилась к снопам, лежавшим у ее ног, и так же машинально вешала их на жердины. («Братья и сестры»).

Глагол *пряслить* обозначает действие, связанное с использованием прясла в крестьянском хозяйстве:

На людях как-то забывались на время, рассывались в общей тревоге безрадостные мысли, а теперь, когда она *пряслила* одна, горькие раздумья не покидали ее. («Братья и сестры»).

Выбор фамилии Пряслины важен для осознания идейно-художественного содержания тетралогии: «прясло — основа народной жизни, символ сохранения хлеба, а Пряслины — могучая опора жизни деревни, ее стержень» [Чаусова 1992: 75]. На одном из своих выступлений писатель

²⁰ СРНГ. — СПб., 1992. — Вып. 27. — С. 237.

²¹ Там же. — СПб., 2011. — Вып. 33. — С. 92–93.

заявил: «Пряслины — это соль нашей земли! <...> Они живут, они повсеместно рассеяны, по всей нашей необъятной Родине, и они та могучая опора, на которой держится наша земля» [Абрамов 1986: 419–420].

Характерной особенностью климатических условий на Севере является северный ветер. Для обозначения этой природной реалии в северных говорах существует ряд самобытных наименований: *сiвер*, *сiверко*, *сiверок*, которые активно используются писателями и поэтами для создания колоритного образа Русского Севера.

Северный ветер в художественном контексте часто олицетворяется, наделяется свойствами живого существа со злым нравом, это существо способно выть, метаться, резвиться, бесноваться, разбушеваться, остервенеть, для его характеристики используются весьма показательные эпитеты: *злой, ледяной, холодный, резкий, разгулявшийся*, например:

сiверок: *И сосны не молчали сегодня — крепко, с остервенением раскачивал их сiверок* («Две зимы и три лета»);

сiверко: *Сiверко разбушевался — кепку рвало с головы. А уж телеграфные столбы стоном стояли* («Пути-перепутья»).

С помощью этого художественного образа писатель выражает свое отношение к происходящему: и без того тяжелые условия труда колхозников во время войны усугубляются природными катаклизмами, ставя сельских тружеников на грань жизни и смерти:

Отсеялись, отмучились с грехом пополам — ждали лета, но тут началось самое страшное: из-за навин опять дохнул *сiверок*. Свирепыми утренниками прибило первые жалыца зеленой молодежи, до черноты опалило крохотную завязь на деревьях. Небывалый ветер бесновался в полях — пыль столбами крутилась над пашней. («Братья и сестры»).

Состояние природы сопоставляется с состоянием героини, получившей похоронку на мужа: параллелизм создает яркий образ, оказывающий большое воздействие на читателя:

Над Пекашином всю ночь выл, метался злой *сiверок*. Гнулись, припадали к земле иззябшие, страшные в своей наготе деревья, жалобно вызванивали стекла в рамах, тоскливо

взмывала во дворе голодная скотина, не чаявшая дожидаться теплых дней.

И всю ночь на полу, уткнувшись головой в подушку, охала, стонала раздавленная горем Анна («Братья и сестры»).

Диалектный глагол *северить* в значении ‘дуть с севера (о ветре)’ органично используется в функции предиката безличного предложения, выражающего атмосферно-метеорологическое явление, при этом подчеркивается его стихийность, непредсказуемость, неподвластность чьей-либо воле:

На улице было холодно, *северило*, мела поземка, а она бежала легко, без усталости, так, как бегала в лавку раньше («Пелагея») —

значение диалектизма проясняется синонимичным однородным предикатом *было холодно*.

Интересно использует Ф. Абрамов лексико-семантический диалектизм *русь*, соотносимый с литературным наименованием русской земли, которое перекликается с названием древнерусского государства и часто употребляется в высоком стиле, отражая при этом многовековые русские традиции, исконные национальные обычаи. На Севере же под *русью* понимается также пространство рядом с деревней, в частности, расположенные рядом с домом сенокосные угодья, они противопоставляются дальним лесным сенокосам, болотистой таежной местности, а именно *сузёму* — ‘большой дремучий лес вдаль от жилья; болотистая, поросшая кустарником местность’²²:

Кругом *сузём* — дремучий ельник, замшелый от седого лишайника, вековые буреломы да непролазные топи, затянутые коварной осокой резуньей. Солнце не может пробиться сквозь толщу хвои, и внизу темно, как в сумерках. Все живое покинуло *сузём*. («Братья и сестры»).

Словарь фиксирует такое значение слова *русь*: ‘поселение, обычно на открытом ровном месте’²³, однако оно представляется не совсем точным. В этом плане показательным является диалог героев в романе «Братья и сестры»: местная

²² СРНГ. — СПб., 2008. — Вып. 42. — С. 186–187.

²³ Там же. — СПб., 2001. — Вып. 35. — С. 273.

жительница Варвара объясняет приезжему из других краев Лукашину употребленное ею выражение:

— Что, комарики кусают? — посочувствовала Варвара, первой возвращаясь к избе от коровы. — Свеженького они любят. Известно дело, здесь не на *руси*.

— Не на *руси*?

Варвара удивилась: чего тут непонятного?

— У нас *русью*-то домашнее называют. А здесь, в *сузёме*, какая уж *русь*...

В романе «Дом» встречаем высказывание:

Дождь застал Михаила уже на *Руси*, то есть после того, как он из лесного *сузёма* выбрался в поля,

в котором также противопоставляются *русь* и *сузём* в северном понимании. Заметим, что написание слова *русь* варьируется: то с прописной, то со строчной буквы.

Использует Ф. Абрамов и диалектизм *малорёсия*, созвучный историческому названию современной Украины — Малороссия:

Он проводил взглядом крохотный серебряный крестик, поглядел на реку, на желтый песок, где бесновалась крикливая мелкота, или *малоросия*, выражаясь по-пекашински... («Дом»).

Из контекста ясно, что это — лексико-словообразовательный диалектизм со значением ‘дети, малыши’, поскольку они малого роста, в словаре зафиксировано слово *малоросье* ‘о стаде низкорослых коров’²⁴.

К народным выразительным средствам следует отнести диалектные фразеологизмы, а также пословицы, поговорки, при словья, употребляемые в определенной местности, см., например, метафорические устойчивые выражения из романа «Чистая книга»:

...а эти — что Савва, что Иван, что Огня — пороха не несут —

Федосья говорит о взрывном характере, несдержанности своих детей, на что Махонька пошутила, проявив языковую игру:

— А чего им *порох-то нести*, когда они сами Порохины?

Встречаются в незавершенном романе также образные народные поговорки: *На печи простужаются, а не за работой; Сороки в лесу от удивления раскричались*.

Федор Абрамов на полях подаренной ему книги Ольги Фокиной, известной поэтессы, активно использующей в своем творчестве выразительный потенциал народной речи, заметил: «Смелая. Я иногда стесняюсь употреблять некоторые слова (слишком местно), а Ф. — нет. Сколько хороших полузабытых слов или слов, которые стыдился сам употреблять. Сколько радости, задора, жизнелюбия. Читаешь — и летом, травой, водой пахнёт вокруг» [Крутикова-Абрамова 2003: 376]. Фраза «стыдился сам употреблять» свидетельствует о том, что писатель корректировал свой языковой опыт, стремился быть понятным читателям.

Исследователь языка писателя В. В. Горнак подчеркивает: «Ф. Абрамов в своей творческой эволюции преодолел некоторую избыточность в употреблении диалектных элементов, характерных, например, для романа «Братья и сестры». Это объясняется как ростом мастерства писателя, так и теми изменениями, которые произошли в народной речи (местном говоре) на протяжении послевоенных лет» [Горнак 1991: 12]. Однако в уже упоминавшемся исследовании диалектизмов именно в романе «Братья и сестры» читаем: «Комментарии автора к диалектным словам или включение этих слов в “поясняющий” контекст, относительно широкое распространение слова в говорах, прозрачность внутренней формы — все это делает диалектную лексику общепонятной, и она не выглядит инородным экзотическим вкраплением» [Попов 1971: 371].

Ярким образно-изобразительным средством, эффективно используемым Федором Абрамовым, позволяющим ему подчеркнуть важные смыслы, дать адекватную характеристику персонажам, сформировать образную систему произведений, являются слова и фразеологизмы, сравнения и метафоры, заимствованные писателем из народной речи. Большим выразительным потенциалом обладают различные типы диалектизмов, выполняющих разнообразные функции в произведениях поистине народного писателя, хорошо владеющего подлинной народной речью, умело использующего ее в своем

²⁴ СРНГ. — СПб., 1981. — Вып. 17. — С. 337.

творчестве. Диалектизмы в абрамовском контексте не представляются чем-то неуместным, непонятным, излишним, их использование органично, гармонично, целесообразно, они являются неотъемлемой и важной составляющей идиостиля писателя. Федор Абрамов черпает из родников народной речи замечательные выразительные средства, отбирает из них самые яркие и весомые, творчески их осмысляет, обрабатывает и щедро делится с читателями этими языковыми богатствами, возвращая их народу в художественной форме.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамов Ф. А. Чем живем-кормимся. — Л., 1986.
- Горнак В. В. Система образных средств в творчестве Ф. А. Абрамова. — Минск, 1991.
- Крутикова-Абрамова Л. В. Жива Россия. Федор Абрамов: его книги, прозрения и предостережения. — СПб., 2003.
- Попов И. А. Областная лексика и ее функционально-стилистическая роль в романе Ф. Абрамова «Братья и сестры» // Поэтика и стилистика русской литературы. — Л., 1971. — С. 365–371.
- Прохорова В. Н. Диалектизмы в языке художественной литературы. — М., 1957.
- Самотик Л. Г. Диалектизмы как показатель народной духовности // Творчество В. П. Астафьева как воплощение регионального национального самосознания. — Красноярск, 2016. — С. 232–257.

Цзяньган Ли. К проблеме языкового мастерства Ф. А. Абрамова // Слово Федора Абрамова. — Архангельск, 2001. — С. 120–130.

Чаусова Т. Л. Функции фамилий в романе Ф. А. Абрамова «Две зимы и три лета» // Федор Абрамов и север. — Архангельск, 1992. — С. 72–81.

REFERENCES

- Abramov F. A. What we live, we feed. Leningrad, 1986. (In Rus.)
- Gornak V. V. The system of imaginative means in the work of F. A. Abramova. Minsk, 1991. (In Rus.)
- Krutikova-Abramova L. V. Alive Russia. Fedor Abramov: his books, insights and warnings. Saint-Petersburg, 2003. (In Rus.)
- Popov I. A. Regional vocabulary and its functional and stylistic role in the novel by F. Abramov «Brothers and Sisters». In *Poetics and stylistics of Russian literature*. Leningrad, 1971, pp. 365–371. (In Rus.)
- Prokhorova V. N. Dialectisms in the language of fiction. Moscow, 1957. (In Rus.)
- Samotik L. G. Dialectisms as an indicator of folk spirituality. In *Works by Astafyev V. P. as the embodiment of regional national identity*. Krasnoyarsk, 2016, pp. 232–257. (In Rus.)
- Tsyan'gan Li. To the problem of language proficiency Abramova F. A. In *Word of Fedor Abramov*. Arkhangelsk, 2001, pp. 120–130. (In Rus.)
- Chausova T. L. Functions of surnames in the novel F. A. Abramova «Two winters and three summers». In *Fedor Abramov and the North*. Arkhangelsk, 1992, pp. 72–81. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Андрей Васильевич Петров, доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Andrey V. Petrov, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163002, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-61-66

Семантика имен прилагательных в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони» (К 100-летию со дня рождения)

Виктория Анатольевна Марьянчик

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: marvik69@yandex.ru*

Лариса Владиславовна Попова

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: plarisa20@mail.ru*

В статье рассматриваются семантическое своеобразие и внутритекстовые связи имен прилагательных, используемых в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони». Предметом исследования является концептуальная значимость имен прилагательных в художественном тексте. Цель – на основе лингвистического анализа имен прилагательных выявить роль признаковой лексики в формировании художественных образов и выражении авторского замысла. В статье анализируются наиболее активные семантические группы имен прилагательных: *время, характер человека, материал, внешний вид предметов, внешность человека, цвет и свет, интеллектуальная оценка, адмиративная оценка*. Доказывается роль прилагательных в концептуализации художественных образов. На основе количественного и семантического анализа, а также с учетом синтагматических особенностей прилагательных выявляются такие важные концептуальные смысловые поля, как «Время» и «Человек». Детальный анализ семантики имен прилагательных позволяет показать соотношение в тексте концептуально значимых смыслов, а также приблизить читательскую интерпретацию художественного текста к пониманию авторского замысла.

Ключевые слова: *Фёдор Абрамов; лингвистический анализ текста; семантика; лексико-семантическая группа; имя прилагательное; концептуализация; оценка*

Ссылка для цитирования: *Марьянчик В. А., Попова Л. В. Семантика имен прилагательных в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони» (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 61–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-61-66.*

Semantics of Adjectives in the Story «Wooden Horses» by F. A. Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth)

Victoria A. Maryanchik

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: marvik69@yandex.ru*

Larisa V. Popova

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: plarisa20@mail.ru*

The article investigates the semantic identity and intertextual correlation of adjectives used by F. A. Abramov in his story «Wooden horses». The study focuses on the conceptual significance of adjectives in a literary text. The aim of the research was to discover the role of quality-denoting lexemes (qualitative concepts) in the formation of artistic images and expression of the author's intention on the basis of a linguistic analysis of adjectives. The most active lexico-semantic groups of adjectives are described: *time, human character, material, appearance of objects, human physical appearance, colour and light, intellectual assessment, mirative assessment*; and proves the role of adjectives in the conceptualization of literary images. On the basis of quantitative and semantic analysis and also taking into the account the syntagmatic features of adjectives, the important conceptual semantic fields – «Time» and «Man» – are defined. A detailed analysis of the semantics of adjectives helps to ascertain the correlation of conceptually relevant meanings in the text, as well as to bring the reader's interpretation closer to understanding the author's intention.

Keywords: *Fedor Abramov; linguistic analysis of the text; semantics; lexical and semantic group; adjective; conceptualization; evaluation*

A reference for citation: *Maryanchik V. A., Popova L. V. Semantics of adjectives in the story «Wooden Horses» by F. A. Abramov (To the 100th Anniversary of the Birth). In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 61–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-61-66.*

Одной из важных тем творчества Федора Александровича Абрамова является тема сохранения духовно-нравственных основ русского национального характера. По мнению литературоведов, в малой прозе писателя проявляется традиция русского рассказа, «за которой стоит целый национальный мир, со своим типом мышления, языком, характером, духовно-нравственными ценностями»¹. Известно пристальное внимание Ф. А. Абрамова к слову, признание его воздействующей силы, красоты, его идейности. Говоря о писательских принципах Ф. А. Абрамова, И. П. Золотусский подчеркивает: «Литература без языка – без живородного, сильного, волевого слова – слова-образа – была для него растрачиванием бумаги» [Золотусский 1986: 148].

«Лингвистический анализ помогает выявить дополнительные “приращения смысла”, которые развиваются у слов и грамматических форм в тексте, показать развертывание и соотношение концептуально значимых семантических полей, определить семантику ключевых текстовых единиц и “игру” значений» [Николина 2003: 4]. При этом важно учитывать сложное взаимодействие слов в тексте, их системные парадигматические и синтагматические связи.

В данной статье рассматриваются семантическое своеобразие и сочетаемость свойства имен прилагательных в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони». Наш взгляд, роль имен прилагательных как признаков слов в данной повести концептуально значима; не случайно и присутствие прилагательного *деревянные* в названии произведения.

Качественный признак, появляющийся в значении любого прилагательного, формирует в художественном тексте субъектно-модусные смыслы. «Любой признак естественным образом связан с двумя типами субъектов: диктумным (носителем признака) и модусным (говорящим, наблюдающим, эмоционально переживающим, мыслящим, оценивающим)» [Золотова и др. 2004: 83].

Поскольку семантика имен прилагательных характеризуется крайней неоднородностью, для систематизации материала мы используем распространенный способ

объединения лексем в лексико-семантические группы (ЛСГ), в основе которых лежат «категориально-лексические семы» [Кузнецова 1963].

Выделенные методом сплошной выборки из текста повести «Деревянные кони» прилагательные мы распределили по следующим ЛСГ (в скобках указано количество лексем): время (21), характер человека (20), материал (19), внешний вид объектов природы и быта (18), внешность человека (17), цвет и свет (17), место (расположение, направление) (16), общая оценка (11), эмоциональная оценка объекта (10), принадлежность (10), характеристика по функции (10), размер / рост (9), интенсивность (9), возраст человека / отношение к началу и концу жизни (8), осязание (8), звук (7), характеристика по объекту (7), интеллектуальная оценка человека (6), внутренняя характеристика предмета (6), отношения между людьми / социальные связи (6), физическое состояние человека (4), утилитарность (4), форма (3), количество и порядок (3), вес (2), запах (2), адмиративная оценка (2), онимы и отонимичные дериваты (2), социальные характеристики человека (1), вкус (1). В отдельную группу мы включили прилагательные, входящие в состав фразеологических оборотов: *ходячий скелет*, *сопя раскосая*, *страшный суд* и др.

«Предпочтение языковых средств, устанавливаемое по фактору частотности, представляет собой особенность идиостиля» [Леденева 2001: 12]. Количественные данные указывают на формирование концептуального ядра текста – «Время» и «Человек». Человек в социально-историческом измерении, личность, меняющая мир, и время, диктующее человеку форму существования, – проблемы, которые звучат в простом, теплом, ясном слоге Федора Абрамова.

В семантическом адъективном поле «Время» формируется амфитеза «старый – молодой».

Рассказчик попадает в старый, уже умирающий, уходящий в небытие, крестьянский мир. Прилагательное *старый* служит для описания человека, животного, предметов быта и др.: *старая хозяйка; старый человек; старая крестьянка из северной лесной глухомани; старое холстяное полотенце; старый заржавелый серп с отполированным до блеска цевьем; старая баня; старый*

¹ Груша С. А. Русский национальный характер в малой прозе Ф. А. Абрамова: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2011. – С. 184.

деревянный дом и т. д. Ключевой статус слова подтверждается не только количественными данными, но и участием в системе словесной образности. Так, прилагательное включено в сравнительный оборот, который формирует аналогию, или смысловой параллелизм «жизнь человека — жизнь природы»:

На Милентьевне не было сухой нитки, она посинела и сморщилась от холода, как *старый гриб*.

Это слово становится ключевым определением при имени главной героини: словосочетание *старая Милентьевна* употреблено автором пять раз. Принадлежность к старому времени с его глубокими нравственными устоями, внутренней целостностью и целостностью — главная черта Василисы Милентьевны. Для характеристики героини также используется номинации *старуха* (10), *старая хозяйка* (2), *упрямая старушонка* (в речи Евгении).

Милентьевна сама употребляет это определение, цитируя народную мудрость: *Да ведь когда по живому-то месту пилать, и старое дерево скрипит*. О старом времени по-простому говорит и Евгения: *Старое время ноне не в почете*.

Деривационные средства подтверждают концептуализацию образа старого мира, старой деревни, см. сложение-повтор *старая-престарая сказка*, отадъективные существительные *старик*, *старость*, *старина*, однокоренные прилагательные *старинный*, *старорежимный*.

Оценочная зона семантического поля прилагательного неоднозначна: с одной стороны, ассоциативно «старое» связано с концом, с дряхлением и умиранием. Пейоративную оценку актуализирует и однокоренное прилагательное в сочетании *старорежимный человек*.

С другой стороны, текст наполнен очарованием *отжившей старины*, *крестьянской старины*. Автор трепетно относится к старой деревне, стараясь запечатлеть и сохранить в слове каждую деталь: *старинный медный рукомойник*, *старинные колодцы*, *старинные зарадужные стекла*. *Старинные*, в травяных узорах часы становятся символом уходящего времени.

Мотив старого, уходящего и умирающего мира актуализируются и другими словами, в структуре лексического значения

которых локализуется соответствующая сема, например *старое полуразвалившееся гумно*. Полнос «старого мира» формируют прилагательные *бывалошный* (*бывалошные времена*, *бывалошное время*), *былой* (*былые дни*), *прошлый* (*прошлые времена*), субстантиват (*прошлое*), *давнишний* (*давнишня драма*), *далекий* (*события того далекого утра*), *допотопный* (*соха... допотопной раскорякой стоявшая в темном углу*).

Прилагательное *старый* задает две антинимии: «старый — молодой» и «старый — новый». Языковой антоним *молодой* используется реже и — что важно — при описании прошлой жизни Милентьевны:

Грозный муж *молодую* жену встречает...;
хозяин *молодой*;

Уж как ни *молода* была, а должна понимать, для чего взамуж берут;

То *молодое*, заливанное ржанье, каким они оглашали здешние лесные окрестности в былые дни.

В «настоящем» автор это слово связывает только с жизнью природы:

Я любил эту тихую деревушку, насквозь пропахшую *молодым* ячменем;

Желтая *молоденькая* сыроежка со сладким пенком, который на севере едят как репу...

Производное существительное *молодежь* не актуализирует положительных коннотаций, в словах Евгении звучит, скорее, оправдательная интонация:

Молодежь я не виню, *молодежь*, та известно: жить хочется, некогда оглядываться назад, да нынче и старухи-то какие-то не те стали.

Полнос «нового мира» формируют прилагательные *новый*, *теперешний*, *нынешний*.

Люди, которые живут на сломе «старого — нового», приковывают внимание рассказчика. Раскрывая характер персонажей, автор использует прилагательные, описывающие поведение человека (*равнодушный к своему хозяйству*, *плаксивый голос*, *веселой скороговоркой*, *строгие глаза*, *любопытные взгляды*, *грозный муж*, *упрямая старушонка*, *бесцеремонная назойливость*, *застенчивая красота*, *нахальные глаза*, *домовитая и экономная Евгения*, *нервная внучка* и др.). Deskриптивные прилагательные, как правило, не служат средством выражения морально-нравственных оценок. Автора восхищает одна черта Василисы

Милентьевны — твердость ее характера, которая выявляется в поступках героини, в сюжетной линии, в суждениях персонажей и в прямых авторских оценках. Ср.:

Вот и мама стала сдавать, а я раньше думала — она *железная*;

И тут, в эти минуты, я впервые, кажется, понял, чем покорила молодая Милентьевна пижемский зверюшник. Нет, не только своей кротостью и великим терпением, но и своей *твердостью*, своим *кремневым характером*;

Милентьевна была *непреклонна*.

Адъективная метафора *кремневый характер*, *железная* интенсифицирует авторскую оценку.

Абрамов редкими мазками набрасывает портреты своих героев, в которых мы прослеживаем противопоставление глубоко нравственного старого и потребительского нового, ср. *худое тонкое лицо, худую морщинистую шею, жилистые руки* Василисы и старух «нового времени» — *здоровущая, краснолицая, одна другой толще да здоровей*. По мнению Л. Г. Дорофеевой, в таком портрете главной героини Милентьевны «явно просматриваются иконописные черты» [Дорофеева 2011: 365], акцентирующие «идею крестьянского труда как подвига, ведущего к гармонизации личности [Там же]».

Интеллектуальная оценка точечна и выражена следующими прилагательными: *Ныне народ грамотной, за себя постоит, а мы смолоду не знали воли* (слова Милентьевны), *А о том ли бы мужику серому думать...* (слова Евгении), пронизательная Евгения, говорила *рассудительным голосом* (о Милентьевне).

Для анализа этических смыслов текста оказывается важен отадъективный антропоним *Урваевы*. Абрамов использует стилистический прием прономинатива, подчеркивая оценочность семантики фамилии:

А на Пижме у этих *урваев* все шиворот-навыворот;

Вот тут *урван* и започесывались;
...так дичали *урваи*.

Яркое оценочное значение слова проявляется в позиции предиката: *А тут все как есть урваи*. Значение оценочного предиката не поясняется в повести, но внутренняя форма фамилии достаточно прозрачна. Существует версия, что *урваими* могли называть пекарей, так как слово имеет

чувашские или мордовские корни. Однако наличие в русском языке глагола *урывать/урвать* «захватывать, присваивать себе часть чего-либо (обычно чужого, запретного и т. п.)»² задает явно оценочный вектор интерпретации данного антропонима.

Важную роль в тексте играют и цветочные прилагательные. В колоратив повести входят семнадцать прилагательных. Цветовые и световые эпитеты формируют различные ассоциативные смыслы. Эмотивный смысл — радость, которую чувствует герой — городской гость, погружаясь в атмосферу деревенской старины. Он любит *лениво-матовым березовым трепалом льняного цвета, пестрыми половиками, синим набивником, зеленым лугом, красной сыроежкой, золотистым сиянием хлебницы, вишневым посудным шкафчиком, красным пошивником, красной сережкой-ягодкой* в ухе Евгении.

Белый цвет / свет создает концептуальную рамку колоратива повести. Белый сопровождает старую Милентьевну. В первое утро после ее приезда герой видит, как непонятная внутренняя сила приехавшей в гости Василисы оживила дом и его обитателей: *Я никогда еще не видел Евгению такой легкой и подвижной*. Герой еще не знаком с Милентьевной, которая ушла собирать грибы. Их разделяет белый туман: *Туман стоял страшный — я только теперь понял, что на окошках не занавески белели*. Символом женской красоты становится *белая-белая коса* Саньки — дочери Милентьевны. Санька уходит из жизни, так как после невольного греха *не могла белому дню в глаза посмотреть*. Когда Милентьевна уезжает — в ночь, в дождь, рассказчик видит только *качающееся белое пятно*, символизирующее чистоту, праведность русской крестьянской женщины и ее жизни.

Прилагательное *желтый* также образует композиционно-концептуальную рамку. Приезд Милентьевны нарушает планы героя, он не хочет возвращаться домой, где появился новый человек. Для него зажжен свет в доме, который помогает не заблудиться в туманной ночи. Обратим внимание на то, что *огонь, зажженный на той стороне, в доме хозяев, был похож на мутное желтое пятно. Желтое пятно*

² Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. — М.; Л., 1948–1966.

огня-маяка — мутное, неясное, но дарящее надежду на тепло и помогающее найти дорогу к дому — предваряет знакомство рассказчика и Василисы Милентьевны. *Качающееся белое пятно* платка — убаюкивающее сомнения и тревоги и в то же время вселяющее уверенность в возможность добрых дел — является последним зрительный ощущением, который создает сложный, но ясный образ Василисы.

Прилагательное *черный*, имеющее устойчивые оценочные ассоциации, используется в портрете Евгении. На смысловую важность эпитета указывает его частотность в тексте (*черные круглые глаза, черные сухие глаза, поведя своим черным безрадостным глазом, округлила свои черные глаза, в черных немигающих глазах, черные дуги бровей*) и контекстная антонимия портретов героини (ср. *тихие голубые глаза Василисы*).

Подчеркнем, что слогу Абрамова чужд прямолинейный цветовой символизм. Так, эпитет *темный* транслирует разные смыслы. Например, *темные, жиливатые руки* Василисы говорят читателю о трудной жизни крестьянки. Но это же прилагательное в портрете мужа Василисы становится в ряд с диалектным оценочным словом и разговорным сравнительным оборотом: *темный, небаскащий, как головешка копченая*. Образ сравнения также входит в лексико-семантическое поле цвета. Определительный ряд актуализирует смысл «темный — некрасивый».

Рассказчик влюблен в окружающий мир, что выражено в детализации описания. Группы прилагательных, обозначающих (а) материал и (б) внешний вид объектов природы и быта, наиболее многочисленны. См.:

(а) медный рукомойник, железное кольцо, железная кочерга, широкая никелированная кровать, эмалированная кастрюля, холстяное полотенце, сатиновый повойник, ситцевое платье и др.;

(б) нарядные половики, резной балкончик, голый пол, пустая коробка, полуразвалившееся гумно, расписные прялки-мезехи, могучие тяжи, легкий батожок (к этой группе примыкают словосочетания *переспелая черника, намазанная телега* и др.).

Ядро группы слов, обозначающих материал, состоит из единиц с семей 'деревянный'. Некоторые прилагательные с данной

семантикой имеют единичное употребление, например: *из сосновой драни, осиновый батожок, тесовых крыш*. Частотность отмечается у прилагательного *берестяный* (туес, коробка, пестерь, хлебница), *березовый* (свал, трепало, вицы, веники), *бревенчатый* (дома, быки, постройки). Прилагательное, вынесенное в заголовок повести «Деревянные кони», используется в тексте в следующих прямых контекстах: *деревянные кони* (4), *деревянные лошади* (*Лошадей-то деревянных видал на крышах?*); метонимически (*деревянное стадо*) и метафорически (*деревянное и берестяное царство*). В названии повести прилагательное обнаруживает и прямое значение (конек из дерева, деревянный конь — атрибут северного дома), и метафорическое, актуализируя семы 'неживые', 'ненастоящие', 'старые'. Недаром, покидая деревню, рассказчику *до слез, до сердечной боли захотелось вдруг услышать их ржанье*.

Заметим, что Абрамов далек от идеализации мира, который описывает. Это подтверждают не только сюжет и образы, но и состав семантических групп прилагательных, обозначающих физическое состояние человека: *голодный, голый, пьяный, больной*.

Особенностью адъективного поля повести можно признать интенсификацию признаков с помощью прилагательных: *в страшном волнении, жадное любопытство, пылающим взглядом, чистая урваха, верная смерть, великим терпением, сплошных дождей, с яростным криком, неброская красота*.

Для стиля повести «Деревянные кони» также характерны общеоценочные прилагательные, соотносимые с предикатами «хороший / плохой» и представляющие их языковые или контекстные синонимы, например: *сослужил мне неоценимую службу* (хорошую службу), *тяжелая жизнь* (хорошая жизнь) и т. д. К данной группе мы отнесли следующие прилагательные: *благодатное удовлетворение, примерная невестка, отборные грибы, доброе слово (помянуть добрым словом), поганые зады, ладный денек*. Базовое оценочное прилагательное *хороший* встречается в речи героини:

*Хорошие у мамы были братья;
из хорошего житья мама брана;
Кабы хорошей был...;
в хороших-то семьях...;
Хорошая, крупная рожь уродилась.*

Использование общеоценочных слов делает речь безыскусной, искренней, прямой, создавая образ персонажа.

В эпилоге повести рассказчик, выражая свое отношение к главной героине, также обращается к потенциалу общеоценочного пейоратива: *...Василиса Милентьевна, эта безвестная, но великая в своих деяниях старая крестьянка из северной лесной глухомани.*

Общую тональность повести можно определить как адмиративную. Средства оценки данной группы встречаются в тексте только два раза, но объекты оценки глобальны — центральный образ повести, который является концептом всего творчества Абрамова, и основная сюжетная линия — жизнь Василисы Милентьевны, см.: *удивительный дом, необычная история.*

Таким образом, анализ лишь некоторых, наиболее важных и частотных лексико-семантических групп имен прилагательных, используемых в повести Ф. А. Абрамова «Деревянные кони», позволяет говорить о важности признаков слов в концептуализации ядерных смыслов текста. Особую значимость в повести имеют прилагательные с семантикой времени, цвета, материала, оценки, явно или имплицитно участвующих в формировании концептуальных смыслов времени, ценности нравственных устоев, смиренности и твердости русского характера.

ЛИТЕРАТУРА

Дорофеева Л. Г. Генезис типа смиренного человека в повести Ф. Абрамова «Деревянные

кони»: новозаветная традиция // Проблемы исторической поэтики. — Петрозаводск, 2011. — № 9. — С. 355–366.

Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 2004.

Золотусский И. П. Федор Абрамов: Личность. Книги. Судьба. — М., 1986.

Кузнецова А. И. Понятие семантической системы языка и методы ее исследования. — М., 1963.

Леденева В. В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. — 2001. — № 3–5 (23). — С.12.

Николина Н. А. Филологический анализ текста. — М., 2003.

REFERENCES

Dorofeeva L. G. Genesis of the type of a humble person in short story Abramov F. «Wooden Horses»: New Testament Tradition. In *Problemy istoricheskoi poetiki* [The Problems of Historical Poetics]. 2011, No. 9, pp. 355–366. (In Rus.)

Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. Yu. Communicative grammar of the Russian language. Moscow, 2004. (In Rus.)

Zolotussky I. P. Fedor Abramov: Personality. Books. Fate. Moscow, 1986. (In Rus.)

Kuznetsova A. I. The concept of the semantic system of language and methods of its research. Moscow, 1963. (In Rus.)

Ledeneva V. V. Idiostyle as a system of relations. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Tambov University Review. Series: Humanities]. 2001, No. 3–5, pp. 12. (In Rus.)

Nikolina N. A. Philological analysis of the text. Moscow, 2003. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Виктория Анатольевна Марьянчик, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Лариса Владиславовна Попова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Viktoria A. Maryanchik, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163002, Russia

Larisa V. Popova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163000, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-67-72

Картина мира Б. В. Шергина

(На материале сравнений)

Ольга Евгеньевна Морозова*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, e-mail: moroz290693@yandex.ru*

В статье рассматривается картина мира Б. Шергина, репрезентированная в образных сравнениях. Источниками языкового материала стали художественная проза и дневники писателя. Материал получен в результате целевой выборки.

Цель статьи – характеристика особенностей концептуальной системы и картины мира Б. Шергина, сформировавшейся под влиянием поморской культуры, художественного образования, религиозных взглядов писателя. Рассмотрены семантические сферы, отраженные в сравнениях и важные для писателя (*природа, человек, артефакты, сфера Я*), выявлены ключевые концепты, имеющие для писателя особую значимость («корабль», «дом», «море», «река», «природа», «душа»), установлены связи между ними, образующие единую концептуальную систему, в которой тесно взаимосвязаны общенациональные, региональные и уникальные авторские компоненты.

Ключевые слова: *Б. Шергин; сравнение; объект сравнения; субъект сравнения; языковая картина мира; концепт*

Ссылка для цитирования: Морозова О. Е. Картина мира Б. В. Шергина (На материале сравнений) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 67–72. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-67-72.

The World View of B. V. Shergin

(On Basis of the Material of Comparisons)

Olga E. Morozova*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, e-mail: moroz290693@yandex.ru*

The article deals with B. Shergin's world view represented in figurative comparisons. The artistic prose and diaries of the writer were used as a source of linguistic material. The research material was obtained as a result of purposive sampling. The aim is to characterize the features of the conceptual system and the world view of B. Shergin, shaped by Russian Northern culture, art education and religious views of the writer. The semantic spheres, which had an importance for the writer (*nature, human, artifacts, sphere of «Me»*) and manifested in comparisons were considered. The key concepts having a particular significance for the writer («ship», «house», «sea», «river», «nature», «soul») were identified. Correlations between these concepts intertwined into a single conceptual system, which consists of universal, regional and the writer's unique components, were established.

Keywords: *B. Shergin; comparison; object of comparison; subject of comparison; linguistic world view; concept*

A reference for citation: Morozova O. E. The world view of B. V. Shergin (On basis of the material of comparisons). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 67–72. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-67-72.

Сравнение — неперенный атрибут мыслительной деятельности. Выражение сравнительных суждений соответствует потребностям человека видеть в реалиях окружающего мира сходство или подобие, подчас неожиданное, при этом «операция сравнения может иметь два принципиально разных результата — установление равенства и установление неравенства. Равенство подразумевает, что некий признак представлен у сравниваемых объектов в одинаковой степени...

В сущности именно равенство по какому-то одному признаку обозначается в сравнительных конструкциях» [Берков 1996: 108–109].

К настоящему моменту сложились различные подходы к изучению сравнения: с одной стороны, логико-гносологический, рассматривающий сравнение как мыслительную операцию; с другой стороны, собственно языковой, в центре внимания которого находится языковое выражение сравнения. Языковой подход реализуется

в нескольких направлениях. В функционально-грамматическом направлении, представленном в работах А. В. Бондарко и его последователей, сравнение рассматривается как система разноуровневых языковых средств и исследуется в рамках функционально-семантической категории качественности. В книге Н. М. Девятовой «Сравнение в динамической системе языка» синтаксическое поле сравнения рассмотрено как динамическая система, включающая фактор говорящего человека (сравнивающего субъекта) [Девятова 2010]. Для структурно-синтаксического направления характерно исследование сравнения как синтаксической категории [Черемисина 2006]. Стилистическое направление, разработанное В. В. Виноградовым, широко представлено в современной лингвистической литературе [Образцова 1973; Основина 1974; Филатова 2010 и др.].

В последние годы появились новые подходы к изучению сравнения: лингвокультурологический¹ и когнитивный², которые нейтрализуют оппозицию гносеологического и языкового подходов, поскольку сравнение в данном случае рассматривается как с точки зрения мышления, так и с точки зрения языка; при этом на первый план выходит понятие концепта и языковой картины мира (о необходимости комплексного подхода к изучению сравнения см.: [Денисова 2015]).

Цель настоящей статьи — выявить особенности концептуальной системы и картины мира Б. Шергина, репрезентированные в семантике сравнения.

Б. В. Шергин в своих произведениях использовал различные изобразительно-выразительные средства языка, отдавая явное предпочтение именно сравнению.

Источниками языкового материала послужили художественная проза и дневники писателя. Материал был получен в результате целевой выборки. В произведениях Б. Шергина можно встретить устойчивые

сравнения, авторские сравнения и сравнения общеязыкового типа в авторской обработке [Алгазина 2002: 257]. Авторские сравнения поражают не только структурным разнообразием, но и своей семантикой, неожиданным основанием сравнения.

Картина мира Б. В. Шергина складывалась под влиянием нескольких факторов. Во-первых, большое влияние на писателя оказала его малая родина — русский Север (природа Севера, его жители, потомственные мореходы и корабли, поморский быт). Впечатления детства писатель пронес через всю жизнь. Картина мира Б. Шергина, отраженная в его творчестве, — это во многом картина мира поморского субэтнуса.

Во-вторых, Шергин был не только писателем, но и художником: закончил Строгановское художественное училище, создал графические и живописные работы, был иллюстратором своих произведений. *Небо серое, как карандашами нарисованное* [Шергин 2009: 147] — так мог написать только человек, профессионально занимавшийся рисунком. Не случайно основанием сравнения у Б. Шергина часто становятся цвет и форма сравниваемых предметов и явлений, при этом образы сравнения (устойчивые и авторские) обычно являются зрительными: *Зимой тона куда более благородные, чем летом. Черный цвет, как сталь воронёная, как тушь китайская* [Там же: 46]; *Молчание, что закрытые шкапулки, старинные дома кажутся древними игрушками, расставленными на праздничной скатерти* [Там же: 167].

В-третьих, картину мира писателя во многом определили его религиозные взгляды, поскольку Б. Шергин был глубоко верующим православным человеком.

Для выявления картины мира писателя обратимся к семантическим сферам, актуализированным в сравнениях. Среди них:

- 1) сфера артефактов;
- 2) сфера природы и духовная сфера;
- 3) сфера человека;
- 4) сфера Я (личная сфера).

1. Сфера артефактов (рукотворных объектов). В сравнениях Б. Шергина используются названия различных артефактов. К таковым, в первую очередь, относятся слова *дом* и *корабль*, объективирующие ключевые концепты в картине мира писателя.

Корабль — важнейшее впечатление детства Б. Шергина, выросшего в семье

¹ См.: Маслова В. А. Лингвокультурология. — М., 2001.

² См., например: Паришина И. Г. Сравнение как дискурсивно-стилистическая фигура региональной когнитивной поэтики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2012; Разуваева Л. В. Сравнение как средство репрезентации художественной картины мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Воронеж, 2009.

коренного помора. В прозе писателя корабль нередко выступает в качестве субъекта и объекта сравнения. Б. Шергин сравнивает корабль с человеком и птицей, при этом объект сравнения (человек) рассматривается как физиологическое существо, которое рождается, живет и умирает: *Кораблик как сам собою из воды родился* [Шергин 1957: 43], или как член социума, выполняющий различные социальные роли, например жениха: *И увидели: стоит корабль к востоку, высоко на городках, у вод глубоких, у песков рудо-желтых, украшен, как жених, а река под ним как невеста* [Там же: 44].

Сравнение корабля с человеком носит взаимообратимый характер (не только корабль изображается как человек, но и человек — как корабль): *Эту бы давно на табак молоть, а она как фрегат под парусами. Сейчас зачнет палить из пушек* [Шергин 1977: 89]. Сравнение женщины с военным кораблем, с одной стороны, создает комический эффект, с другой — подчеркивает боевой характер героини.

Один из главных концептуальных признаков корабля — движение, которое писатель сравнивает со свободным полетом птицы:

В даях морских другой кораблик блеснет, ровно чайка крылом [Шергин 1957: 51];

И пошел наш корабль, как сокол ширясь на ветрах [Шергин 1977: 132].

В картине мира русского человека образ дома занимает особое место, это не только пространство, в котором люди живут; но и место, где складываются особые душевные и подчас духовные отношения. У Б. Шергина дом помора — это корабль:

В Архангельском городе было у отца домишко подле Немецкой слободы, близко реки. Комнатки в доме были маленькие, низенькие, *будто каютки*: окошечки коротенькие, полы желтенькие, столы, двери расписаны травами. По наблюдникам синяя норвежская посуда. По стенам на полочках корабельные модели оснащены [Шергин 1977: 120].

Через развернутое сравнение Б. Шергин создает образ дома-корабля с комнатами-каютками, стены которых напоминают о морских странствиях отца.

Сравнение дома с кораблем, как и с человеком, также носит взаимообратимый характер (дом как корабль, а корабль как дом):

Как дом отеческий, я шкуну обновил и учинил. И, отделив дела, как с домом отеческим, простился [Там же: 113].

Границы дома в понимании писателя не остаются неизменными. Первоначально это родительский дом, хранящийся в сознании писателя в различных образах (зрительных и перцептивных). Вспоминая о Рождестве в родном доме, Б. Шергин пишет:

И елка наполняла залу ароматом, пышная, будто лес благоуханный пришел в гости [Шергин 2009: 124].

В дневниках писателя сосуществуют два различных дома: дом для тела (в котором человек живет) и дом для души. Дом для души — это *Отчий дом*, под которым писатель подразумевает дом Христа, православную церковь, и Храм, именуемые им Отчим домом:

Забыл ты, человек, где *дом Отчий*, заблудясь, не видишь, где зло и добро [Там же: 259].

В картине мира писателя крест Господень сравнивается с мачтой корабля, а храм Господень — с кораблем:

Как мачта корабля, возносился ввысь крест Господень. Мне, глядящему вверх, казалось, что это хором Господень плывет, *как корабль* [Там же: 84].

Писатель в дневниках неоднократно возвращается к образу корабля, сравнивая его не только с домом, но и с Храмом. И наконец, границы дома настолько расширяются, что домом для писателя становится вся Вселенная, понимаемая как Храм Господень:

...по ночам я звездному сиянию дивлюсь. И по вершинам и над вершинами, что свечи мерцают в храме Господнем, толь славно и причудно [Там же: 236];

И в полдень, и в полночь, горят звездные силы, как паникадила [Шергин 1957: 79].

Образами *дома* и *корабля* не исчерпывается семантическая сфера артефактов. В прозе Б. Шергина встречается множество компаративных конструкций, где в качестве объекта сравнения используются наименования различных бытовых предметов. Подобные сравнения подчеркивают сниженность создаваемого образа или его комичность:

По дворам есть снег кучами, *что толь равный* [Шергин 2009: 190];

Бабы будто лампы в абажурах [Шергин 1977: 89].

2. Сфера природы и духовная сфера.

Сфера природы и духовная сфера для писателя неотделимы. В дневниках он писал об этом прямо: *В сердце человеческом да в природе Бог-от* [Шергин 2009: 227]. Природа — одна из самых важных семантических сфер для писателя. Не случайно у него встречается написание этого слова с большой буквы: *Деревья — лицо вечной живоначальной матери Природы* [Там же: 200]. Природа для Шергина — это Земля, *живоначальная мать*. В сравнениях, посвященных природе, Б. Шергин снова возвращается к образу дома, при этом в качестве субъекта сравнения выступает природа (Земля):

В морозную ясьень *природа как горница без потолка, как жилье непокрыто* [Там же: 502].

В качестве субъекта сравнения писатель использует наименования различных состояний и явлений природы, небесных светил (*солнца, звезд, облаков, реки, северного сияния*), например:

Осень серая. Туск на травах, серебряная долина. Черная, молчащая река. *Торжественно, как в храме*, когда совершается таинство и молчит всякая плоть человека [Там же: 115].

Развернутое сравнение передает особое торжественное состояние природы через ситуацию совершающегося таинства, при этом природа уподобляется храму (см. ранее *Вселенная как Храм*). Шергин в такие моменты ощущал присутствие Бога в природе. Семантическая сфера природы объединяется со сферой духовной. В дневниках писатель неоднократно обращается к особому состоянию природы, переносимому человека в инобытие, в котором обычные законы природы не действуют, а время будто остановилось:

Тихий зимний день, белый дворик, серо-фаянсовое небо, бесшумно кружащиеся белые пчелы; время точно остановилось [Там же: 340].

Природа для Шергина — это *храм и книга богооткровенная; Тихий говор капелей в ночи, будто читают книгу таинственную* [Там же: 254]; *О, какая тайна радостная и пресветлая вокруг нас. Вот тут, только руку протянуть. Эта вот ликующая, как гроза, как океан радости, тайна вокруг нас* [Там же: 140]. Б. Шергин пишет о тайне

Божества, тайне жизни, тайне мира, в которую проникали отцы и учителя церкви:

Умы церковные, учителя и отцы наши, как весенняя гроза, были, как дожди благодатные [Там же: 151];

Радостная, как вешняя гроза, вселенская мудрость София, как дождь благодатный, животворила умы оных учителей [Там же].

Дважды повторенный образ весенней грозы и благодатного дождя является для писателя принципиально важным. Эти образы символизируют радость обновления и очищения.

С одной стороны, звезды и другие небесные светила — это свечи в храме, с другой — часть земной природы, растительного и животного мира. Объекты сравнения у Шергина являются яркими зрительными образами. Созвездия подобны цветам. И до очевидности кажется, что *звезды — это цветы, как цвет на яблоне, расположенные по сучьям и ветвям* [Там же: 158]. А солнце в белую ночь подобно утке:

В летние месяцы, как время придет на полночь, солнце сядет на море, *точно утка*, а не закатится [Шергин 1957: 12].

Неоднократно субъектом сравнения становится *северное сияние*, при этом объект сравнения в системе выразительных средств писателя носит устойчивый характер. Таким объектом является река. Основание сравнения — текучесть, постоянное движение: *А то будто голубая река протечет, постоит да свернется, как свиток* [Там же: 15]. Возвращаясь к образу реки, Шергин конкретизирует цветовые переливы северного сияния:

Горят в небе сполохи, северное сияние. С запада ли до востока будто река вся *жемчужная, изумрудная* свернется да развернется; то как бы руки *златые* по небу пойдут, перебирают *серебряные* струны... [Шергин 1977: 55].

Обращаясь к семантической сфере природы, характеризуя облака, Шергин возвращается к теме корабля: *Облака-те что корабли плывут* [Шергин 2009: 97].

Один из ключевых концептов писателя — «море». Море представлено в основном метафорически и через олицетворения (*отдыхает, задумалось, вздохнуло*). Море, океан сравниваются, с одной стороны с *поильцем, кормильцем, батюшкой* [Шергин 1977: 249]. С другой стороны,

океан — слепая стихия, играющая карбасом, как мячиком: *Сутки океан-батюшка нашим карбасам играл как мячиком* [Там же].

3. Сфера человека. Эта сфера представлена сравнениями, характеризующими внешность человека, его деятельность, характер, внутренний мир, душу.

Следует отметить, что в сфере *человек* при описании внешних признаков писатель чаще использует устойчивые сравнения (*шатаюсь, как пьяный; налетел на нас, как мальчишка; смеется, как колокольчик; плачу, как ребенок* и др.), но иногда встречаются и оригинальные сравнения, создающие яркий зрительный образ, замеченный зрением Шергина-художника:

У старика брови, как медведи, бородачи из-под глаз растет — поди улови взгляд [Шергин 1957: 150].

Используя сравнения, описывающие характер человека, Шергин делает акцент на особенностях национального характера, определяемых как широта русской души, при этом в качестве объекта сравнения, создающего образ, снова выступает *река*, мощная, сильная, широкая:

Ты, Конон Иванович, как *река без берегов*, не только человека, а и скота напоешь [Шергин 1977: 47].

Характеризуя деятельность человека, Шергин обращается к теме работы и творчества: *Работу, как бешеный, хватаю* [Там же: 250]; *На работу, как в гости, ходил* [Там же: 249]. Работа для героев Шергина — праздник, хотя и бывает непомерно тяжелой.

Главное в человеке для писателя его внутренний мир, *душа*. Человека без души он сравнивает с пустым колосом, с обожженной спичкой, с жуком в навозе:

Сквозняком выдуло... душу. Опустошенные, прозябаем еще, кишим так же, как жуки в навозе, как черви под доской [Шергин 2009: 249].

С болью пишет: *современный человек, что напка, воткнутая в асфальт* [Там же: 211].

«Душа» относится к ключевым концептам в картине мира Б. Шергина, при этом писатель использует устойчивый образ птицы:

Душа, как *птица в вешнем небе*, неутомленно купалась в радости [Там же: 578];

Душа, *точно беспокойная, бесприютная, безнадежная птица* нашла родное гнездо [Там же: 423].

4. Сфера Я. Местоимение *Я* в дневниках Б. Шергина постоянно выступает в качестве субъекта сравнения, при этом сравнительные образы носят пейоративный характер. Эмоционально-оценочный спектр этих образов широк — от доброй улыбки: *Годовалого меня увековечили. Такое чудышко толстоголового в альбоме сидит, вроде гири на прилавке* [Шергин 1977: 121] — до самоуничтожения: *Я как лужа под окном. Вот небо отразила, через минуту прохожий в неё ступил, она грязная* [Шергин 2009: 190]. Б. Шергин сравнивает себя то с кучей мусора, то с бесплодным камнем: *Я как камень бесплодный, безжизненный, как булыжник лежал глух и нем ко всякому свету радости* [Там же: 121]. Будучи глубоко верующим человеком, писатель был очень требователен к себе, к своему внутреннему Я, считая духовную жизнь человека главной и осознавая при этом несовершенство человеческой души.

Источники, выбранные для анализа (художественная проза и дневники), неодинаковы не только в плане принадлежности к разным стилям, но и в концептуальном. В прозе в сравнениях на первый план выходят концепты «реки», «моря», «корабля» и т. д. В дневниках — *душа* человека и его внутренний мир. Объединяющей сферой является Природа. Именно природе посвящено большинство оригинальных, необычных сравнений писателя и в прозе, и в дневниках. Природа является для Шергина одухотворенной, Храмом, в ней он ощущает присутствие Творца.

Борис Шергин — русский писатель, выросший на Поморском севере, художник слова по призванию. Не случайно в картине мира Б. Шергина отразилось несколько культурных пластов.

Во-первых, русская православная культура, в которой резко противопоставлено материальное и идеальное, мир горный и мир дольный, тело и душа. Душа у Шергина — это птица, которой тесно в клетке человеческого тела: *Душа навывала сидеть в груди, в груди у нас, как птица в неволе* [Шергин 2009: 593]. Во-вторых, поморская культура, в которой ключевыми концептами являются «корабль», «море»,

«река». В-третьих, художественная культура, поскольку Шергин был не только писателем, но и художником. Влияние художественной культуры проявилось в специфике зрительных сравнительных образов, когда внимание писателя приковано к цвету и форме.

ЛИТЕРАТУРА

Алгазина Т. С. Индивидуально-авторская обработка сравнений общезыкового типа в произведениях Бориса Шергина // Русский литературный язык: номинация, предикация, экспрессия. — М., 2002. — С. 253–257.

Берков В. П. Семантика сравнения и типы ее выражения // Теория функциональной грамматики: Количественность. Качественность / под ред. А. В. Бондарко. — СПб., 1996. — С. 106–154.

Девяткова Н. М. Сравнение в динамической системе языка. — М., 2010.

Денисова Г. А. Преимущества комплексного подхода к исследованию сравнения (на материале немецкого языка) // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. — 2015. — № 2(18). — С. 31–42 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-kompleksnogo-podhoda-k-issledovaniyu-sravneniya-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 23.09.2019).

Образцова В. В. Сравнение в поэзии С. Есенина // Русская речь. — 1973. — № 5. — С. 45–51.

Основина Г. А. Образность сравнений // Русская речь. — 1974. — № 1. — С. 9–14.

Филатова О. А. Христианские мотивы и образы ранней поэзии С. Есенина // Русская речь. — 2010. — № 4. — С. 34–40.

Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка / отв. ред. К. А. Тимофеев. — 2-е изд., стер. — М., 2006.

Шергин Б. Избранное. — М., 1977.

Шергин Б. Поморские были и сказания. — М., 1957.

Шергин Б. Праведное солнце. Дневники разных лет. — СПб., 2009.

REFERENCES

Algazina T. S. Individual-author processing of comparisons of the general language type in the works of Boris Shergin. In *Russian literary language: nomination, predication, expression*. Moscow, 2002, pp. 253–257. (In Rus.)

Berkov V. P. The semantics of comparison and the types of its expression. Theory of functional grammar: Quantification. Quality / ed. A. V. Bondarko. Saint-Petersburg, 1996, pp. 106–154. (In Rus.)

Devyatova N. M. Comparison in a dynamic language system. Moscow, 2010. (In Rus.)

Denisova G. A. The advantages of a comprehensive approach to the study of comparison (on the material of the German language). In *Bulletin of the Volga University*. V. N. Tatishchev. 2015, No. 2(18), pp. 31–42. [Electronic resource]. — URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-kompleksnogo-podhoda-k-issledovaniyu-sravneniya-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (accessed: september 23, 2019). (In Rus.)

Obraztsova V. V. Comparison in the poetry of S. Yesenin. In *Russkaya rech' [Russian speech]*. 1973, No. 5, pp. 45–51. (In Rus.)

Osnovina G. A. Imagery of comparisons. In *Russkaya rech' [Russian speech]*. 1974, No. 1, pp. 9–14. (In Rus.)

Filatova O. A. Christian motifs and images of the early poetry of S. Yesenin In *Russkaya rech' [Russian speech]*. 2010, No. 4, pp. 34–40. (In Rus.)

Cheremisina M. I. Comparative constructions of the Russian language / ed. K. A. Timofeev. 2nd ed. Moscow, 2006. (In Rus.)

B. Shergin. Favorites. Moscow, 1977. (In Rus.)

B. Shergin. The legends of Pomors. Moscow, 1957. (In Rus.)

B. Shergin. The Righteous Sun. Diaries of different years. Saint-Petersburg, 2009. (In Rus.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Евгеньевна Морозова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Olga E. Morozova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanities Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163002, Russia

ЗАГАДКИ ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-73-81

Особенности когнитивного стиля Б. Шергина

(На примере концептуализации образа моря)

Татьяна Александровна Сидорова*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: t.sidorova@narfu.ru*

Цель исследования – выявить особенности когнитивного стиля Б. В. Шергина посредством осмысления художественного образа моря в произведениях писателя. Анализ данного образа осуществляется в аспекте когнитивной поэтики, которую автор статьи определяет как основной способ лингвопоэтической интерпретации художественного текста. Основными принципами интерпретации при этом становятся концептуальные структуры, отраженные в тексте.

В процессе исследования уточняется понятие «когнитивный стиль» в корреляции с художественным текстом, выделяются компоненты когнитивного стиля, объективированные художественным образом моря, определяется их специфика.

В статье осмысливаются известные структуры знания – пресуппозиции, концепты, мотивы, идеи и др., а также смысловые доминанты и смысловые конструкторы как устойчивые смыслообразования, которые детерминируются ценностными установками, потребностями автора, его мировоззрением и мировосприятием. Таким образом, в процессе интерпретации текста учитывается специфика художественного языкового сознания автора, включающего особенности социокультурного сознания поморов – представителей особой субкультуры.

Исследование показало, что каждый из компонентов когнитивного стиля Б. В. Шергина имеет специфические признаки. Манера подачи информации в тексте характеризуется особой эмоциональной напряженностью: понятные и близкие народу бытовые ситуации получают бытийное осмысление. Среди когнитивных механизмов особую роль играет вторичная концептуализация концептов поморской культуры: многие из них приобретают признак духовности. Специфика когнитивного стиля автора обусловлена особенностями его сознания, поэтому среди структур знаний центральное место занимают сентенции, смысловые доминанты, смысловые конструкторы, стереотипы, ценностные установки и оппозиции.

Ключевые слова: когнитивный стиль; когнитивная поэтика; художественное сознание; когнитивные механизмы; концептуализация; структуры знаний; интерпретация; художественный образ

Ссылка для цитирования: Сидорова Т. А. Особенности когнитивного стиля Б. Шергина (На примере концептуализации образа моря) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 73–81. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-73-81.

The Features of B. Shergin's Cognitive Style

(On the Example of the Conceptualization of the Image of the Sea)

Tatyana A. Sidorova*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: t.sidorova@narfu.ru*

The main aim of this research was to identify the features of B. V. Shergin's cognitive style through comprehension of the artistic image of the sea in the works of this writer. An analysis of this image was conducted from the standpoint of cognitive poetic. Cognitive poetic is considered as the main method of linguopoetic interpretation of a literary text, whose basic principles include analysis of conceptual structures reflected in the text. In the process of research, the concept of "cognitive style" in correlation with the literary text was clarified. The components of cognitive style, objectified by the image of the sea were specified. Since the literary text was interpreted from the position of cognitive poetics, the main attention was paid not only to linguistic, but also to mental structures. Furthermore, the article explores the well-known structures of knowledge: presuppositions, concepts, motives, ideas, etc., along with semantic dominants and semantic constructs as strong meaning formations, which are determined by the author's needs, values, world view and world perception. Therefore, the process of text interpretation takes into account the specificity of linguistic and artistic

consciousness of the author, including features of the socio-cultural consciousness of Pomors (members of a subculture). The study showed that each component of B. V. Shergin's cognitive style has its specific characteristics. The manner of presenting information in the text is characterized by a special emotional tension: understandable and close to the people daily life gets an ontological understanding. Among the cognitive mechanisms, the secondary conceptualization of the concepts of Russian Northern culture plays a special role: many of them acquire a sign of spirituality. It is shown that the specifics of the author's cognitive style is determined by the features of his consciousness; therefore, the knowledge as *sententias*, semantic dominants, semantic constructs, stereotypes, values and oppositions holds the central position.

Keywords: *cognitive style; cognitive poetics; artistic consciousness; cognitive mechanisms; conceptualization; structure of knowledge; interpretation; artistic image*

A reference for citation: Sidorova T. A. The features of B. Shergin's cognitive style (On the example of the conceptualization of the image of the sea). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 73–81. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-73-81.

Творчество Бориса Викторовича Шергина прежде всего является социокультурным наследием поморов, поскольку вобрало в себя мысли, чувства, мечты автора, связанные с поморским Севером. Пожалуй, самым ярким и любимым образом автора стал образ моря. Любой образ, как «результат отражения объекта в сознании человека, объективен по своему источнику — отражаемому объекту и субъективен по способу (форме) своего существования»¹. Образ моря в рассказах Б. Шергина является художественным и понимается как его специфическая форма. Структурным элементом образа моря является концепт «море».

Как отмечает Г. Н. Поспелов, образ — это способ выражения поэтической мысли, конкретно-чувственной картины мира [Поспелов 1988]. Изучением природы художественного образа занимались Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Б. М. Гаспаров, Н. А. Илюхина, Ю. Н. Караулов, Д. Н. Шмелев и др. Мы не ставим задачи описать художественный образ моря в произведениях Б. Шергина, хотя этот образ выбран в качестве объекта нашего исследования. Предмет исследования — компоненты когнитивного стиля писателя, объективированные художественным образом моря, — детерминированы целью исследования — выявить специфику когнитивного стиля писателя.

Понятие «когнитивный стиль»² осмысливается нами как совокупность когнитивных механизмов формирования и интерпретации смыслов текста / дискурса в аспекте

его смысловой целостности, актуализирующих индивидуальные способы восприятия и репрезентации мира.

К компонентам когнитивного стиля мы относим не только когнитивные механизмы формирования и интерпретации смыслов текста, но и сами смыслы как структуры знаний, а также способы восприятия объектов мира и их репрезентации, в том числе манеру подачи информации. Среди известных структур знания особое внимание обращаем на пресуппозиции, ценностные установки, концепты, смысловые доминанты и смысловые конструкты. Под смысловыми доминантами мы понимаем ментальные структуры сознания, коррелирующие с групповыми ценностями и предназначенные для регуляции познавательной и интерпретационной деятельности носителей лингвокультур. Смысловые конструкты — это устойчивые смыслообразования, которые детерминируются ценностными установками, потребностями автора, его мировоззрением и мировосприятием. Это критерии интерпретации смысловых доминант, выделяющихся на основе анализа когнитивных и языковых механизмов выражения смыслов [Сидорова 2018: 107–112]. Смысловые конструкты актуализируют модально-оценочный аспект художественного дискурса. Подчеркнем их корреляцию с личностными и социокультурными ценностями автора.

Художественный образ моря в произведениях Б. Шергина является результатом эстетического восприятия действительности, поэтому он подвергается субъективной концептуализации. Отражая природную реалию море, образ содержит и отношение автора, и его оценку, личностный смысл, в том числе и духовный. Автор воплощает

¹ Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. — М., 1983. — С. 446.

² См., например, определение в словаре: Кубрякова Е. С., Демьянкова В. З., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996. — С. 109.

в образе моря собственные ценностные ориентиры, представления, идеалы.

Б. В. Шергина называют «певцом Гандвика — Белого моря» [Теребихин 1993]. Действительно, образ моря является сквозным в произведениях писателя, уникальным гармоничным сочетанием различных жанровых элементов: рассказ, фольклор, почтение, сентенции, миф. Будучи ключевым, образ становится способом отражения художественного сознания автора. Следует отметить, что художественное сознание писателя содержит компоненты разных видов сознания, которые так или иначе объективируются в дискурсе. Например, высказывание *Все свои знания Маркел объединял одним словом «художество»* («Художество»)³ объективирует метаязыковое сознание как проявление гносеологической функции языкового сознания. Высказывание *Не от слов, а от дел и примера моего учись нашему художеству. Наш брат думает топором* («Мастер Молчан») актуализирует коммуникативное сознание: пустословие осуждалось поморами, а молчание или песня во время работы ценились. Языковые пресуппозиции, стереотипные ситуации, культурные установки, концепты, идеи объективируют в художественном дискурсе элементы когнитивного сознания писателя. Следует заметить, что Б. В. Шергин был носителем поморского социолекта. Под языковым сознанием носителя социолекта мы понимаем результат лингвокреативной интерпретации отраженного в языковой семантике исторически и социально сформированных представлений о мире в соответствии с ценностными установками той или иной социокультуры. Социокультурная специфика языкового сознания, по нашему мнению, обусловлена системой нравственных, мировоззренческих, ценностных установок и идеалов носителей социолекта, сформировавшихся веками в их сознании и объективированных в социолекте [Сидорова и др. 2018: 498]. Однако «человек не отражает мир в языке, а конструирует его с помощью языка в своем сознании» [Болдырев 2016: 10]. Писатель тоже моделирует в языковом

сознании мир, а читатель, воспринимая его, расшифровывает смыслы, закодированные языковыми средствами.

Море, как центральный образ в творчестве Б. Шергина, получает не только объективную, но и социокультурную интерпретацию и оценку. Выполняя в художественном дискурсе определенную композиционную роль, он взаимодействует с другими образами (образ тишины, образ ветра, образ неба, образ корабля, морских животных, птиц, людей и т. п.), включаясь в образную систему писателя. Механизмом создания образности становится язык, который является формой образа, а образ, в свою очередь, концептуализирует ценностные установки, смысловые конструкты, идеи, концепты.

Море является амбивалентным архетипическим образом. Поморы тоже осмысливали море двояко: как источник жизни и как враждебную стихию, несущую смерть. Ср.:

В море простор, ширь, свет, любо в море!;

Тошно в море — земля и небо стонут...

(«Мурманские зуйки»).

Следует отметить, что образ моря в произведениях Б. Шергина — это результат восприятия и интерпретации объекта природы. Поэтому мы считаем данный образ категорией сознания автора. Вступая в новые ассоциативные отношения в художественном дискурсе, образ моря становится компонентом художественной картины мира. Следовательно, образ моря, являясь формой выражения индивидуального сознания автора, фиксирует и представляет социокультурный и культурно-исторический опыт как автора, так и поморов в целом.

Героями рассказов Б. Шергина зачастую выступают поморские промысловики или судостроители. Для писателя характерна тенденция к обобщениям. Даже внешность помора описывается как стереотипная:

Но у старика брови — как медведи, бородаща из-под глаз растет — поди улови взгляд.... Из-под нависших бровей старика сияли утренние зори. («Мастер Молчан»).

В последнем примере автор концептуализирует смысловой конструкт: *человек должен найти свет внутри себя*. Внутренний свет — это гармония внутреннего мира

³ Здесь и далее текст цит. по: Шергин Б. В. Древние памяти: Поморские были и сказания. — М., 1989.

человека с внешним. Труд для мастера — радость для души, поэтому во время работы он песню поет:

Сапожник ли, портной ли, столяр ли — поют за работой («Художество»);

С утра со восхожего и до закатимого стукоток стоит под Кононову песню. Далеко слышно по воде-то. («Рождение корабля»).

Для поморов труд был потребностью, а не необходимостью. Особенностью человека труда, мастера является и его физическая сила, что соотносится с философской идеей о неразрывной связи духа и тела:

Был Конон Тектон велик ростом, глазами светел и грозен, волосы желты, как шелк. (Там же).

Сила и физическое здоровье необходимы для полноценного существования. О гармонии с внешним миром свидетельствует взаимовлияние человека и природы:

Матрос песни запоем, в гармонь заиграет... А седой океан будто пуше загремит, затрубит, подпевать человеку примется. («Мурманские зуйки»).

Так писатель концептуализирует идею родства человека и природы. Именно это ощущение является основой духовности человека.

Море — незаменимая ценность для помора, так как формирует его, дает ощущение свободы:

Как куропать вырвавшись из силка, устремился я к старой и вечно юной морской жизни;
О море! Души моей строитель!
(«Егор увеселялся морем») —

концептуализируется сакральный смысл моря.

В рассказах Б. Шергина образ моря объективируется как активный субъект: *море любит, подпевает, слушает, вздыхает, забирает, веселится, гневается, спит, играет* и т. п. Такое отождествление концептуальных сфер природы (реалии моря) и человека характерно для фольклора. Б. В. Шергин не просто описывает тот или иной образ, но и передает свое отношение, выражает оценку, закладывает идеи и мотивы. Например, сознание автора отождествляет разные концептуальные сферы, а языковые средства объективируют это отождествление:

Малая вода пошла на большую, и тут море вздохнуло. Вдох от запада до востока прошумел. («Для увеселения»).

Наблюдается перенос одной ситуации (человек вздохнул) на другую (море вздохнуло). Так автор делает действия моря чувственно воспринимаемыми (актуализируется слуховой модус). Антропоморфные метафоры характеризуют не только море, но и связанные с ним реалии:

Земляк мой *северный ветер* — первому мне весть подает, с первым со мной здороваться прилетит («Слово о родимой стороне»);

И *льдина* под ногами завизжала, не любит тоже в море идти; и т. п.

Образ моря концептуализирует представления поморов о море как центре мира:

Над землей, над морем выяснило («Гнев»);
На море уже отемнело («Любовь сильнее смерти»);

И тот час ему с моря голос Олешин донесло (Там же).

Море — особый волшебный локус:

Матрос песню запоем, в гармонь заиграет — смотришь, за кораблем тюлень молодой плывет. Головочка у него черненькая, взгляд умильный, ручками он перебирает, песни слушает. Под самым носом корабля белуха белобрюхая, зверь морской, ростом с корову, любит перевертываться да играть. Пробку свою оттыкает, из зашейка фонтаны водяные пускает, что кит.
(«Мурманские зуйки»).

Суффиксы субъективной оценки становятся маркерами необычного мировидения автора. Концептуальный признак *волшебности, необычности* актуализируется и моделированием ситуации таинственности, сверхъестественности:

Еще берег не закрылся, от переднего корга проплакало по-гагачьи: — Кык-куим! Я к бабушке хочу! И от заднего корга отвылось — как бы гагара: Баба, нингад няня! Отыми у Ладошки. («Чудские боги»).

Сверхъестественная сила словно вступает в коммуникацию. Пространственный образ моря подвергается авторской субъективации: окрашивается, «звучит», представит как сказочное:

И вот слышим: за туманной завесой кто-то играет на гусях. Кто-то поет, с кем-то беседует. Они это, Иван с Ондрейном! Туман-то будто рука подняла. Заветный островок перед нами,

как со дна моря всплыл. Камни вокруг невысокого взлобья. На каждом камне большая белая птица. А что гусли играли, это легкий прибой. Волна о камень плеснет да с камня бежит. Причалили; осторожно ступаем, чтобы птиц не задеть. А они сидят, как изваяния. Всё как заколдовано. Всё будто в сказке. То ли не сказка: полночное солнце будто читает ту доску личутинскую и начитаться не может. («Для увеселения»).

Автор видит в привычном пейзаже что-то прекрасное, изображая его как волшебный локус. Здесь можно отметить когнитивный механизм взаимодействия концептуальных пространств привычного и прекрасного/фантастического.

Писатель моделирует собственный поморский мир, бросая взгляд «изнутри». И этот мир гармоничен этнокультурному миру русского народа, так как в художественном дискурсе используются фольклорные поэтические средства, обновляющие образы. Образ моря предстает перед читателем то как реальный локус, то как фантастический.

Пространственный образ моря перекликается с временным. В рассказах писателя море может влиять на восприятие времени: *Осенью, когда в море наступят дни гнева и мрака...* («Детство в Архангельске»). Концептуализируется субъективное восприятие времени через характеристику моря (зрительный и слуховой модусы взаимодействия). Время тоже влияет на море, как и на ветер: *Опасен в эту пору побережник* («В отнoсе морском»). Море воздействует и на погоду: *День стоял погожий, но с обеденной поры старики запoглядывали в край моря* («Дождь»). Особенностью художественного дискурса писателя становится слияние прошлого и настоящего. Герои постоянно вспоминают события, ситуации, истории из прошлого, и эти воспоминания живут в настоящем: *Как забыть?* («Для увеселения»). Настоящее становится продолжением прошлого. А маркер этой неразрывной связи — обычай, традиции, закон морской: *Таково рыбацкое обыкновение: «Пола мокра, дак брюхо сыто»* («Для увеселения»); *...вековой это поморский обычай — смертную одежду в море брать* («В отнoсе морском»). Пространственно-временной аспект художественного образа моря расширяет представления об этой реалии и концептуализирует духовное сознание автора, для которого море

и человек — части одной природы: *Мы Белого моря, Зимнего берега народ. Для поморов море является жизненным пространством. И автор словно подкрепляет это утверждение рассказом «В отнoсе морском», трансформируя его в одну идею-сентенцию: Море нас поит, кормит, море и погребает.*

Море, как локус природы, описывается как пространство реальное и волшебное одновременно. Этот образ получает объективацию и посредством других образов: волны, льды, ветер, туман, скалы, морские звери, птицы, рыбы, острова, погода, а также через концептуальную сферу человека.

Трансформация рассказов в одну сентенцию или разворачивание идеи в рассказ — характерная черта когнитивного сознания писателя, отражающая специфику манеры подачи информации:

Тогда прок, когда делаешь дело по совести, на общую пользу («Дождь»);

Наш брат думает топором («Мастер Молчан»);

Сам себе на радость никто не живет («Общая казна») и др.

Таким образом, наряду с народными пословицами (*Кому до чего, а кузнецу до наковальни; Остер топор, да и сук зубаст; Лежа добра не добыть, горе не избыть* и др.) автор широко использует и собственные сентенции как структуры социокультурных знаний. Все они становятся репрезентантами смысловых доминант и конструкторов: *труд должен быть в радость; красота важнее пользы; труд — это необходимость; дело важнее слов; радость должна быть сердечной; единство с дружиной — состояние души; мореходство — праведный труд* и т. п.). Это ценностные установки автора как представителя субэтнoса поморов. Объективация пословицы или сентенции в рассказе на примере конкретной ситуации — примета когнитивного стиля Б. В. Шергина.

Своеобразна манера подачи информации писателем. Доминирует непрямая коммуникация, что повышает эстетическое воздействие на читателя. Назовем основные приемы такой коммуникации.

Прежде всего, следует обратить внимание на сравнения. В качестве сравнений используются то артефакты (*волосы желтые, как шелк; играть карбасом, как мячиком; каждый рубль — что гвоздь на постройку*

моему желанному кораблю и др.), то природные реалии (*голос, как река, бежал, как поток, гремел; как звезда в ночи* и др.), то животные (*как кони вороны с седыми гривами, валы летят по океану; брови, как медведи*, и др.), то стереотипные ситуации (*карбас работали, как именинницу сряжали; на работу, как в гости ходил; работали — как песню пели* и др.), то стереотипные образы и представления (*работу, как бешеный, хватаю; сделался как дикой* и др.). Как видим из примеров, сравнения актуализируют структуры знаний, отражающих опыт поморов. Писатель видит в обыденном сокровенное (когнитивный механизм — взаимодействие концептуальных пространств).

Отсюда и метаморфозы, трансформации образов, характерные для рассказов: остров Шпицберген трансформируется в *Грумант-медведя*, столешница — в *произведение искусства*, туманы — в *жемчужные барашки*, валы — в *кружево белое на черном бархате* или в *вороних коней с седыми гривами*, горы черные — в *медведей*, корабль — в *чаечку* и т. п.

К приемам непрямо́й коммуникации следует отнести и гиперболы: у *старика брови — как медведи; из-под нависших бровей старика сияли утренние зори*. Характерны для Б. Шергина аллегории: *кружево белое на черном бархате* (смерть); *в ложке за море не поедешь; к моему плачевному берегу радость на всех парусах подошла; пока, Матюша, твоё солнце взойдет, роса очи выест; баржу за себя привязать* (жениться) и др. Автор широко использует средства поэтики фольклора. Например, в рассказах много эпитетов: *грозный промысел; седой океан; легкокрылые суда, вечно юная морская жизнь* и т. п. Рефлексивную стратегию номинации реализуют перифразы: *рас-сол морской* — морская вода; *морское чудо* — пароход; *побоище морское* — убийство морского зверя; *белые мухи* — снег и др. Среди языковых средств особое место занимают лексические и деривационные.

Автор широко использует диалектную лексику, маркирующую особенности речи поморов. Эта лексика тоже становится приметой индивидуального стиля писателя, включающего и когнитивный стиль: *глядень, окутки, корга, затайка, лахта, голубеюшко, взводень* и т. п. Используются речевые и поведенческие стереотипы поморов, в основе которых — речевой и духовный идеалы. Например, глаголы речи, функционирующие

в рассказах, имеют словарную помету «неодобрит.»: *балаболить, бубнить, вопиять, налягать* (языком) и т. п. У поморов не принято пустословить, громко и невнятно разговаривать, оговаривать кого-либо, лгать. Среди деривационных средств особую роль играют суффиксы субъективной оценки как маркеры поморской культуры. Например, в рассказе Б. Шергина «Детство в Архангельске» с помощью суффиксов, выражающих субъективную оценку, маркируется не только почтительное отношение к дому отца, но и уважительное отношение к предметам, сделанным своими руками, что является одной из традиций поморов:

Комнатки в доме были маленькие, низенькие, будто каютки: окошечки коротенькие, полы желтенькие, столы, двери расписаны травами. По наблюдникам синяя норвежская посуда. По стенам на полочках корабельные модели оснащены. С потолков птички растопорщились деревянные — отцово же мастерство. («Детство в Архангельске»).

В высказывании *В те дни и годы отобралось маленькое стадышко низовских моряков в артель...* Б. Шергин употребляет производное *стадышко*, объективируя идею значимости мастера в жизни артели. Вне контекста аффикс *-ышк-* в производном маркирует сему незащищенности. Называя так моряков, неоднократно рискующих жизнью, автор реализует социокультурную установку: артель (*стадышко*) нуждается в духовном наставнике. Так объективируются ценностные установки автора и хронотоп духовной культуры. В слове *стадышко* репрезентируется интеграция способов восприятия действительности — предметно-чувственное, образное и рефлексивное.

Следует отметить, что суффиксы субъективной оценки способны объективировать идею гармонии между внутренним и внешним мирами поморов, ощущение их единства. Например, в абстрактно-оценочных наименованиях (*непогодушка, работушка, смерточка, хмелинушка, стукоток, теменца, въздыханыще* и т. п.) эти суффиксы помогают выразить любовь к родной земле, традициям, красоте, труду. В оценочных словах типа *непогодушка, смерточка* объективируется мотив задабривания пугающих явлений. Подобные номинации содержат социокультурный код. В номинации *взводёнок* суффикс актуализирует сразу

несколько смыслов: 'живое существо' (тропеизация), 'маленький', 'идея единства человека и природы', 'доброжелательное отношение к объекту природы'. Писатель обновляет антропоморфные образы природных реалий.

В художественном мире Б. Шергина историческое (реальное) и мифическое сосуществуют так же, как уживаются в народном сознании языческие представления, календарные обряды и христианские ценности. В основе рассказов — бытовая событийность: работа, строительство корабля, болезнь, смерть, рождение, борьба со стихией, дружба и т. д. Однако глубокий смысл связан с целым рядом идей русской философии: *смерть неизбежна, поэтому ее не надо бояться; труд — это потребность; радость должна быть сердечной; нельзя печалиться; единство — состояние души* и т. п. Таким образом, в текстах параллельно представлены событийно-физический, мифический, духовный и символический аспекты. Идеи формируются в текстах не только эксплицитно, с помощью авторских сентенций, но и имплицитно — посредством мотивов, интенций, установок, концептов, сем, понятий, символов, образов, эмоций и т. д.

В среде поморов веками складывалось свое когнитивное пространство, отличающееся совокупностью собственных представлений о действительности. Так, в творчестве Б. Шергина можно выделить следующие смысловые доминанты духовной культуры поморов, связанные с образом моря: *море* — источник радости, вдохновения, свободы, жизни, господин, батюшко, духовный наставник, центр мира, незабываемая ценность, источник беды, смерти, самодостаточное жизненное пространство, микрокосм, особый волшебный локус, духовный стержень человека и т. п. На основе этих доминант выделяются смысловые конструкторы: *море и человек — части одной природы, море — сакрализованное пространство, море — символ жизни / смерти*. Смысловые конструкторы можно рассматривать и как прагматические presuppositions [Демьянков 1981: 115–132].

Образ моря объективирует эстетические, нравственные, мировоззренческие, ценностные установки, идеалы, формировавшиеся из века в век в сознании поморов. Концепт «море», как часть художественного образа, стоит в одном ряду с такими культурными концептами, как «отец», «мать», «земля»,

«смерть», «жизнь», «труд», «знание». В языковом сознании писателя образ моря представлен как совокупность взаимодействующих обобщенных образов: субъект-море, объект-море, состояние-море, событие-море.

Таким образом, специфика когнитивного стиля Б. В. Шергина заключается, прежде всего, в манере подачи информации:

- бытовая ситуация будто стягивается автором в сентенцию (*Сам себе на радость никто не живет*);

- наблюдается тенденция к обобщениям (стереотипизация образов, характеров, внешности);

- доминирует зрительный и слуховой модусы восприятия действительности;

- реализуется взгляд автора «изнутри»: автор зачастую является участником события, поэтому доминирует его аксиология, базирующаяся на социокультурных ценностях и установках поморов;

- транслируется хронотоп духовной культуры поморов посредством включения в повествование концептов их культуры, обрядов, примет, традиций, пословиц и поговорок, диалектной лексики;

- информация передается как течение мысли путем ее трансформации, посредством приемов метаморфозы, аллегии, гиперболы, перифразы (например, взаимодействие реальных и фантастических образов моря). Дискурсивный смысл трансформаций аксиологичен, так как детерминируется ценностными установками автора;

- информация имеет поликодовый характер — наряду с языковым кодом, реализуются цветовой, пространственно-временной, код православной культуры, мотивационный, эстетический и др. Цветовое ощущение является результатом зрительного опыта и памяти. Цвет в произведениях Б. Шергина становится социокультурно маркированным феноменом, так как на его восприятие влияют традиции народа, особенности его менталитета. Например, белый цвет символизирует чистоту, святость, а черный — смерть, беду. Звуки тоже являются социокультурно маркированными. Отсюда и бытовые сравнения в рассказах;

- коммуникация с читателем непрямая (сравнения, метафоры, приращение смысла, аллегии, метаморфозы, символы и т. п.);

- автор использует собственную систему когнитивных доминант, духовный центр

которых составляют концепты «совесть», «честь», «душа», «радость». Взаимодействуя с ключевыми концептами поморской культуры — «стыд», «лень», «труд», «знание», «море», «закон», «дом», «семья», «слово» и др., когнитивные доминанты объективируют прагматический и аксиологический аспекты языкового сознания автора;

- создается особая эмоциональная напряженность в дискурсе: понятные и близкие народу бытовые ситуации получают бытийное осмысление;

- интеграция способов восприятия и репрезентации мира. Среди способов восприятия и репрезентации объектов мира, связанных с морем, особо выделяются образный, модально-оценочный, рефлексивный. Их дополняет рациональный способ восприятия.

Назовем когнитивные механизмы концептуализации и интерпретации смыслов, связанных с образом моря:

- отождествление разных концептуальных сфер (например, природа и человек);

- тропеизация (*взводёнок, грозный промысел*);

- концептуальные метафоры (антропоморфные, зооморфные, предметные);

- взаимодействие концептуальных пространств (обыденное и сокровенное / духовное; привычное и прекрасное; физическое и мифическое; реальное, фантастическое и сакрализованное);

- символизация / типизация (например, море — символ жизни/смерти, свободы, центра мира);

- концептуальная интеграция (например, *морской закон, поморская премудрость*);

- инференция — выведение смысла на основе языковых и неязыковых знаний (*кружево белое на черном бархате* и др.). Например, «русский дух» — это традиционный уклад жизни поморов, традиционный пейзаж;

- вторичная концептуализация концептов поморской культуры. Например, «радость», «веселье», «корабль», «льдина», «море», «знание» у Б. Шергина становятся духовными концептами. Радость должна быть только *сердечная*. Веселье *сердечное* противопоставляется веселью *скарденному*. Корабль становится символом дома. Льдина — центром мира. Море воспринимается как сакральный локус, священный.

Знания коррелируют с духовной сферой и опытом;

- профилизация смысла (актуализируются смыслы, представляющие ценность для поморов). Например, прилагательное *художный* (мастер) концептуализирует признаки *опытный, знающий, делающий всё с душой и добротой*.

Структуры знаний, объективированные в рассказах:

- пресуппозиции (прагматические и социокультурные ценностные установки): *корабельный мастер — это и духовный наставник; смерть неизбежна, поэтому надо принимать ее как данность; труд — это потребность, а не необходимость* и др.;

- смысловые доминанты: *море — источник радости, вдохновения, свободы, жизни, господин, батюшко, духовный наставник, центр мира, незыблемая ценность, источник беды, смерти, самодостаточное жизненное пространство, микрокосм, особый волшебный локус, духовный стержень человека* и т. п.;

- смысловые конструи: *море и человек — части одной природы; море — сакрализованное пространство, море — символ жизни / смерти; прошлое — часть настоящего; в творчестве заключена мудрость народа* и др.;

- идеи: *гармонии человека с внешним миром; родства человека и природы как основы духовности человека; ценности нравственного опыта предков, традиций; незыблемой ценности моря для поморов; преемственности ценностных ориентиров* и т. п.;

- концепты: «добро», «семья», «дом», «море», «знание», «труд», «радость», «ветер», «художество», «благо», «воля», «совесть», «единство» и др. Особо важным компонентом в структуре этих концептов является духовный;

- мотивы: *смерти, страха, таинственности / загадочности, мученичества, света, воды* и др.;

- сентенции: *Тогда прок, когда делаешь дело по совести; Праздное слово сказать — все равно что без ума камнем бросить; Сам себе на радость никто не живет* и др.;

- стереотипы (образов, речи, поведения): например, глаголы речи, передающие психологическое состояние персонажа и оценки этого состояния согласно поморскому этикету — *бубнить, гоготать, вопиять, рывкнуть, балаболить, ругаться*,

горячиться и др. В поморской культуре неодобрительно оцениваются громкий смех, громкая речь, брань, раздражение, пустословие, несдержанность, хвастовство;

— ценностные оппозиции: *веселье сердечное — веселье скаредное*; *свое — чужое* (западное).

Специфика когнитивного стиля автора обусловлена особенностями его сознания. Поэтому ряд общекультурных концептов получает особую объективацию в художественном дискурсе Б. Шергина. Например, концепт «единство» объективируется таким признаком, как *состояние души человека*. Концепт «воля» объективируется признаками *внутренняя свобода, право поступать по совести*. Концепты приобретают духовный статус. Отметим и специфическую категоризацию объектов мира. Например, море, корабль, дом, льдина становятся центром мира / земли для поморов.

Ценностный уровень названных концептов включает смысловые доминанты как ценностные ориентиры поморов и смысловые конструкторы, являющиеся жизненными постулатами поморов, маркирующими их духовную культуру, транслятором которой выступает Б. В. Шергин.

Дискурсивное осмысление образа моря в творчестве Б. Шергина позволило определить специфические признаки когнитивного стиля писателя, основной чертой которого является присутствие духовного модуля во всех текстах.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырев Н. Н. Когнитивные схемы интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2016. — № 4. — С. 10–20.

Демьянков В. З. Логические аспекты семантического исследования предложения // Проблемы лингвистической семантики. — М., 1981. — С. 115–132.

Поспелов Г. Н. Введение в литературоведение / под ред. Г. Н. Поспелова. — М., 1988.

Сидорова Т. А., Морозова О. Е., Котцова Е. Е., Болгова Н. С., Иванничева О. Н. Социокультурная специфика языкового сознания поморов (моряков и рыбаков Архангельского Севера) // International Journal of Engineering & Technology. — 2018. — Vol. 7. — № 4.38. — pp. 497–501.

Сидорова Т. А. Объективация духовной культуры поморов в региональной языковой картине мира // Язык как отражение духовной культуры народа: материалы Международной научной конференции. 18–20 октября 2018 г. — Архангельск, 2018. — С. 107–112.

Теребихин Н. М. Сакральная география Русского Севера. — Архангельск, 1993.

REFERENCES

Boldyrev N. N. Cognitive schemas of linguistic interpretation. In *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki [Issues of Cognitive Linguistics]*. 2016, No. 4, pp. 10–20. (In Rus.)

Dem'yankov V. Z. Logical aspects of the semantic study of sentences. In *Problems of linguistic semantics*. Moscow, 1981, pp. 115–132. (In Rus.)

Pospelov G. N. Introduction to literary criticism / ed. G. N. Pospelov. Moscow, 1988. (In Rus.)

Sidorova T. A., Morozova O. E., Kotczova E. E., Bolgova N. S., Ivanishheva O. N. Social and cultural specifics of the pomor linguistic consciousness (sailors and fishermen of North Arkhangelsk). In *International Journal of Engineering & Technology*. 2018, vol. 7, No. 4.38., pp. 497–501. (In Rus.). DOI:10.14419/ijet.v7i4.38.24611

Sidorova T. A. Objectification of the spiritual culture of Pomors in the regional linguistic picture of the world. In *Language as a reflection of the spiritual culture of the people: materials of the International Scientific Conference*. Arkhangelsk, 2018, pp. 107–112. (In Rus.)

Terebixin N. M. Sacred geography of the Russian North. Arkhangelsk, 1993. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Татьяна Александровна Сидорова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Tatyana A. Sidorova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163002, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-82-89

Палитра девяностых в поэзии Ольги Фокиной

Татьяна Викторовна Петрова

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: t.petrova@narfu.ru*

Людмила Сергеевна Шурыкина

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия,
e-mail: shurykina.l@edu.narfu.ru*

В статье рассматривается функционирование колоризмов в языковом пространстве художественного поэтического текста и их роль в создании индивидуально-авторской картины мира. Для анализа был выбран стихотворный цикл О. Фокиной «Венок сонетов» (1998). В статье с позиции реципиента описываются колоризмы, непосредственно обозначающие цвет, а также опосредованные цветообозначения, представленные отдельными тематическими группами эстетически значимой лексики; рассматривается их взаимовлияние, связь с контекстом, анализируется состав колоризмов, особенности их употребления, роль в создании общей цветовой палитры цикла и зримых пластичных словесных образов. Автор приходит к выводу, что вербализация цвета в «Венке сонетов» О. Фокиной опирается на использование лексических единиц, обозначающих цвет как непосредственно, так и опосредованно, ассоциативно. Непосредственные цветообозначения в цикле формируют преимущественно ахроматическую палитру. Хроматическая палитра формируется прежде всего лексическими единицами, обозначающими цвет ассоциативно.

Ключевые слова: анализ текста; «Венок сонетов»; вербализация цвета; индивидуально-авторская картина мира; колоризмы; лексика; Ольга Фокина; художественный текст; цветообозначения

Ссылка для цитирования: Петрова Т. В., Шурыкина Л. С. Палитра девяностых в поэзии Ольги Фокиной // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 82–89. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-82-89.

The Palette of the Nineties in the Poetry of Olga Fokina

Tatyana V. Petrova

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: t.petrova@narfu.ru*

Lyudmila S. Shurykina

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
e-mail: shurykina.l@edu.narfu.ru*

The article discusses the functioning of colourisms in the linguistic space of a literary poetic text and their role in creating an author's worldview. For analysis, the poetic cycle by O. Fokina «Wreath of Sonnets» (1998) was chosen. Colourisms are described from the position of the recipient. Among them are those directly denoting colours, as well as indirect colour designations represented by individual thematic groups of aesthetically significant lexis. The author considers their mutual influence and connection with the context; analyses the composition of colourisms, the features of their use and the role in creating a common colour palette of the cycle and visual flexible verbal images. It is concluded that the verbalization of colour in the «Wreath of Sonnets» by O. Fokina relies on the use of lexical units denoting colour both directly and indirectly (associatively). The direct colour designations in the cycle create a predominantly achromatic palette. The chromatic palette is formed primarily by lexical units denoting colour associatively.

Keywords: text analysis; «Wreath of sonnets»; verbalization of colour; individual author's picture of the world; colourisms; vocabulary; Olga Fokina; artistic text; colour terms

A reference for citation: Petrova T. V., Shurykina L. S. The palette of the nineties in the poetry of Olga Fokina. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 82–89. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-82-89.

Анализируя произведения Ольги Фокиной, исследователи обращаются к изучению творчества поэтессы в целом и к его языковой и стилистической характеристике (см.: [Никитина 2018; Петров 2013; 2017; 2018; Титова 2018]). Материалом данной статьи являются стихотворения, написанные

в конце 90-х гг. XX в. («Венок сонетов», 1998). Цель настоящей работы – выявить особенности употребления в сборнике цветообозначений.

«Колоративы, несомненно, являются лексическим пластом, значимым для художественной картины мира, поскольку

они вбирают в себя эстетический и — зачастую — эмотивный потенциал...»¹. Из 15 стихотворений, составивших «Венок сонетов», колоризмы, непосредственно обозначающие цвет, обнаруживаются в десяти, а опосредованные цветообозначения встречаются во всех пятнадцати текстах.

Цветовая гамма «Венка сонетов» передается простыми и сложными качественными прилагательными и их дериватами (6 лексем / 10 употреблений), а также относительными прилагательными (6/6), составляющими в совокупности неполный спектр. Анализ состава колоризмов в «Венке...» выявил отсутствие качественных прилагательных, возглавляющих синонимические цветовые ряды видимого спектра: «красный», «оранжевый», «желтый», «зеленый», «голубой», «синий», «фиолетовый». Отсутствуют также «серый» и «белый».

Хроматическая гамма «Венка сонетов» представлена единственным оттеночным колоризмом *желто-бурый* (3 употребления); ахроматическая также не является полной. Наиболее частотны слова со значением черного цвета или прозрачности, бесцветности. Скучность состава непосредственных цветообозначений не препятствует передаче оттенков: «...пока хранит отпавшую подкову / Сухая *желто-бурая* трава» (восьмой сонет), «...туманной *серов-белой* вышиной» (первый сонет), «У гаража — *чугунные* засовы!» (восьмой сонет), «А я стою над *почерневшим* лугом...» (третий сонет)².

Группа желтого цвета однородна в морфологическом отношении, включает всего одно сложное оттеночное прилагательное *желто-бурый*. В этот цвет окрашены земля и то, что на ней растет: «Сухая *жёлто-бурая* трава, / Кто виноват, что ты такую стала?» (девятый сонет).

Группа серого цвета, помимо сложно-оттеночного прилагательного *серов-белый*, включает ряд синонимов: *седой*, *туманный*, *чугунный*, *ледяной*, *родниковый*. Синонимы в отношении цвета понимаются

неоднозначно, так же как и сложные прилагательные, например, *серов-белый*. Колоризм *седой* в словаре С. И. Ожегова толкуется следующим образом: «седой: белый (о волосах), перен. белесый, тускло-серый»³. При опросе часть реципиентов сочла колоризм *седой* синонимом белого цвета, часть отнесла его к серому. Неоднозначно интерпретировался и колоризм *туманный*. Серыми тонами изображается и земля: «У гаража — *чугунные* засовы!» (восьмой сонет), и небо: «...вся радуга, сверкнув семью цветами, / Растаяла и стала облаками, *Туманной серо-белой* вышиной» (первый сонет).

Группа черного цвета неоднородна с точки зрения морфологии: она включает прилагательное *черный* (3 употребления) и причастие *почерневший*, а также синонимы *ночной*, *траурный*. Лексему *ночной* при опросе часть реципиентов сочла синонимом синего цвета, часть отнесла к черному. Черным цветом окрашена как земля: «Какая жуть от этих *черных* плевел!» (седьмой сонет), так и небо: «Давно Двину не будит теплоход / Своим *ночным* многооконным светом» (третий сонет).

Осенняя земля описывается как ахроматическими цветами — *серов-белым* и *черным*, так и хроматическим *желто-бурым*, в котором серо-коричневый разбавлен теплотой желтого. Небо же только ахроматическое, холодное.

«Качественная» палитра «Венка...» — преимущественно ахроматическая с желто-бурым акцентом (*черный*, *почерневший*, *серов-белый*, *седой*, *желто-бурый*). «Относительная» палитра включает только ахроматические цвета (*ночной*, *траурный*, *туманный*, *чугунный*, *ледяной*, *родниковый*), причем относительные прилагательные осложняются дополнительными значениями и ассоциациями. Так, определение *чугунный* ассоциируется с тяжестью и холодом металла, *ледяной* — с морозным холодом, прозрачностью, безжизненностью, хрупкостью и ненадежностью, *родниковый* — с холодом, прозрачностью и одновременно с живостью, текучестью.

Отметим, что колоризмы со значением черного и белого цвета присутствуют только в первой половине «Венка...».

¹ Морщинский В. С. Цветообозначения как смыслообразующие элементы индивидуально-авторской картины мира Л. Н. Андреева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2019. — С. 8.

² Здесь и далее текст цит. по: Фокина О. А. Стихотворения. Поэмы. Венок сонетов. — Вологда, 2007. — С. 372–378.

³ Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. — М., 1990. — С. 707.

Лексема *черный*, повторяясь в четырех сонетах, в том числе в начальном, и завершая шестой, заключает первую половину цикла в кольцо. Вторая половина чуть «теплее» — за счет повторения лексемы *желто-бурый* в восьмом и девятом сонетах и отсутствия колоризмов со значением черного цвета. Лексемы, обозначающие отсутствие цвета, бесцветность, встречаются в обеих частях «Венка...» и распределяются относительно равномерно: «...тот бугор недалний, Где ключ прозрачней и вода свежей» (пятый сонет); «...родниковую водичку...» (десятый сонет). В седьмом сонете концентрируются ахроматические цветообозначения: «Пора — октябрь. Дождь — ледяным драже. / Седое время на исходе века» (седьмой сонет). Этот сонет отмечен в начале текста цветообозначением *черный*, а завершен *седым* и *ледяным*, причем в последнем случае актуализируются дополнительные семы: 1) 'возраст', 2) 'прозрачность' и 3) 'холод'. Кроме того, «колоративы и производные от них именования... в контексте художественного произведения зачастую выполняют экспрессивную функцию, транслируя особое эмоциональное восприятие цвета»⁴. Это восприятие может поддерживаться лексическим единичами, связанными с колоративом синтагматически или ситуативно, например: «Какая *жуть* от этих *черных* плевел!» (седьмой сонет).

Цвет в поэзии О. Фокиной обозначается как прямо, так и опосредованно. С учетом того, что колоризмы в «Венке сонетов» немногочисленны, существенное значение в поэтической палитре этого периода приобретают опосредованные цветообозначения (всего 44 слова, 81 употребление), причем во 2-м и в 11–14-м сонетах они являются единственным способом цветопередачи.

Опосредованные цветообозначения включают преимущественно лексику природы (названия растений, животных, атмосферных явлений и пр.): *брошки* (репейника), *дол*, *древо* (2), *клевер*, *кипрей*, *колокольчик* (3), *луг* (6), *поляна*, *репейник* (8), *рябина*, *стебель*, *травы* (8); *жаворонок*, *овен* (2), *соловей*; *вода*, *водичка*, *Двина*, *дождь*, *ключ* (2), *облака*, *омут* (2), *родник*, *росинки* (=слезы), *снег* (2), *фонтан*; *Земля* (4), *камни*, *прах*, *пыль* (4), *тлен* (2); *заря*, *небо*, *радуга*. Из них

частотны *травы* (8), *репейник* (8), *луг* (6), *пыль* (4), *Земля* (4). Небесные тела: солнце, луна, звезды — ни разу не упоминаются. Однако, хоть и на недолгое время, появляются «семь цветов» радуги — аллегория надежды.

В значительно меньшей степени в качестве опосредованных цветообозначений используется лексика, связанная с человеком и его деятельностью (сам человек, предметы быта, искусственное освещение: *кровь*; *дрова*, *коса*, *плуг*, *серп*, чугунные *засовы*, *подкова*, *нож*; многооконный *свет*, (9/9)). Практически все названные предметы — металлические, устойчиво ассоциирующиеся с оттенками серого цвета. «Бытовую» ахроматическую палитру корректируют красный (*кровь*) и желтый (многооконный *свет*) цветовые акценты.

Опосредованные цветообозначения способны вызывать неоднозначные цветовые ассоциации. Это достигается с помощью: 1) различной окраски названного объекта (цветущий *клевер* бывает красным, белым или розовым, но может связываться также с зеленым цветом листьев; *колокольчик* ассоциируется прежде всего с голубым цветом, но может быть и синим, и фиолетовым, и даже белым; еще не распустившийся *репейник* — серый, расцветший — розовый, малиновый, сиреневый); 2) неоднородности цвета (*заря* сочетает в себе оттенки желтого, оранжевого, палевого, красного); 3) условий, в которых находится объект (*небо* и *Двина* в ясную погоду синие, в пасмурную — серые, ночью — черные). Так, например, лексему *небо* при опросе часть реципиентов соотносила с синим цветом, часть — с серым. Лексему *Двина* соотносили с белым цветом (подразумевая, вероятно, зимнюю, замерзшую Двину) и с серым; интересно, что ассоциаций с синим цветом не возникло ни у кого из опрошенных.

С одной стороны, неопределенность опосредованного цветообозначения в контексте может уточняться при помощи элементов ближайшего лексического окружения, например при помощи определения: «Какая жуть от этих *черных* плевел!» (седьмой сонет). С другой стороны, введение в пейзаж неоднозначного цветообозначения без контекстуальных уточнений предоставляет читателю выбор, подсказывает возможные интерпретации, но не навязывает их. Например, в микроконтекстах,

⁴ Морицинский В. С. Указ. соч. — С. 13.

включающих лексему *репейник*, актуализируется не только сема 'цветность', но и 'плодовитость', 'выживаемость'.

Примем в качестве основных цветовых ассоциаций для лексем *небо* — голубое, *Двина* — синяя, *колокольчик* — голубой, *клевер* — розовый, *репейник* — серый (осенний, созревший), розовый (цветущий).

Таким образом, красный и розовый цвет вербализуются при помощи лексем: *кровь, рябина; кипрей* (3), *клевер* (3) — / оранжевый: нет/ — желтый: (многооконный) *свет* — зеленый: *дол, древо* (2), *лес, луг* (6), *поляна, стебель, трава* (8) — голубой: *Земля* (3), *колокольчик* (3) — синий: *Двина, небо* — /фиолетовый: нет/ — черный: *омут* (2) — белый: *облака, овен* (2), *снег* (2) — серый: *брошки* (репейника), *дрова, жаворонок, засовы, камни, коса, нож, плуг, прах, пыль* (4), *репейник* (8), *серп, соловей, тлен* (2) — бесцветный: *вода, водичка, дождь, ключ* (2), *родник, росинки* (=слёзы), *фонтан* — многоцветный: *заря, радуга*.

Цветовая гамма опосредованных цветообозначений с учетом основных ассоциаций в тех случаях, когда контекст не уточняет цветовую характеристику, не полна в отношении хроматических цветов: в теплой части спектра она не включает оранжевый, в холодной — фиолетовый. Ахроматические цвета представлены полностью.

В хроматической гамме активны лексемы, ассоциирующиеся с теплым красным и розовым цветом (плодоносящая *рябина*, цветущие *кипрей* (3) и *клевер* (3)), нейтральным зеленым (*дол, древо* (2), *лес, луг* (6), *поляна, трава* (8), *стебель*) и холодными синим и голубым (*Двина, небо; Земля* (3); *колокольчик* (3)); в ахроматической — лексемы, ассоциирующиеся с оттенками серого (*брошки, репейник* (8), *жаворонок, соловей, дрова, камни, прах, пыль* (4), *тлен* (2)).

Опосредованные цветообозначения преобразуют осеннюю землю. Ахроматические цвета (серый, черный, белый) сохраняются: «И — в *омут* головой!» (шестой сонет), «Смерть *овна* — капля крови на ноже...» (пятый сонет), однако преобладают хроматические (красный, розовый, желтый, зеленый, голубой, синий): «...вокруг себя *рябиной* переспелой / С ее подмогой можно пострелять» (девятый сонет), «Се — *колокольчик*? Се — *кипрей*? Се — *клевер*?!» (шестой сонет). Лексемы, вербализующие

цвет, контрастируют с лексемами, ассоциирующимися с отсутствием цвета и прозрачностью и обозначающими воду во всех ее состояниях, в виде водоема — на земле: «Но песня — не *ключу* и не *траве*...» (пятый сонет); в виде осадков — в небе: «*Дождь* — ледяным драже» (седьмой сонет). Описание неба также сочетает в себе ахроматические (белый) и хроматические (синий) цвета: «Набрякло *небо*, скорый *снег* суля» (второй сонет). Здесь используются две «многоцветные» лексемы — *заря* и *радуга*: «...вся *радуга*, сверкнув семью цветами, / Растаяла и стала облаками...» (первый сонет), «Но песня — не *ключу* и не *траве*, / А юной, как *заря*, пастушке-деве...» (пятый сонет).

Посмотрим, как меняется палитра с учетом опосредованных цветообозначений. Лексические единицы со значением черного и белого цветов присутствуют только в первой половине цикла. Наиболее активны лексемы, обозначающие оттенки серого и зеленого цветов, а также прозрачность, бесцветность. Эти цветообозначения встречаются в обеих частях «Венка...», но лексемы со значением бесцветности, прозрачности преобладают во второй его половине. Лексемы со значением многоцветности отмечены только в первой части. Ахроматические цветообозначения концентрируются как в седьмом, так и в одиннадцатом сонете, а девятый становится чисто хроматическим.

«Венок сонетов» Ольги Фокиной — это цикл, повествующий о человеке и о времени, точнее — о рубеже времен.

Герой цикла — время: «*Седое* время на исходе века». Метафорический цветовой эпитет в сочетании с общим колоритом стихотворного цикла создает выразительный образ времени — серого, потускневшего, выцветшего, невыразительного, ничего не обещающего, уставшего от самого себя и обращенного в яркое прошлое: «Всё — *прах* и *тлен*. Недалеко до *снега*. / Пора — октябрь. *Дождь* — ледяным драже. / *Седое* время на исходе века. / Где ничего “еще”, где всё “уже”» (седьмой сонет).

Реальное время названо конкретно и точно: *Пора — октябрь*. Время особое, рубежное. Осень — ощущение конца года, столетия, тысячелетия.

«Венок сонетов» включает в себе прошлое, настоящее, будущее. Рассмотрим внимательнее отдельные сонеты, составляющие венок.

В магистральном сонете использованы лексические единицы со значением *черного*, *желто-бурого* (прямая цветопередача), *серого*, *розового*, *зеленого*, *голубого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, разнообразная, частотны *розовый* и *серый*. Магистральный сонет обычно завершает венок сонетов, и в нем заключается смысл всего произведения. У Ольги Фокиной он вынесен в начало. В магистральном сонете заявлены все темы «Венка...»: осень, прошлое, настоящее, будущее, «еще» и «уже»; здесь же определена цветовая гамма — серо-черно-желто-бурая с отголоском-призраком летнего разноцветья: *Се — колокольчик? Се — кипрей? Се — клевер?! / Какая жуть от этих черных плевел...; Сухая жёлто-бурая трава...; Репейника последнее усилие — / Распространиться — свято: жив, так прав.*

В первом сонете использованы лексические единицы со значением *серого*, *белого* (прямая цветопередача), *белого*, *зеленого*, *радужного* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, палитра разнообразная, частотны *серый*, *белый*, *зеленый*: *...Вся радуга, сверкнув семью цветами, / Растаяла и стала облаками, / Туманной серо-белой вышиной.* Хроматическое радужное прошлое противопоставлено ахроматическому настоящему: многоцветье прошлого уходит в сказку, сменяется черно-белым настоящим с туманными, не просматривающимися перспективами.

Образ поддерживается во втором сонете образом луга, который *оттрепетал, отпел, отцвел, увял...* Автор прибегает к лексическим единицам со значением *серого*, *белого*, *зеленого*, *синего* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, единичное употребление только опосредованных цветообозначений формирует ограниченную палитру. Здесь контраст прошлого и настоящего и обещания, не сбывшиеся в настоящем.

В третьем сонете использованы лексические единицы со значением *черного* (прямая цветопередача), *белого*, *желтого*, *зеленого*, *голубого*, *синего* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, единичное употребление только опосредованных цветообозначений формирует разнообразную палитру. Время подведения итогов, взгляд в прошлое и его осознание: *Ведь вот о чем забота в октябре-то: /*

Давно благоразумнейший народ / Осенний переплыв и перелет / Осуществил, забрав подарки лета! А я стою над почерневшим лугом / С еще не доосознанной виной, / Что вот — не убран луг; и друг поруган, / И жизнь прошла, как будто сон дурной, / Без дружества с косой, серпом и плугом...

В четвертом сонете находим лексические единицы со значением *черного* (прямая цветопередача), *серого*, *зеленого*, *голубого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, единичное употребление цветообозначений формирует ограниченную палитру. Взгляд автора устремлен в будущее, но это будущее отнюдь не радостное: *И — аксиома, а не теорема, — / Что на Земле, увы, не вечны все мы / И тоже станем жухлою травой.*

В пятом сонете использованы лексические единицы со значением *отсутствия цвета* (прямая цветопередача), *серого*, *белого*, *красного*, *розового*, *розово-желтого*, *зеленого*, *голубого*, а также *отсутствия цвета* (ассоциативная цветопередача). Цветовая картина полихромная, палитра разнообразная, частотны *серый*, *белый*, *розовый*, *зеленый*, а также лексемы с семантикой *отсутствия цвета*, *прозрачности*. Сонет обращен в прошлое — в золотой век? В другой мир? Цветение вынесено за рамки описываемой реальности.

В шестом сонете автор прибегает к лексическим единицам со значением *черного* (прямая цветопередача), *черного*, *серого*, *розового*, *зеленого*, *голубого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, палитра разнообразная, частотны *черный*, *серый* и *розовый*. Шестой сонет контрастирует с пятым, настоящее — с прошедшим.

В седьмом сонете использованы лексические единицы со значением *черного*, *серого*, а также *отсутствия цвета* (прямая цветопередача), *серого*, *белого*, а также *отсутствия цвета* (ассоциативная цветопередача). Цветовая картина ахроматическая, палитра однообразная, частотны *серый* и лексемы с семантикой *отсутствия цвета*, *прозрачности*. Седьмой сонет продолжает и развивает тему шестого: настоящее — время разрушения и близкого конца: *Всё — прах и тлен. Недалеко до снега. / Пора — октябрь. Дождь — ледяным драже. / Седое время на исходе века.* Отметим, что в *седом времени* звучат отголоски «Телеги жизни» А. С. Пушкина; эта

отсылка получает развитие в следующем сонете: *Велю себе: не выпускай вожжей / Из рук! Иначе лошади ускачут...*

В восьмом сонете находим лексические единицы со значением *серого*, *желто-бурого* (прямая цветопередача), *серого*, *зеленого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, палитра ограниченная, с частотным *серым*. Это «переломный» сонет, в котором *А новый год — двухтысячный! — маячит, / И что с того, что он еще не начат? / На перевале мы, на рубеже.*

В девятом сонете использованы лексические единицы со значением *желто-бурого* (прямая цветопередача), *красного*, *зеленого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, палитра ограниченная, с частотным *зеленым*. Здесь звучит тема детства, обращение к которому помогает обрести себя: *Но я не буду с корнем вырывать: / Довольно стебля — дудки пустотелой, — / Вокруг себя рябиной переспелой / С ее подмогой можно пострелять.*

В десятом сонете автор употребляет лексические единицы со значением *отсутствия цвета* (прямая цветопередача), *серого*, *голубого*, а также *отсутствия цвета* (ассоциативная цветопередача). Цветовая картина полихромная, палитра однообразная, частотны *серый*, *голубой* и лексемы с семантикой *отсутствия цвета*, *прозрачности*. В сонете пробивается тема настоящего, которое уже не пугает, но требует осознания: *Гнездо — колюк и проволока! — будилья, / Я по тебе шагаю, не страшась: / Мы — не чужие. Между нами связь / Такая ж, как между Землей и пылью. / Земля ли пыль иль Землю пыль — родили? / Я в этом как-то не разобралась...* Любопытно, что в этом сонете прослеживается аллюзия на А. Ахматову («Когда б вы знали, из какого сора...»).

В одиннадцатом сонете использованы лексические единицы со значением *серого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина монохромная, палитра однотонная. Тема настоящего здесь получает развитие, звучит мотив обретения пути: *Репейник — фу! — вцепившийся в рукав, / Царапает и колет сквозь одежду; Но несмотря на это — «На торную дорожку выбираюсь...»*

В двенадцатом сонете встречаются лексические единицы со значением *серого*, *зеленого*, а также *отсутствия цвета* (ассоциативная цветопередача). Цветовая

картина полихромная, палитра ограниченная. Сонет развивает тему переосмысления мира и своего места в нем: *Округ — и ввысь, и вдаль — позорче глянув, / С былых лугов на новую поляну, / Страхнув с ресниц росинки, зашагать; ...и не ворчать, а взять себе в пример / Репейника последнее усилье.*

В тринадцатом сонете использованы лексические единицы со значением *серого* и *зеленого* (ассоциативная цветопередача) цвета. Цветовая картина полихромная, палитра ограниченная, с частотным *серым*. Здесь появляется тема преемственности и веры в себя: *Репейника последнее усилье: / Пристроить сына Семечку, чтоб взрос / Таким же, как отец: нахал! колосс!; ...Репейника едва ль сомненье гложет, / Что, может, он — не лучший между трав...*

В четырнадцатом сонете использованы лексические единицы с семантикой *зеленого*, а также *отсутствия цвета* (ассоциативная цветопередача). Цветовая картина монохромная, частотны лексемы со значением *отсутствия цвета*, *прозрачности*. Здесь звучит тема возрождения и победы — в первую очередь, над собой. Особую значимость приобретают дополнительные смыслы лексем *родник* и *вода*. Вода — это жизнь. В сочетании с зеленым цветом надежды в сонете, который оказывается на месте магистрального, они внушают автору — и читателю — осторожный оптимизм.

Возвращаясь к магистральному сонету, заметим, что его общая палитра включает *черный* и *серый* цвета, а палитра непосредственных цветообозначений (то, что читатель видит в первую очередь) — *черный* и *желтый*, мрачность и контраст. Это привлекает внимание и запоминается. Одновременно нарушение привычной традиционной композиции венка сонетов согласуется с общей цветовой картиной «Венка...». Если бы магистральный сонет занимал положенную ему позицию в финале стихотворных текстов, то, замыкая цикл, актуализировал бы лексические единицы со значением *черного*, *серого*, *желтого* цветов. Перемещение магистрального сонета в начало позволило автору закончить «Венок...» в иной тональности, на более светлой ноте — *зеленой* ноте надежды.

На первый взгляд, «Венок сонетов» эксплицирует *черно-желтую* палитру, составленную непосредственными цветообозначениями, которые при чтении первыми

бросаются в глаза. При более пристальном взгляде проявляются цветковые ассоциации, связанные с опосредованными цветообозначениями. Среди непосредственных преобладают лексические единицы с семантикой *черного* цвета, среди опосредованных — с семантикой *серого* и *белого*. С учетом частотности палитра непосредственных цветообозначений преимущественно *черно-желтая* (ассоциации со стихами А. Блока, мобильным оператором «Билайн» и Хэллоуином), опосредованных — *серо-зеленая*, «природная».

Колорит анализируемого цикла в целом и отдельных его стихотворений не отличается богатством и разнообразием оттенков, многокрасочность достигается в основном за счет сочетания колоративных прилагательных с опосредованными цветообозначениями или же последних — друг с другом. В обоих случаях цветовая гамма пейзажа колеблется от монохромной и гармоничной: *...и жизнь прошла, как будто сон дурной, / Без дружества с косою, серпом и плугом...* (третий сонет) до контрастной: *Смерть овна — капля крови на ноже...* (пятый сонет), *Не древо, так дрова!* (двенадцатый сонет). Контраст хроматического и ахроматического цветов в двух последних примерах опирается только на опосредованные цветообозначения.

Опосредованные цветообозначения могут создавать многоцветность самостоятельно. Часть из них ассоциируется с определенным цветом, часть — с разными; в последнем случае требуются корректирующие элементы микроконтекста. При этом сначала актуализируется значение основного цвета, а затем цвет уточняется. В результате внутри лексемы возникает внутренний контраст хроматических и ахроматических цветов. Например, во втором сонете контраст *голубого* и *серого*, при котором лексема *небо*, обычно ассоциирующаяся с *голубым* цветом, корректируется при помощи лексемы *набрякнуть*: *Набрякло небо, скорый снег суля*. Внутренний хроматический контраст лексемы *луг* поддерживается уточняющим определением и прочими элементами микроконтекста, включая антонимическую пару *был — стал*: *Осенний луг, не выкошенный летом, / Чем раньше был и чем ты нынче стал? / Оттрепетал, отпел, отцвел, увял... / А сколькими бутонами кивал!* (второй сонет).

В рамках микроконтекста палитра корректируется за счет уточняющих определений или лексем, связанных с опосредованными цветообозначениями синтагматически:

1. Элементы ближайшего контекста усиливают впечатление, конкретизируют, актуализируют значение увядания: *Какая жуть от этих черных плевел...; Сухая желто-бурая трава...* (магистральный сонет).

2. Ближайший контекст в сочетании с более красочными лексемами снимает их красочность: *А, может быть, повеситься на древе...* (шестой сонет). Сравним микроконтексты, в которых одно и то же определяемое слово в зависимости от определений актуализирует различные цветковые значения: *...и тоже станем жухлою травой* (четвертый сонет) — *желто-бурый*; *...где ключ — прозрачной и трава — свежей* (пятый сонет) — *зеленый*.

3. Усиливают, нагнетают впечатление повторы: *Репейник — фу! — вцепившийся в рукав!* (десятый и одиннадцатый сонеты).

Поскольку «колоратив выступает как один из способов характеристики эмоциональной сферы человека» и «вербализация цвета служит своеобразным источником положительных или отрицательных эмоций и выступает как репрезентация личности самого автора»⁵, постольку цветообозначения в «Венке сонетов» оказываются средством создания индивидуально-авторской картины мира и передают авторское отношение к описываемому времени.

Сопоставляя состав и употребление колоризмов в «Венке сонетов» (1998) и в стихотворениях раннего периода (50-е гг.), обратим внимание, прежде всего, на сходство. В стихотворениях 50-х гг., как и в «Венке...»: 1) преобладают непосредственные «теплые» цветообозначения; 2) палитра опосредованных цветообозначений богаче, чем палитра непосредственных; 3) наиболее частотный цвет из хроматических — *природный зеленый*.

Однако более существенны, на наш взгляд, различия:

1. В стихотворениях 50-х гг. непосредственные хроматические цветообозначения частотны, в «Венке...» — единичны.

2. В стихотворениях 50-х гг. хроматическая палитра непосредственных цветообозначений включает цвета как теплой, так

⁵ Морщинский В. С. Указ. соч. — С. 10.

и холодной части спектра, в «Венке...» — только теплый.

3. В стихотворениях 50-х гг. лексема, ассоциирующаяся с *красным* цветом, единична, в «Венке...» средства передачи оттенков красного более частотны.

4. В стихотворениях 50-х гг. *черный*, выраженный непосредственными цветообозначениями, отсутствует, в «Венке...» преобладает.

5. В стихотворениях 50-х гг. преобладает *белый*, выраженный как непосредственными, так и опосредованными цветообозначениями, в «Венке...» — *серый* цвет.

Пора увядания в «Венке сонетов» — не только осень, но и 90-е гг. прошлого века. Посредством вербализации цвета поэт раскрывает свое отношение к этому непростому времени. В индивидуально-авторской картине О. Фокиной послевоенные 50-е гг. воспринимаются более оптимистично, чем рубеж тысячелетий.

ЛИТЕРАТУРА

Никитина И. А. Материнский комплекс в поэзии О. А. Фокиной // Вестник Вологодского государственного университета. Сер.: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. — Вологда, 2018. — № 1. — С. 40–46.

Петров А. В. Концептуализация образа Русского Севера в поэзии Ольги Фокиной // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. — Архангельск, 2013. — № 6. — С. 91–98.

Петров А. В. «Простые звуки родины моей...» Язык поэзии Ольги Фокиной. — Архангельск, 2017.

Петров А. В. Языковая игра в поэзии Ольги Фокиной // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. — 2018. — Вып. 2. — С. 373–383.

Тимова Е. В. Преодоление как мотивация и мотив творчества Ольги Фокиной // Вестник Вологодского государственного университета. Сер.: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. — Вологда, 2018. — № 1. — С. 47–50.

REFERENCES

Nikitina I. A. Maternal complex in the poetry of O. A. Fokina. In *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye, obshchestvennye, pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Vologda State University. Ser.: Humanitarian, social, pedagogical sciences]. 2018, No. 1, pp. 40–46. (In Rus.)

Petrov A. V. The conceptualization of the image of the Russian North in the poetry of Olga Fokina. In *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. 2013, No. 6, pp. 91–98. (In Rus.)

Petrov A. V. «The simple sounds of my homeland ...» («Prostyie zvuki rodiny moei...»). The language of poetry by Olga Fokina. Arkhangelsk, 2017. (In Rus.)

Petrov A. V. Wordplay in Olga Fokina's poetry. In *Ural Philological Bulletin. Ser.: Language. System. Personality: Linguistics Creative*. 2018, issue 2, pp. 373–383. (In Rus.)

Titova E. V. Overcoming as motivation and motif of Olga Fokina's poetry. In *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye, obshchestvennye, pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Vologda State University. Ser.: Humanitarian, social, pedagogical sciences]. 2018, No. 1, pp. 47–50. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Татьяна Викторовна Петрова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; набережная Северной Двины, д. 17, Архангельск, 163002, Россия

Людмила Сергеевна Шурыкина, студент, Высшая школа информационных технологий и автоматизированных систем, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; ул. Урицкого, д. 68/3, Архангельск, 163060, Россия

Tatyana V. Petrova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Severnaya Dvina embankment, 17, Arkhangelsk, 163002, Russia

Lyudmila S. Shurykina, student, Higher school of Information Technologies and Automated Systems, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; 68/3 Uritsky str., Arkhangelsk, 163060, Russia



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-90-94

Семантика конфиксов

Дания Алтмишбаевна Осильбекова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: daniya_osilbekova@rambler.ru

Конфлекс является наиболее распространенным термином, обозначающим сочетание словообразовательных аффиксов, присоединяемых одновременно к производящей основе слова. В лингвистике нет единого мнения, нужно ли выделять сложные морфемы и, если выделять, что следует к ним относить. В качестве основного аргумента против выделения сложных морфем указывается семантическая автономность словообразовательных аффиксов, входящих в комбинацию. В статье на примере конфиксов имен существительных и глаголов рассматривается степень семантической слитности их компонентов. Делается вывод, что критерию единства значений компонентов соответствуют следующие конфиксы: 1) субстантивные конфиксы с пространственным значением, с собирательным значением и значением неполноты признака; 2) глагольные конфиксы со значением совершенного вида; 3) конфиксы с десемантизированным префиксом или суффиксом.

Ключевые слова: русский язык; словообразование; производное слово; конфлекс; префикс; суффикс; семантика компонентов

Ссылка для цитирования: Осильбекова Д. А. Семантика конфиксов // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 90–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-90-94.

The Semantics of the Confix

Daniya A. Osilbekova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: daniya_osilbekova@rambler.ru

The *confix* is the most common term denoting the combination of word-forming affixes attached simultaneously to the derivative stem. There is no consensus in linguistics regarding whether complex morphemes should be distinguished, and if so, what should be attributed to them. The semantic autonomy of word-forming affixes included in the combination is indicated as the main argument against the allocation of complex morphemes. The article examines the extent of semantic cohesion of their components on the example of confixes of nouns and verbs. The present findings confirm that the following confixes comply with the criterion for the unity of component values: (1) substantive confixes with a spatial value, a collective value and the value of incompleteness of feature; (2) verbal confixes with the meaning of perfect forms; (3) confixes with desemantized prefixes or suffixes.

Keywords: Russian language; word formation; derivative word; confix prefix; suffix; component semantics

A reference for citation: Osilbekova D. A. The semantics of the confix. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 1, pp. 90–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-90-94.

Производные слова в русском языке могут образовываться путем присоединения к производящей основе двух или трех морфем одновременно. Возможны следующие комбинации: префикс + суффикс (*пол – под-пол’-j-е*), суффикс + постфикс (*упрямый – упря-и-ть-ся*), префикс +

постфикс (*кричать – рас-кричать-ся*), префикс + суффикс + постфикс (*штраф – про-штраф-и-ть-ся*). Такие способы словообразования принято называть аффиксальными комплексными способами.

Ряд ученых (Г. А. Николаев, В. М. Марков, Г. П. Цыганенко, П. П. Шуба и др.)

рассматривают совокупность морфем, одновременно присоединяемых к производящей основе, как единую сложную (составную) морфему [Николаев 2001; Марков 2001; Шуба 1970; Цыганенко 1970]. Причем специальное название получила морфема, осложняющая производящую основу в пре- и постпозиции, т. е. состоящая из префикса и суффикса (реже называют комбинацию: префикс + постфикс).

В лингвистической литературе встречается несколько названий сложной морфемы, в которых подчеркиваются ее формальные признаки. Так, составной, комплексный характер выражают термины *биморфема* и *конфикс* (лат. *confixit* — ‘совместно взятое’), прерывистость — термины *дистантный дериват*, *дистантная биморфема* [Шанский 1968: 282]) и *разрывная морфема*; расположение в начале и в конце производящей основы — термины *рамочный формант*, *циркумфикс* (лат. *circum* — ‘вокруг’ и *fixus* — ‘прикрепленный’). В настоящее время чаще используется термин *конфикс*.

Действительно, наиболее распространенной комбинацией словообразовательных аффиксов являются префикс и суффикс. Она встречается у слов всех знаменательных частей речи: имен существительных (*шея* — *о-шей-ник*), имен прилагательных (*стол* — *на-стол’н-ый*), глаголов (*прямой* — *вы-прям-и-ть*) и наречий (*новый* — *по-нов-ому*). У имен существительных насчитывается примерно 130 таких конфиксов, у глаголов — 90. Конфиксы, в составе которых имеется постфикс, присущи только глаголам.

На наш взгляд, термин *конфикс* является наиболее подходящим для обозначения сложной морфемы, так как при комплексном способе словообразования суффиксы сочетаются не только с префиксом, но и с постфиксом, а прерывистость и «рамочность» не являются универсальными признаками. Термин *конфикс* в настоящее время является общепризнанным и имеет производный термин *конфиксоид*, обозначающий формант сложносуффиксального способа словообразования [Копелиович 1999: 32–34; Веденеева 2012: 40–41].

Однако не все согласны с необходимостью выделения сложных морфем. Так, Е. А. Земская и А. Н. Тихонов считают, что выделение конфиксов нецелесообразно, так как их компоненты сохраняют собственное

значение [Земская 2011: 32; Тихонов 1996: 676]. Также А. И. Кузнецова пишет, что «для морфематики вообще нет необходимости вводить понятие конфикса, но следует отмечать высокую степень корреляции между некоторыми префиксами и суффиксами» [Кузнецова 1989: 153]. И. В. Евсеева отмечает, что «на морфемном уровне наличие самостоятельности каждого элемента конфикса... Иное дело — на словообразовательном уровне. Здесь конфиксы представляют собой единый комплекс, присоединяющийся к производящей основе или к производящему слову» [Евсеева 2014: 31].

Таким образом, нет единого мнения, нужно ли выделять сложную морфему и, если выделять, что следует относить к конфиксам. Очевидно, это связано с тем, что семантика конфиксов недостаточно изучена.

Конфиксы имен существительных

Нужно признать, что для большинства субстантивных конфиксов характерно сочетание автономных значений компонентов. Например, в производном *под-окон-ник* суффикс *-ник-* выражает классифицирующий признак ‘предмет’, префикс *под-* вместе с производящей основой выражают уточняющий признак ‘под окном’; в производном *пере-стар-ок* значение чрезмерности, выражаемое префиксом *пере-*, уточняет значение производящей основы *-стар-* и сочетается с классифицирующим (агентивным) значением суффикса *-ок-*.

Конфиксам имен существительных присущи разнообразные значения, например:

- пространственное значение префикса ‘вокруг’ сочетается с предметным значением суффикса: *о-+-j(e)* (*оголовье, оплечье, охвостье*); *о-+-ок-/-ек-* (*оголовок, огузок, ошеек*); *о-+-ник-* (*ошейник*); *около-+-ник-* (*околоплодник, околоцветник*); *около-+-j(e)* (*околоплодь*);

- пространственное значение префикса ‘сверху’ сочетается с предметным значением суффикса: *на-+-ник-* (*наглазник, нагрудник, наколенник*); *над-+-uj(e)(-j(e))* (*надбровье, надкрылье, надгробие*);

- значение префикса ‘отсутствие’ сочетается с предметным значением суффикса: *без-+-к(a)* (*бескозырка, безрукавка*);

- префикс выражает значение ‘отсутствие’, суффикс — значение состояния или отвлеченного признака: *а-+-uj(a)*

(аритмия, атония); без-+иј(е)(-ј(е)) (безверие, безвкусице, безрыбье); без-+иц(а) (безвкусица, безработица, бессмыслица);

– значение префикса ‘неполноценность’ (‘невзрослость’) сочетается с инвариантным общепредметным значением суффикса (‘предмет, лицо, животное’): недо-+ок-, под-+ик-/ок- (недоумок, недопесок, подпасок, подлещик, подсумок).

На наш взгляд, говорить о едином значении конфиксов можно в том случае, когда они имеют однородную семантику составляющих их компонентов. У имен существительных в первую очередь это относится к конфиксам с пространственной семантикой, в которых префикс и суффикс дополняют значения друг друга. Например, в словах *Заволжье, залесье, заплежье* суффикс -ј(е)- выражает классифицирующий признак ‘место’, префикс конкретизирует значение суффикса (‘место за чем-либо’). Приведем примеры конфиксов с пространственными значениями:

– ‘место между чем-либо’: меж-/между-+иј(е)(-ј(е)) (межгорье, междупутье, междуречье);

– ‘место под чем-либо’: под-+иј(е)(-ј(е)) (подгорье, Подмосковье, поднебесье);

– ‘место, прилегающее к чему-либо’: при-+иј(е)(-ј(е)) (Приамурье, побережье, приморье);

– ‘место около или вдоль чего-либо’: по-+иц(е)(-ј(е)) (побережье, поморье, поречье).

– ‘место перед чем-либо’: пред-+иј(е)(-ј(е)) (предгорье, предмостье, Предуралье); пред-+ник- (предбанник);

– ‘место пересечения чего-либо’: пере-+иј(е)(-ј(е)) (перепутье); пере-+ок-/ек- (перекресток).

Однородная семантика присуща также непродуктивным конфиксам со значениями:

– ‘совокупность одинаковых предметов, явлений’ (значение совместности префикса сочетается с собирательным значением суффикса): со-+иј(е)(-ј(е)) (созвездие, соплодие), со-+еств(о) (содружество). Ср. с суффиксальными производными *звер’ј-е, тряп’ј-е, воин-ств-о, купеч-еств-о*, имеющими собирательное значение;

– ‘неполнота отвлеченного признака’: нулевой суффикс имеет значение отвлеченного признака, префикс уточняет степень проявления этого признака: пра-+и- (празелень), про-+и- (прожелье, просесть).

Также единое значение присуще непродуктивным конфиксам с десемантизированным (затемненным) значением одного из компонентов. Например, значение префикса по- затемнено в производном *по-нож-(ов)щин-а* и в отглагольных производных со значениями:

– объект и результат действия: по-+к(а) (поковка, покотка); по-+иц(е) (посмешище);

– производитель действия: по-+ец- (повстанец);

– ‘отвлеченное действие’: по-+к(а) (попойка, поклевка); по-+и- (поиск);

– ‘способ, манера осуществления действия’: по-+к(а) (походка); по-+и- (покрыть).

Конфиксы глаголов

Конфиксы отыменных глаголов в большинстве своем выражают значения ‘наделить признаком’ или ‘приобрести признак’. Здесь возможны следующие комбинации значений префикса и суффикса:

1. Суффикс выражает классифицирующее значение действия (ср. с суффиксальными глаголами *грязн-и-ть, желт-и-ть, черн-е-ть*), префикс – грамматическое значение совершенного вида.

Например:

– ‘наделить признаком’: вы-+и- (выпрямить, выявить, выяснить); за-+и- (зависит, задобрить, затруднить);

– ‘приобрести признак’: за-+е- (заглянцевать, задеревенеть); о-+е- (ополоуметь, ороговеть);

– ‘сделать кем-либо’: о-+и- (обюрократить), у-+и- (усыновить, удочерить).

2. Однако у большинства отыменных глаголов префиксы в составе конфиксов имеют лексические значения. Например:

– ‘покрыть со всех сторон чем-либо’: об-+и- (обдернить, обмелить, обсахарить);

– ‘наделить чрезмерным признаком’: пере-+и- (перегорчить, перекислить, пересластить);

– ‘наделить более высокой степенью признака’: по-+и- (повысить, понизить), про-+и- (прояснить, просвежить);

– ‘лишить признака’: раз-+и- (рассекретить, разобщить).

Конфиксы отглагольных глаголов представляют собой комбинацию разнообразных префиксов с тремя суффиксами – -и-а-, -и-, -ну-. Здесь можно выделить три группы конфиксов по степени автономности значений их компонентов.

1. Суффиксы *-и-* и *-ну-* в составе конфликсов всегда выражают грамматическое значение совершенного вида: *вешать* — *довесить*, *скакать* — *проскочить*, *хватать* — *охватить*. Суффикс *-ну-* также имеет значение краткого и слабого (неинтенсивного) действия (*плакать* — *всплакнуть*, *хворать* — *прихворнуть*, *стирать* — *простирнуть*). Префиксы выражают различные лексические значения, например пространственные:

— ‘вниз’: *с-/со-+и-* (*ссадить*, *соскочить*, *свесить*);

— ‘сквозь’ *про-+и-* (*прокусить*, *проскочить*, *прострелить*).

2. Однако некоторые конфликсы с суффиксами *-и-* и *-ну-* выражают единое грамматическое значение совершенного вида: *вз-+и-* (*вешать* — *взвесить*); *по-+и-* (*вешать* — *повесить*, *кланяться* — *поклониться*, *сажать* — *посадить*); *у-+и-* (*кусать* — *укусить*, *ронять* — *уронить*); *за-+ну-* (*спать* — *заснуть*); *у-+ну-* (*спать* — *уснуть*).

3. В конфликсах с суффиксом *-ива-/-ва-/-а-* префиксы имеют различные лексические значения. Например:

— ‘интенсивность’: *от-+ива-/-ва-/-а-* (*плясать* — *отплясывать*, *стучать* — *отстукивать*);

— ‘неинтенсивность’: *на-+ива-/-ва-/-а-* (*свистеть* — *насвистывать*, *петь* — *напевать*);

— ‘дополнительность’: *при-+ива-/-ва-/-а-* (*петь* — *припевать*, *хлопать* — *прихлопывать*).

Суффикс же не меняет видовое значение производящего глагола и, кроме того, утрачивает лексическое значение ‘многократно совершать действие’, ср. с суффиксальными глаголами: *ловить* — *лавливать*, *обедать* — *обедывать*, *петь* — *певать*. На наш взгляд, в этом случае можно говорить о десемантизации суффикса *-ива-/-ва-/-а-* в составе конфликсов и о доминирующей семантической роли префикса.

Таким образом, критерию единства значений компонентов соответствуют следующие конфликсы: 1) субстантивные конфликсы с пространственным значением, с собирательным значением и значением неполноты признака; 2) глагольные конфликсы со значением совершенного вида; 3) конфликсы, в составе которых префикс

или суффикс десемантизируются. Если признать основным критерием выделения конфликсов одновременное участие в словообразовательном акте, то к ним нужно относить не только сочетание префикса и суффикса, но и все возможные комбинации словообразовательных аффиксов.

ЛИТЕРАТУРА

Веденеева М. А. Конфлекс и конфлексид как особые словообразовательные форманты приставочно-суффиксального и сложносуффиксального способов словообразования // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». — 2012. — № 1. — Раздел I: Русский язык. — С. 38–43.

Евсеева И. В. Современный русский язык. Актуальные вопросы морфемики, морфонологии и словообразования: учеб. пособие. — Красноярск, 2014.

Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М., 2011.

Копелиович А. Б. Конфлексид как особый словообразовательный формант // Славянские чтения: материалы докл. и сообщ. регион. конф. — Чебоксары, 1999. — С. 32–34.

Кузнецова А. И. Информативные возможности словарей морфем // Дериватология и деривационная лексикография. — Владивосток, 1989. — С. 147–158.

Марков В. М. Замечания о конфлексации в современном русском языке // Марков В. М. Избранные работы по русскому языку. — Казань, 2001. — С. 104–109.

Николаев Г. А. Конфлексация и ее немецкие эквиваленты // Немецко-русский диалог в филологии. — Frankfurt am Main, 2001.

Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. Русская морфемика. — М., 1996.

Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. — М., 1968.

Цыганенко Г. П. Состав слова и словообразование русского языка. — Киев, 1970.

Шуба П. П. О компонентах конфликта в русском языке // Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование. Членимость слова. — М., 1975. — С. 249–253.

REFERENCES

Vedeneyeva M. A. Confix and confixoid as special derivational formants of prefix-suffixal and

compound-suffixal ways of word-formation. In *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Russian philology*. 2012, No. 1, pp. 38–43. (In Rus.).

Evseeva I. V. Modern Russian language. Actual issues of morphemic, morphonology and word formation: textbook allowance. Krasnoyarsk, 2014. (In Rus.).

Zemskaya E. A. Modern Russian language. Word formation: textbook allowance. 3rd ed. Moscow, 2011. (In Rus.).

Kopeliovich A. B. Confixoid as a special word-forming formant. Slavic readings: materials of reports and messages of the regional conference. Cheboksary, 1999, pp. 32–34. (In Rus.).

Kuznetsova A. I. Informative possibilities of morpheme dictionaries. In *Derivatology and derivational lexicography*. Vladivostok, 1989, pp. 147–158. (In Rus.).

Markov V. M. Notes on confinement in modern Russian. In: *Markov V. M. Selected works in the Russian language*. Kazan, 2001, pp. 104–109. (In Rus.).

Nikolaev G. A. Confixation and its German equivalents. German-Russian dialogue in philology. Frankfurt am Main, 2001.

Tikhonov A. N. Morphemic and spelling dictionary. Russian morphemic. Moscow, 1996. (In Rus.).

Shansky N. M. Essays on Russian word formation. Moscow, 1968. (In Rus.).

Tsyganenko G. P. Word composition and word formation of the Russian language. Kiev, 1970.

Shuba P. P. On the components of the confix in the Russian language. In *Development of the modern Russian language. 1972. Word formation. The articulation of the word*. Moscow, 1975, pp. 249–253. (In Rus.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дания Алтмишбаевна Осильбекова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119435, Россия

Daniya A. Osilbekova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что скоро начнется подписка на II полугодие 2020 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – подписные агентства: «Роспечать» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334); «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – П3896), «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»).



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-81-1-95-100

Рецензия на монографию: Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры

Тимур Беньюминович Радбиль

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия, e-mail: timur@radbil.ru

Ссылка для цитирования: Радбиль Т. Б. Рецензия на монографию: Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 95–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-81-1-95-100.

Review of the Monograph: M. Kovshova. Linguocultural Analysis of Idioms, Riddles, Proverbs and Sayings: Anthroponymic Code of Culture

Timur B. Radbil

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: timur@radbil.ru

A reference for citation: Radbil T. B. Review of the Monograph: M. Kovshova. Linguocultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: Anthroponymic code of culture. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 95–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-81-1-95-100.

Язык действует во всех областях
духовной жизни как созидаящая сила.
Й.-Л. Вайсгербер

Человек живет не только и не столько в физическом пространстве, в среде природного обитания. Не в меньшей, а в большей мере человек живет в семиотическом пространстве культуры, что, собственно, и делает его тип существования на Земле человеческим *sui generis*. А приобщает человека к культурному пространству, так сказать, «помещает» его в это пространство — национальный язык. Именно посредством нашего языка мы во многом определяем, означиваем и озвучиваем наш взгляд на мир, и этот взгляд поэтому

будет как бы «по умолчанию» национально специфичным.

Сегодняшняя лингвокультурологическая парадигма гуманитарного знания неуклонно движется «вперед — к Гумбольдту», по выражению Р. М. Фрумкиной. Современные стратегии научного поиска в языкознании обнаруживают в глубинах нашего языка все новые и новые подтверждения мыслей Э. Сепира о том, что «большие группы людей повсеместно обнаруживают тенденцию думать и действовать согласно с некоторыми установленными и почти что инстинктивными формами, причем данные формы для этих людей в значительной мере специфичны» [Сепир 1993: 470].

Ярким воплощением напряженных исканий в той области, в которой в целостный

Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 400 с.

феномен органично соединяются язык, сознание, коммуникация и культура, является и рецензируемая монография М. Л. Ковшовой.

В сущности, простая мысль о том, что в человеке язык, сознание, коммуникация и культура не существуют раздельным образом, а лишь представляют собой разные взаимообусловленные аспекты, грани некоего единого кристалла, и потому и изучать их надо соответствующим образом, — сегодня действительно становится парадигмообразующей. Но становление подобного взгляда на язык и культуру утверждало и утверждает себя в диалектическом противостоянии с устоявшимися псевдосоциалистическими воззрениями на язык как «вещь в себе и для себя», как автономную систему, живущую по каким-то своим, независимым от человека законам. Отсюда и постоянные упреки в «ненаучности», «лженаучности» этого направления. По этому признаку лингвокультурология даже попадает в почетный ряд, например, с квантовой механикой, которой в начале XX в. также отказывали в научности за полную несообразность со здравым смыслом. Однако, в отличие от квантовой механики, которая принципиально контринтуитивна, лингвокультурология пытается формализовать посредством научного метода языковую интуицию носителя языка, его обыденные представления.

Лучшим ответом на подобные упреки как раз и являются книги М. Л. Ковшовой, в частности — рецензируемая монография. В книге М. Л. Ковшовой «Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры» глубоко обоснована и самым тщательным образом продемонстрирована методология и методика комплексного лингвокультурологического анализа языковых единиц как знаков языка и знаков культуры, за которыми стоят определенные форматы знания и типы информации, ценностные приоритеты и модели вербальной интеракции, характеризующиеся этнической обусловленностью. Изложенный в работе подход отвечает самым высоким стандартам научности, принятым в современной гуманитаристике, сочетая в себе исследовательский инструментальный постклассического логического анализа языка,

этнолингвистики, когнитивистики и других крайне востребованных в новейшем концептуальном пространстве научных направлений, предметом которых выступает человек и его язык. Постараемся это доказать в рецензии.

В первой главе монографии под названием «**Лингвокультурологический анализ идиом и паремий**» последовательно рассматриваются принципы лингвокультурологического сопоставительного анализа фразеологизмов как языковой репрезентации культурно-языковой картины мира, обосновывается культурно-языковая специфичность идиом и паремий, обсуждается важнейшее теоретическое понятие культурной референции на материале идиом и паремий с костюмными компонентами, анализируются образы чувств и эмоций в традиционных загадках, а также поднимается нетривиальная проблема, обозначенная как «загадочность идиом и идиоматичность загадок».

Существенную научную значимость имеет представленная в § 1 исследовательская процедура лингвокультурологического сопоставительного анализа фразеологизмов на примере русско-китайских межъязыковых соответствий в области фразеологии.

Анализ проводится в два этапа. На первом этапе эксплицируются особенности плана выражения и плана содержания фразеологизмов русского и китайского языков. Под анализом плана выражения понимается выявление особенностей лексического наполнения, семантических процессов, грамматической структуры и синтаксических свойств сопоставляемых единиц. Анализ плана содержания включает сопоставление денотативного, сигнификативного, мотивационного и эмоционально-оценочного аспектов фразеологического значения. Этот этап представляет анализ фразеологизмов как «знаков языка». На втором этапе фразеологизмы сопоставляются уже как «знаки культуры».

Важно, что предлагаемые М. Л. Ковшовой пути комплексного лингвокультурологического сопоставительного анализа позволяют выявить «разные типы культурной информации, которые входят в языковое значение в виде особого категориального компонента — культурной коннотации» (с. 21). Это позволяет автору рецензируемой монографии на фоне уже вошедшего в научный оборот научного концепта

«языковая картина мира» сформулировать научное понятие **«культурно-языковая картина мира»** как «отраженные в языке культурно обусловленные процессы категоризации и концептуализации мира, которые оказывают влияние на носителей языка в процессах познания и интерпретации мира и служат формированию мировоззрения, основанного на общности этнической культуры» (с. 23). Это может считаться ключевым в теоретическом оснащении рецензируемой монографии.

Исключительную методологическую ценность, на наш взгляд, имеет осуществленное в § 2 обоснование того, в чем именно заключается культурно-языковая специфичность идиом и паремий и каковы особенности реального бытования культурной информации в сознании носителей языка. «Культурные коннотации, напротив, не забываются, а живут (“живодействуют”) в сознании, отвечая постоянно идущим в культуре процессам символизации ценностно значимого содержания, его **предельной семиотизации** в идиомах» (с. 29). М. Л. Ковшова показывает, как работают когнитивные механизмы облигаторного залегания культурно-значимой информации идиомы в сознании носителей языка при том, что они могут и не владеть историко-этимологической информацией, связанной с ее происхождением. В работе это характеризуется как «когнитивная релевантность культурной информации в идиомах и ее востребованность при употреблении и восприятии идиом рядовыми носителями языка» (с. 27). Посредством интересного, основанного на методе глубокой интроспекции эксперимента, в рамках которого анализируется поговорка *гладкая лапка, а цапка*, подтверждается реальность стоящих за этой поговоркой культурных смыслов: главной характеристикой является предикат *цапка* с семантикой захвата, присвоения — гладкая с виду, лапка способна цеплять. Идиома предупреждает: цапкий уцепит и вытащит что-либо для себя ценное, как кот — добычу (с. 30–33). Делается ценный в научном плане вывод о том, что «действующая опора на контекст и коммуникативную ситуацию создает ложное впечатление о полном автоматизме в употреблении идиомы, в то время как и употребление, и понимание детерминированы культурно-языковыми знаниями, которые,

как показывает наш эксперимент, у носителя языка всегда наготове» (с. 33).

Сильное впечатление производит развернутое в § 3 обсуждение научного понятия **«культурная референция»**, теоретическая значимость которого, на наш взгляд, выходит далеко за пределы рецензируемого научного издания. Вообще в неклассической теории референции наших дней вопрос о природе той реальности, которая стоит за языковыми выражениями, давно уже однозначно не решается в пользу «объективной действительности». По верному замечанию М. Л. Ковшовой, и в «спящем» режиме поговорка: *В платье и пень пригож* направлена не на пень и не на платье как на реалии действительного мира. К чему на самом деле реферируют идиомы, пословицы, поговорки, загадки как элементы «языка культуры»? В работе аргументированно дается однозначный ответ на этот вопрос. Референция осуществляется к элементам культурного кода — репрезентантам культурно значимого содержания, к пространству культурных смыслов: «Под культурной референцией понимается соотнесение знаков естественного языка с “языком” культуры» (с. 51).

Нетрудно увидеть, что автор монографии предлагает совершенно иной уровень осмысления, качественно иной масштаб видения пословиц, нежели это осуществляется в традиционных исследованиях паремий. М. Л. Ковшова погружает паремии и идиомы в контекст этнической интенциональности, подчас самому этносу неясных ценностных представлений и культурных конвенций, равно как и когнитивных схем, концептуальных моделей освоения физической и социальной реальности средствами национального языка.

Все сказанное выше подтверждает и материал § 4–6, посвященный лингвокультурологическому анализу загадок. Вообще, сильным местом рецензируемой монографии является единство методологического подхода к анализу субстанционально различных языковых сущностей — идиом, паремий и загадок, обусловленного глубинным родством их культурного и коммуникативного назначения — участвовать в формировании «языка культуры» этноса. Как нам представляется, загадку так еще никто в мире не анализировал. В предлагаемой концепции М. Л. Ковшовой такая, казалось

бы, «несерьезная» вещь, как загадка, выступает как мощный когнитивный механизм актуализации национально обусловленных знаний о мире, системы ценностей и предпочтений этноса. Структура загадки справедливо рассматривается М. Л. Ковшовой как фреймовая (см. анализ загадки *За стеной, стеной — каравашек костяной* (ребенок в утробе матери) на с. 102–104). Но роль загадки в культуре заключается еще и в том, что она является своего рода интеллектуальным семиотическим устройством для обогащения когнитивной компетенции этноса и индивида, для наращивания культурных смыслов. В этом состоит сокровенная креативность загадки: «Загадка намеренно непрямо описывает денотат и тем самым дает возможность увидеть мир неожиданно ярким, открыть его заново» (с. 110).

В этом плане концептуально «богатой» и перспективной представляется рассматриваемая в § 5 идея о сходстве, об определенной изоморфности загадок и идиом, что во многом обусловлено лежащим в их основе неким общим принципом непрямо́й номинации, препятствующим «вычислению» значения идиомы и смысла загадки по составляющим компонентам, который сформулирован на с. 94: «Под *принципом непрямо́й номинации* понимается намеренно усложненное иносказательное обозначение объекта, положенное в основу идиом и загадок. Именно идиомам и загадкам (и, возможно, притчам) свойственно установление столь далеких связей между объектом номинации и его образным описанием». Чем дальше отстоят друг от друга сопоставляемые сущности, тем ярче «метафорический сюрприз» загадки и идиомы. «Случайность в установлении даже самых далеких связей не выходит за пределы чувственно воспринимаемой реальности (иначе идиома и загадка сразу бы утратили образность), но главное — то, что это восприятие **культурно детерминировано**. Семантические связи “подрабатываются” стереотипными представлениями, которые помогают зафиксировать значение в памяти носителя языка, соединить образ и значение и в загадке, и в идиоме» (с. 106–107).

Существенным вкладом в новую, антропоориентированную теоретическую семантику может стать изложенная на с. 119 гипотеза о таких особых компонентах семантики паремий и идиом, как **исходные смыслы**,

на которых основывается и с которыми соотносится актуальное значение словесных знаков, их семантические и формальные инновации. Именно они отвечают за межпоколенческую ретрансляцию базовых представлений о мире и базовых ценностей в культурном пространстве этноса. «Под **исходными смыслами** понимается некая сумма содержательных признаков, которые в семантике словесных знаков составляют более ранний культурно-смысловой “слой”, связывающий семантику словесных знаков с семантикой традиционной культуры». Паремии и идиомы кодируют эти исконные смыслы и закрепляют в сознании этноса фундаментальные для него принципы освоения действительности и ее оценивания, поведенческие нормы и правила. В этом и состоит их исключительная важность для духовной эволюции этноса и его культурной адаптации к меняющимся условиям внешней среды.

Во второй главе монографии под названием «**Собственное имя в паремиях и идиомах. Антропонимический код культуры**» последовательно рассматриваются проблемы имени собственного в языке и культуре как предмета исследования, дается общая характеристика собственных имен в паремиях и идиомах, анализируются особенности культурной референции онимов разных типов, в целом представляющих антропонимический код культуры, освещается роль собственных имен в идиомах и паремиях как индексов стереотипных представлений, а также описывается опыт полидискурсивного анализа собственного имени в традиционном дискурсе.

Очевидно, что такие имена, как Иван, Марья, Джон, Мери и пр., обладают значительным национально-культурным потенциалом. Не имея прямого номинативного значения, имя собственное широко используется в непрямо́й, метафорической номинации, в функции вторичного означивания. На широком и разнообразном материале М. Л. Ковшова доказывает, что в пословицах, поговорках, загадках и идиомах собственное имя используется в качестве описательно-функционального эквивалента прямой номинации объекта. Собственное имя в пословицах, поговорках, загадках и идиомах замещает собой совокупность видовых черт объекта и его функций.

Вполне в духе развиваемой в работе «панлингвокультурологической» идеи звучит положение о том, что «любой антропоним, будучи компонентом в составе идиом или паремий — знаков языка и культуры, также превращается в культурно-языковой знак. Собственное имя в паремиях и идиомах преодолевает свое назначение в языке и приобретает функцию знака “языка” культуры — символа, эталона, стереотипа и т. п.» (с. 147). На этой основе в § 2 второй главы формулируются две гипотезы, обосновывающие научное понятие антропонимического кода и раскрывающие когнитивные и культурные механизмы его становления и функционирования в пространстве национальной культуры. Первая гипотеза вводит в рассмотрение проблему референции паремий и идиом с именем собственным к предметной области культуры. Вторая гипотеза постулирует использование собственных имен как изначально несемантических знаков языка в функции семиотизации ценностно значимых смыслов культуры. Именно это делает их строевым материалом для формирования особого антропонимического кода культуры: «Под **антропонимическим кодом культуры** понимается совокупность собственных имен с конкретной, неопределенно-обобщенной или фикциональной референцией, обозначающих персоны (реальные и вымышленные, лица и группы лиц) и персонажи (антропные и антропоморфные), которые были выделены в мировой и/или национальной культуре в качестве:

- конкретных модификаций исходных образов (мифологем),
- условных репрезентантов культурных феноменов (символов),
- оптимальных единиц измерения, идеалов (эталонов),
- образцов (стереотипов)» (с. 150).

В связи с этим опять возникает проблема референции собственных имен как знаков «языка культуры», которая подробно обсуждается в § 3. Так автор снова выходит на проблему **культурной референции**, разрешавшуюся ранее, в первой главе, на материале идиом и паремий. «В результате этой референции актуализируются смыслы, закрепленные за тем или иным онимом — именем персоны или персонажа в тех или иных слоях культуры. По тому слою, в котором осуществляется референция

онимов в культуре, мы выделяем типы собственных имен в паремиях и идиомах — **мифонимы, хрононимы, агониимы, литературные онимы, исторические онимы и антропонимы**» (с. 172). Существенно, что данное выделение типов собственных имен в паремиях и идиомах обосновано лингвокультурологическим подходом к их изучению и согласуется с обоснованным в монографии представлением об организации семиотического пространства культуры.

Безусловная научная значимость второй главы состоит в том, что в ней обосновывается целая исследовательская программа комплексного лингвокультурологического описания антропонимического кода культуры, в том числе и в плане лексикографической практики. Теоретической основой указанной программы является понятие культурно значимой информации, которая включает сведения о процессах и продуктах самопознания человечества на всех этапах его развития. «Понятие **культурно значимой информации** связано с главным в самопознании — с выделением из всего существующего общечеловеческих ценностей и тех ориентиров, которые выстраивают иерархию ценностей в конкретной культуре на том или ином этапе ее развития у того или иного народа в ту или иную эпоху» (с. 173).

Интересен в этом плане представленный в работе анализ национально обусловленного коннотативно-оценочного потенциала русских личных имен. Так, например, имя Касьян изначально в культуре имело отчетливые негативные ценностные коннотации посредством присутствия культурных сем ‘кривой, косой’ → ‘неправильный’ и представлений о его связи с силами зла, что делает его мифонимом. В то же время в традиционной культуре это имя было и хрононимом, связанным с обозначением 29 февраля в високосном году. Для современного языкового сознания эти смыслы когнитивно нерелевантны, и носитель языка воспринимает это имя в пословице просто как собственное имя, т. е. как обычный антропоним (с. 209–210). Таким образом, в ониме как знаке культуры сопричастствуют разные типы культурной информации и разные слои ее залегания.

Крайне актуальными в научном плане представляются высказанные М. Л. Ковшовой соображения об особенностях

референции антропонимов в загадках и пословицах, поговорках, идиомах. «Антропоним как компонент в составе паремий и идиом участвует в категоризации и концептуализации мира. Основная функция антропонима в загадках — участвовать в обобщении качеств и свойств предметов действительности, именовать предмет, воплощающий в себе класс предметов. Основная функция антропонимов в пословицах, поговорках и идиомах — обобщать качества и свойства человека, кодировать тот или иной социальный тип» (с. 297). Отсюда возникает особый референтный статус антропонимов, соотносённый с квантором всеобщности, задаваемым кванторными словами типа *всякий, каждый, любой* etc., и квантором существования, задаваемым кванторными словами *какой-нибудь, какой-то* и пр.: *Каждый Еремей про себя разумеи*.

Еще один аспект функционирования онимов как знаков культуры представлен в § 4. Речь идет об их участии в формировании и выражении культурных стереотипов. «В отношении собственных имен мы говорим о стереотипе, если собственные имена соотносятся с устойчивым представлением об образцах предметов или ситуаций, если в ответ на собственное имя возникает данное устойчивое представление. Так, в идиоме *Ромео и Джульетта* — собственные имена служат индексом (адресом) стереотипа о юных влюбленных; собственные имена вызывают в памяти знания о литературном сюжете, на основе которого сформировался стереотип» (с. 308).

В § 5 второй главы автор предлагает опыт полидискурсивного анализа антропонимов в поле народной культуры. Исследование показало значительный потенциал антропонимов в паремиях, идиомах и загадках в области выражения культурно значимой информации, который по-разному проявляется в дискурсах разного типа и разных речевых жанрах: «Данные позволяют говорить об антропонимах как жанрово детерминированных и дискурсивно маркированных единицах» (с. 361).

Подводя итоги проведенного монографического исследования, М. Л. Ковшова приходит к значимому обобщению о том, что «в образах идиом, пословиц, поговорок, загадок по-своему, исходя из особенностей данных знаков, запечатлено культурное выделение тех или иных явлений из контекста действительности, выдвижение их на мировоззренческий план ее описания» (с. 362). На наш взгляд, это положение прямо выводит нас на обоснование самой аксиоматики современного лингвокультурологического знания, а также открывает существенные перспективы дальнейших научных штудий в этой области, полной еще неразгаданных тайн.

Замечательная монография М. Л. Ковшовой является еще одним весомым аргументом, утверждающим определяющую роль языка в духовном освоении действительности посредством семиотического воздействия на окружающую среду.

В заключение отметим, что, несмотря на сложность поднимаемых вопросов и глубину анализа, монография читается на одном дыхании, потому что ее язык сочетает научную строгость с художественной образностью и афористичностью. М. Л. Ковшова умеет так писать — просто о сложном. И в этом тоже проявляется ее безусловный дар слова и подлинная любовь к объекту своих научных изысканий — языку во всех его проявлениях. Действительно, книга захватывает как своего рода «лингвокультурологический детектив», где вместе с автором читатель шаг за шагом разгадывает загадки, которые ставит перед ним удивительный и прекрасный мир русского слова.

ЛИТЕРАТУРА

Сенур Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М., 1993.

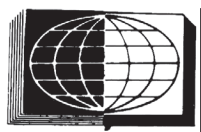
REFERENCES

Senur E. Selected works on linguistics and cultural studies. Moscow, 1993. (In Rus.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Тимур Беньюминович Радбиль, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского; проспект Гагарина, д. 23, г. Нижний Новгород, 603950, Россия

Timur B. Radbil, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Gagarin av., 23, Nizhny Novgorod, 603950, Russia



ХРОНИКА

Круглый стол, посвященный 105-летию старейшего российского научно-методического журнала «Русский язык в школе»

25 октября 2019 г. в Ярославском государственном университете имени П. Г. Демидова прошло заседание круглого стола, посвященное 105-летию старейшего российского научно-методического журнала «Русский язык в школе».

К участию в заседании круглого стола были приглашены ученые-лингвисты, члены редколлегии журнала, преподаватели гуманитарных дисциплин вузов России, специалисты по методике преподавания русского языка и литературы.

Не случайно именно Ярославль принимал авторитетных гостей: первый номер старейшего научно-методического журнала «Русский язык в школе» увидел свет в августе 1914 г. в Ярославле. Редактором-издателем был преподаватель ярославской мужской гимназии, а позднее известный специалист по методике преподавания русского языка в русской и национальной школе Алексей Матвеевич Лебедев. Журнал стал первым периодическим профессионально ориентированным изданием, совмещающим научные и прикладные вопросы русской словесности.

С приветственным словом к участникам заседания обратились проректор Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова профессор С. А. Кашенко и декан факультета филологии и коммуникации ЯрГУ, доктор филологических наук М. В. Шаманова. Выступающие поблагодарили редакционную коллегию за оказанную честь в проведении юбилейных мероприятий журнала в Ярославле и в университете; рассказали о важнейших языковых и социокультурных проектах, которые проводят университет, Ярославское общество русской словесности и факультет филологии и коммуникации по созданию благоприятной речевой среды в Ярославском регионе; подчеркнули традиции и успехи ярославской школы в подготовке специалистов по прикладной филологии.

Участники юбилейного заседания с большим вниманием восприняли яркий, эмоциональный рассказ главного редактора журнала «Русский язык в школе» профессора Н. А. Николиной об истории и традициях журнала, о «первых шагах» и «первых методических открытиях журнала», девизом которого стали актуальные слова: «Служить родному языку и прежде всего русскому как родному для массы населения, поскольку в языке запечатлено все наше родное, близкое, все лучшее из того духовного богатства, которое создал русский народ». За 105 лет своей жизни журнал назывался по-разному: «Родной язык в школе», «Родной язык и литература», «Родной язык и литература в трудовой школе», «Литература и язык в политехнической школе», «Русский язык и литература в средней школе», «Русский язык в советской школе». Современное название «Русский язык в школе» появилось в 1936 г. после образования отдельного издания «Литература в школе». Актуальные научные вопросы русского языка, освещение передового методического опыта преподавания языка и речи в школе и в вузе, современные подходы к формированию коммуникативных умений современной языковой личности — вот с чем знакомит сегодня читателей старейший методический журнал.

Оправданный интерес участников круглого стола вызвало презентационное выступление студентов второго курса факультета филологии и коммуникации ЯрГУ А. Дыбова и А. Петрова, посвященное биографии первого издателя журнала — интеллигента и просветителя Алексея Матвеевича Лебедева. Студентам удалось восстановить уникальные факты из жизни ученого-методиста и показать его подвижническую и общественную деятельность в Ярославской губернии того времени. Эти разыскания позволяют по достоинству оценить деятельность ученого и методиста, воссоздать портрет русского провинциального интеллигента, так много сделавшего для культуры и просвещения Ярославской губернии начала прошлого века.

Эта важная историко-культурная информация о журнале была дополнена и новыми подробностями вековой истории родственного издания — журнала «Литература в школе», о большой просветительской деятельности которого с уважением и признательностью говорили доктора педагогических наук, уважаемые профессора, члены редколлегии этого издания В. Ф. Чертов и В. П. Журавлев.

С поздравительным словом в адрес журнала от ИСПО РАО и обоснованием современных тенденций в преподавании русского языка в общеобразовательной школе выступила Ю. Н. Гостева, кандидат педагогических наук, член редколлегии журнала «Русский язык в школе».

О «направляющей и сопровождающей роли методических журналов в профессиональном становлении учителя» убедительно говорила в своем докладе доктор педагогических наук, профессор, член редколлегии журнала «Русский язык в школе» А. Д. Дейкина. Она подчеркнула, что изначально методический журнал стремился к ознакомлению «широких кругов учительства со всеми новыми течениями научной мысли и итогами школьного опыта в области дидактики и методики преподавания родного языка и литературы».

Обучающий семинар «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы в школе», который продолжил юбилейные события в Ярославле, собрал большую учительскую аудиторию, а диалог с редколлегией журнала и известными учеными-методистами вызвал оправданный интерес у ярославских учителей-словесников.

О важных методических вопросах грамотного сопровождения декабрьского сочинения по литературе рассказала доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, член редколлегии журнала «Русский язык в школе» Е. Л. Ерохина. Доктор педагогических наук, профессор Южного федерального университета Л. Г. Ларионова, член редколлегии журнала «Русский язык в школе», убедительно показала слушателям на знакомых примерах, как можно изучать орфографию в современных условиях цифровой среды. В. М. Пахомов, кандидат филологических наук, главный редактор интернет-портала «Грамота.ру», научный сотрудник ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН, рассказывая о деятельности орфографической комиссии РАН, аргументированно обосновал «навигационную и познавательную миссию» академических орфографических ресурсов в сети Интернет и преподнес в подарок библиотеке факультета филологии и коммуникации ЯрГУ несколько новых словарей из серии «Словари XXI века».

О. М. Александрова, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией филологического общего образования ИСПО РАО, предложила учителям Ярославля проблемные «современные школьные сюжеты», доказывающие актуальность и востребованность введения нового учебного предмета — русского языка как родного — в практику гуманитарных предметов в школе.

О. Е. Дроздова, доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, член редколлегии журнала «Русский язык в школе», рассмотрела актуальные вопросы междисциплинарных лингвистических исследований учащихся, сотрудничество учителей разных предметов в общем контексте формирования культуры речи современного школьника.

Важнейшим итогом мероприятия стало решение о проведении в Ярославле под патронатом редколлегии журналов «Русский язык в школе» и «Литература в школе» ежегодной научно-методической конференции «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы в школе и в вузе», посвященной памяти А. М. Лебедева — первого издателя старейшего методического журнала.

Л. Г. Антонова, доктор педагогических наук, профессор ЯрГУ
г. Ярославль

ХIII Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»

24–26 сентября 2019 г. во Владимирском государственном университете состоялась ХIII Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект», посвященная 100-летию Педагогического института ВлГУ. Опубликованные материалы конференции включают в себя 101 статью исследователей из 24 регионов Российской Федерации, а также из Беларуси, Венгрии, Казахстана, Китая, Узбекистана, с Украины из ДНР. Было обсуждено около 60 докладов лингвистов, принявших очное участие в работе.

Открывшие пленарное заседание выступления М. В. Артамоновой, М. Вас. Пименовой, А. А. Негрышева (Владимир) представили основные вехи истории старейшего вуза региона. В докладе С. Г. Шулежковой (Магнитогорск) рассматривалась трансформация представлений славян о жертве и жертвенности в памятниках X–XI вв. Т. В. Попова (Екатеринбург) исследовала структурно-семантическую синкретичность русского графика. Доклад Н. А. Николиной (Москва) был посвящен способам выражения количественной аппроксимативности в русском языке. Е. А. Красина (Москва) остановилась на вопросе о синкретизме синтаксической связи *координация*. Н. В. Богданова-Бегларян (Санкт-Петербург) представила терминологический аппарат современной коллоквиалистики. И. В. Ерофеева (Казань) рассмотрела аксиологический статус словообразовательных моделей в древнерусском языке.

На секции «Вопросы изучения грамматики» в докладе И. А. Меркуловой (Воронеж) анализировалась синтагматика приставок в полипрефиксальных словах. Ильдико Палоси (Будапешт) представила результаты наблюдений над сочетаемостью наречий синонимического ряда *быстро*. Е. М. Лазуткина (Москва) сообщила о способах обнаружения в синтаксисе базовых и культурных концептов. А. В. Гик (Москва) рассмотрела принципы выделения классов слов в «Словаре языка поэзии XX века». Владимирские исследователи посвятили свои доклады сопоставлению русск. *есть* и лат. *esse* (Т. А. Алиев), средствам экспликации действующих лиц в предложениях с присубстантивным инфинитивом (Е. Н. Варюшенкова), значениям, выражаемым пояснительными членами при глаголе-сказуемом (О. И. Соколова).

Секция «Вопросы изучения текста» открылась докладом Е. Ю. Муратовой (Витебск), посвященным вопросам частеречного синкретизма как источника художественных смыслов. В выступлении Ф. И. Карташковой (Иваново) был представлен сравнительный анализ невербального поведения известных литературных персонажей. В центре внимания исследования Т. В. Романовой (Н. Новгород) находились когнитивные механизмы формирования смысла названий картин А. Н. Юркова. Доклад М. А. Кузиной (Москва) был посвящен ассимиляции экзотизмов в современном английском языке. В выступлении А. А. Лавицкого (Витебск) рассматривалась категория умышленности в аспекте современной лингвоправовой экспертологии. В сообщении В. П. Важениной (Владимир) отмечались особенности английского менталитета и языковые средства их выражения.

Работа секции «Вопросы изучения лексики и фразеологии» была посвящена проблемам семантического синкретизма русской афористики (А. В. Королькова, Смоленск); функционально-семантической дивергенции слов с праславянским корнем **-pi-* в древнерусском языке (Е. Н. Иванова, Вологда); значениям эмотивных лексем в диахроническом аспекте (Е. Г. Дмитриева, Волгоград); «ложным друзьям переводчика» (В. А. Федосов, Владимир); лексической сочетаемости (И. Н. Позерт, Москва); семантическим параллелям слова *жизнь* в вологодских говорах (Е. П. Андреева, Вологда); особенностям функционирования глаголов восприятия в агиографических текстах конца XIX – начала XX в. (И. А. Сафонова, Волгоград); наиболее частотным речевым актам в русской повседневной речи (Цуй Лили, Цилинь).

Заключительное пленарное заседание открылось докладом В. А. Масловой (Витебск), посвященным семантическому синкретизму. О. Л. Арискина (Саранск) рассмотрела выражение оценки в церковнославянских грамматиках XVI в. И. Н. Юдкин-Рипун (Киев) охарактеризовал «антиэмфазу» в драматическом тексте. И. В. Якушевич

(Москва) проанализировала символическую модель «*печь — человек*» в диалектной лексике. А. В. Алексеев (Москва) рассмотрел семантический синкретизм слова *меченьникъ*. М. Вас. Пименова (Владимир) исследовала выражение оценки в период древней ментализации.

В рамках конференции также был проведен II Всероссийский научный семинар для молодых ученых «Язык и ментальность в диахронии», на котором были обсуждены важные для исследуемой темы вопросы.

Е. А. Абрамова, Е. Н. Варюшенкова, М. Вас. Пименова, Г. И. Столбунова
г. Владимир

Съезд преподавателей русского языка в Южном федеральном округе

С 20 по 22 ноября 2019 г. в г. Таганроге состоялся Съезд преподавателей русского языка в Южном федеральном округе, проходивший при грантовой поддержке Министерства просвещения РФ. Участниками съезда стали учителя, тьюторы, руководители районных и городских методических объединений учителей русского языка и литературы, работники центров развития образования и управлений образования Ростовской области и других субъектов Российской Федерации Юга России, студенты-филологи ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» и Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

21 ноября 2019 г. в ДК «Фестивальный» города Таганрога состоялось торжественное открытие и пленарное заседание, в котором приняли участие более 500 человек: представители Ростовской, Астраханской, Волгоградской областей, Краснодарского и Ставропольского края, делегаты из Республики Адыгея, Республики Крым, гости из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Брянска, Екатеринбурга, а также наши зарубежные партнеры из Венгрии, Вьетнама, Италии, Казахстана, Китая, Соединенных Штатов Америки, Турции и Франции.

В ходе церемонии открытия съезда состоялось подписание Соглашения о сотрудничестве в области продвижения русского языка между Ростовским государственным экономическим университетом (РИНХ) и Евразийским национальным университетом имени Л. Н. Гумилева (Казахстан).

С пленарными докладами выступили д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы МПГУ В. Ф. Чертов; канд. пед. наук, заведующий лабораторией филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО И. Н. Добротина; канд. филол. наук, профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ В. П. Журавлев; канд. пед. наук, профессор кафедры филологии социально-гуманитарного факультета ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» М. А. Бондаренко; канд. филол. наук, заведующий кафедрой русского языка и литературы ТИ имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» А. Г. Нарушевич. В докладах были рассмотрены вопросы преподавания русского языка как родного и иностранного; обсуждены пути и способы сохранения чистоты русского языка, способы популяризации чтения, освещены проблемы создания школьных учебников по русскому языку и литературе.

Во время открытия съезда работали выставки учебной литературы издательств «Просвещение», «Российский учебник» и «Легион».

22 ноября участники съезда продолжили работу в рамках семи секционных заседаний и пяти круглых столов, которые стали публичными площадками для обсуждения важных вопросов изучения и преподавания русского языка: формирования речевой культуры в условиях диалектной среды ЮФО, стратегий восприятия и понимания художественного текста, межпредметных связей на уроках русского языка и литературы, приемов театрализации на занятиях по русскому языку и литературе.

По итогам работы съезда была принята резолюция, в которой предложены конкретные меры по формированию речевой культуры обучающихся, сохранению чистоты русского языка, а также поддержке русского языка в Южном федеральном округе, в России и в мире.

А. Г. Нарушевич, заведующий кафедрой русского языка и литературы
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2020. – Т. 20. – № 1



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

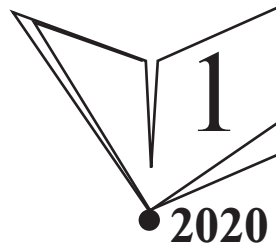
в школе и дома

январь
февраль

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793



12 +

СОДЕРЖАНИЕ

	3	От А до Я
У нас на уроке	8	
	11	А я делаю так...
Рабочая тетрадь	16	
	19	Проба пера
<i>Вы, наверное, замечали, что...</i>	21	
	22	Кроссворд
Ответы	23	

От А до Я

Словарь языка Н. В. Гоголя: «Ночь перед Рождеством»

А

АВОСЬ-ЛИБО, *вводн. сл.* Авось, может быть. [Кум] *хотел было дожидаться, авось-либо придёт какой-нибудь набожный дворянин и попотчует его.*

Б

БАКАН, -а, *м.* Ярко-красная краска. «Что за картина! Что за чудная живопись! <...> А краски! Боже мой, какие краски! Тут вохры, я думаю, и на копейку не пошло, всё ярь да бакан».

БАТОГ, -а, *м.* «Кнут»*. Кум... обсмотрелся, почесал палочкой батога свои плечи, и два кума отправились в дорогу. Ср. арх. *батог*, *бадог* 'палка, жердь, шест, кол'.

БАТЬКО, *зват. падеж* от *батька* 'отец', утраченный в рус. литер. яз. Все ли вы здесь? — спросил он (Потёмкин. — В. Е.) *протяжно, произнося слова немного в нос. — Та вси, батько!* (выделено Н. Г.) — отвечали запорожцы, кланяясь снова. — Не забудете говорить так, как я вас учил? — Нет, батько, не позабудем.

БЛЕЙВАС, -а, *м.* Белила. Важная работа! должно быть, грунт наведен был блейвасом. Др. вариант *блейвейс*. От нем. *Bleiweiß* 'свинцовые белила'.

БОГОБОЯЗЛИВЫЙ, -ая, -ое. Богобоязненный. Кузнец был богобоязливый человек и писал часто образа святых.

* Толкования в кавычках принадлежат Н. В. Гоголю.

БРАТЬ: будто и скоромного никогда не брал в рот. См. **СКОРОМНОЕ**.

В

ВАРЕНУХА, -и, *ж.* «Варёная водка с пряностями». Кроме куты, будет *варенуха*, *перегонная на шафран водка* и много всякого съестного. Ср.: «*Варенуха* ж. млрс. пьяный напиток из наvara водки и мёду на ягодах и пряностях; взварец, душепарка» (Даль. Словарь. — Т. 1. — С. 166).

ВИДЛОГА, -и, *ж* «Откидная шапка из сукна, пришитая к кобеняку». ...дворянин, как называют себя козаки, одетый в кобеняк с видлогою. Укр. *відлога* 'капюшон', т. е. отложная часть одежды. Укр. приставка *від-* — результат фонетической трансформации общесл. *от-*, в протетическое, *i < o* (так называемое «заместительное продление», свойственное разным славянским языкам); ср. *відбивати* 'отбивать', *відплата* 'отплата', рус. *вобла*, *вотчина*.

ВОДА: чтобы воды не захотелось пить кому. Клятвенное заверение, уверение в чём-л. Вот чтобы мне воды не захотелось пить, если старая Переперчиха не видела собственными глазами, как повесился кузнец.

ВОДКА: чтоб не довелось по утру рюмку водки выпить. См. **ДОВЕСТИСЬ**.

ВОХРА, -ы, *ж.* Охра, жёлтая краска. «Что за картина! Что за чудная живопись! <...> А краски! Боже мой, какие краски! Тут вохры, я думаю, и на копейку не пошло, всё

ярь да бакан». Протетическое *в* в этой фонетической позиции есть в разных славянских языках и диалектах; ср. *восемь* и *осьмушка*.

ВЫКЛЮЧАЯ, *в* знач. *предлага*. За исключением, не считая, кроме. *Увидевши, что никого не было, выключая только мешки, которые лежали посреди хаты, (Солоха. — В. Е.) вылезла из печки*. В рус. *исключая* суф. *ис-* (*из-*) старославянского происхождения, в отличие от восточнославянского *вы-* (ср. *испить* — *выпить*).

ВЫПАРИТЬ, *-рю, -ришь; сов., кого*. Здесь, вероятно, в знач. 'выпороть'. *Тут, схвативши хворостину, отвесил он ему три удара, и бедный чёрт принужден бежать, как мужик, которого только что выпарил заседатель*. Ср. банный обычай, когда в процессе парения хлещут(ся) венниками. Ср. также: «*Такая парка (или порка, пороть)*» (Даль. Словарь. — Т. 3. — С. 21).

ВЫПИТЬ: чтоб не довелось по утру рюмку водки выпить. См. **ДОВЕСТИСЬ**.

Г

ГАЛУН, *-а, м*. Золотая или серебряная тесьма для обшивки одежды, головных уборов. *У меня сорочка шита красным шёлком. А какие ленты на голове! Вам век не увидеть богаче галуна!*

ГОЛОДНЫЙ: голодная кутья. Сочельник. *Поклонюсь ему ещё, пусть растолкует хорошенько...* Однако что за чёрт! ведь сегодня *голодная кутья* (выделено Н. Г.), а он ест вареники, вареники скромные!

ГРЕЧАНИК, *-а, м*. «Хлеб из гречневой муки». *Экие страшные мешки! Положим, что они набиты гречаниками да коржами, и то добре* (выделено Н. Г.). Др. варианты: *гречишник, гречневик, грешник* и т. п. (И. Белоусов, М. Салтыков-Щедрин). Так могли называться все изделия из гречневой муки, напр., блины.

Д

ДВОРЯНИН, *-а, м*. Одно из самоназваний казаков. *Шёл ли набожный мужик, или дворянин, как называют себя козаки, одетый в кобеняк с видлогою, в воскресенье в церковь или, если дурная погода, в шинок, — как не зайти к Солохе*. Здесь, видимо, подчёркивается факт служения казачества императорскому двору.

ДВОРЯНКА, *-и, ж*. Жена казака-дворянина. *Дворянки в зелёных и жёлтых кофтах, а иные даже в синих кунтушах с золотыми назади усами, стояли впереди их (пожилых женщин. — В. Е.)*. См. **ДВОРЯНИН**.

ДЕРЖАТЬ: держать чью-либо руку. Быть чьим-либо сторонником, союзником. — *Помилуй, мамо! Зачем губишь верный народ? Чем прогневили? Разве держали мы руку поганого татарина; разве соглашались в чём-либо с турчином; разве изменили тебе делом или помышлением?*

ДОВЕСТИСЬ: чтоб не довелось поутру рюмку водки выпить кому. Чтоб пусто было, ни дна ни покрышки. *Надобно же было, — продолжал Чуб, утирая рукавом усы, — какому-то дьяволу, чтоб ему не довелось, собаке, поутру рюмки водки выпить, вмешаться!..*

ДОЖДАТЬ, *дожду, дождёшь; сов., чего-кого*. Дождаться. — *Вишь, проклятая ведьма, чтоб ты не дождала детей своих видеть, негодная! Тьфу!.. — Тут дьячиха плюнула прямо в глаза ткачихе*. Прост. Ср. *дай бати дождать* (И. Бунин).

ДУТЬ: в ус не дуть. См. **УС**.

Е

ЕНЕРАЛ, *-а, м*. Генерал. *Чем виновато запорожское войско? тем ли, что перевело твою армию чрез Перекоп и помогло твоим енералам порубать крымцев?..* Прост.-диал. Ср. вариант *енарал* (И. Тургенев), *енаральша, енаральский* (А. Островский).

Ж

ЖУПАН, -а, ж. Род мужской верхней одежды, полукафтанье. *Ист. В сундуках у Чуба водилось много полотна, жупанов и старинных кунтушей с золотыми галунами.* От польск. *żupan* 'жупан' < *giuppa* из араб.

З

ЗАСЕДАТЕЛЬ, -я, м. Выборный представитель казачества. *Но сорочинский заседатель не проезжал, да и какое ему дело до чужих, у него своя волость.*

ЗАПАСКА, -и, ж. «Род шерстяного передника у женщин». *Если бы она ходила не в плахе и запаске, а в каком-нибудь капоте, то разогнала бы всех своих девок.* Ср.: «Запаска орл. женский передник; в малрс. Два куса шерстяной домотканины, обычно синей и чёрной, заместо юбки, панёвы; бóльшее полотнище (зідница, плахта) накладывается сзади и огибается вперёд; меньшее (поперѣдница или запаска) спереди, в виде передника, и оба опоясываются». (Даль. Словарь. — Т. 1. — С. 612—613). Из польск. *zapaska* (от *pas* 'пояс').

ЗАХОТЕТЬСЯ: чтобы воды не захотелось пить. См. ВОДА.

И

ИКОТКА, -и, ж. Икота. *Тут икотка, которая не переставала мучить голову во всё время сидения его в мешке, так усилилась, что он начал икать и кашлять во всё горло.*

К

КАПЕЛЮХИ, капелюх. Шапка-ушанка, малахай. *В самом деле, едва только поднялась метель и ветер стал резать прямо в глаза, как Чуб уже изъясвил раскаяние и, нахлобучивая глубже на голову капелюхи, угощал побранками себя, чёрта и кума.* Ср.: «**КАПЕЛЮХ** м. **капелюха** ж. запд. юж. Малахай, ушастая шапка» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 87). Укр. *капелюх* '(соломенная) шляпа; меховая шапка с ушами'; *капелюхи* 'наушники в меховой

шапке', *капелюха* 'меховая шапка с наушниками' из польск. *kapeluch* (от ср.-лат. *cappellus* или ит. *cappelluccio*).

КАРАБИНЕР: поворотить в карабинеры. См. ПОВОРОТИТЬ.

КНИШ, -а, м. «Род печёного хлеба». *А с чем мешки, с книшами или паляницами?*

КОБЕНЯК, -а, м. «Род суконного плаща с пришитою сзади видлогою» *Впереди всех стояли дворяне и простые мужики с усами, с чубами, с толстыми шеями и только что выбритыми подбородками, все большую часть в кобеняках, из-под которых выказывалась белая, а у иных и синяя свитка.* Ср. варианты *кебеняк, кепенек, тебеняк*. Укр. и рус. устар. и диал. Из турецк.

КОВЗАТЬСЯ, -аюсь, -ешься; несов., здесь: *на что, на чем.* «Скользить по льду, для забавы, катаясь на ногах» (В. Даль). *В это время кузнецу принесли башмаки. — Боже ты мой, что за украшение! — вскрикнул он радостно, ухватив башмаки. — Ваше царское величество! Что ж, когда башмаки такие на ногах и в них, чаятельно, ваше благородие, ходите и на лёд ковзаться* (выделено Н. Г.); *Дивчата помышляли о том, как они будут ковзаться с хлопцами на льду...* Укр. *ковзати* 'скользить; кататься (на коньках)'. Укр. и рус. диал. *в* из общеслав. *л*, сохранившееся в других слав. языках и в рус. говорах.

КОГДА: когда мёд, так и ложка нужна кому. О том, кто слишком многого хочет. — *Чудная, ненаглядная Оксана, позволь поцеловать тебя! — произнёс ободрённый кузнец и прижал её к себе, в намерении схватить поцелуй. <...> — Чего тебе ещё хочется? Ему когда мёд, так и ложка нужна!* Ср. варианты: *коли мёд, так и ложку* (В. Даль), *коли мёд, так и ложка* (А. Чехов). Общее значение конструкции — «чтобы чем-л. воспользоваться, нужны соответствующие условия»; ср., напр., *Дал топор — дай и топорнице* и т. п.

КОЗАЧОК, -чка, м. Казачок, народный танец (первоначально у казаков). Ноги были так тонки, что если бы их имел яrescoвский голова, то он переломал бы их в первом козачке. Ср. укр. козак — рус. казак.

КОЛЯДКА, -и, ж. Обрядовая рождественская песня. Как бы хорошо теперь лежать, поджавши под себя ноги, на лежанке, курить люльку и слушать сквозь уютительную дремоту колядки и песни весёлых парубков и девушек, толпящихся кучами под окнами. Коляда — древнее о.-сл. замствование из лат. яз., ср. *Calendae* ‘первый день месяца’.

КОЛЯДОВАТЬ, несов. Ходить по дворам с пением колядок. Месяц, величаво поднялся на небо посвятить добрым людям и всему миру, чтобы всем было весело колядовать и славить Христа.

КОМИССАР, -а, м. В России XVIII—XIX вв. чиновник, выполняющий полицейские функции, пристав. Ты думаешь, я на тебя суда не найду? Нет, голубчик, я пойду прямо к комиссару.

КОРЕШКИ, -ков. Крепкий табак. А Вакула не успел оглянуться, как очутился перед большим домом, вошёл, сам не зная как, на лестницу, отворил дверь и подался немного назад от блеска, увидевши убранную комнату; но немного ободрился, узнавши тех самых запорожцев, которые проезжали через Диканьку, сидевших на шёлковых диванах, поджав под себя намазанные дёгтем сапоги, и куривших самый крепкий табак, называемый обыкновенно корешками.

КУНТУШ, -а, м. Кафтан с откидными рукавами. Ист. В сундуках у Чуба водилось много полотна, жупанов, старинных кунтушей с золотыми галунами. Через польск. *kuntusz*, *kuntysz* < тур. < перс.

КУРЫ см. **СТРОИТЬ**.

КУТЬЯ, -и, ж. Традиционное обрядовое блюдо, подаваемое в сочельник. Он (чёрт. — В. Е.) знал, что богатый

козак Чуб приглашён дьяком на кутю... где, кроме куты, будет варенуха, перегонная на шафран водка и много всякого съестного.

КУХМИСТР, -а, м. Кухмистер, квалифицированный повар. Не мудрено, однако ж, и смёрзнуть тому, кто толкался от утра до утра в аду, где, как известно, не так холодно, как у нас зимою, и где, надевши колпак и ставши перед очагом, будто в самом деле кухмистер, поджаривал он грешников с таким удовольствием, с каким обыкновенно баба жарит на Рождество колбасу. От нем. *Küchenmeister*, *Küchmeister*.

Л

ЛАВКА, -и, ж. Здесь в знач. ‘большое количество’. Дивчата, у которых на головах намотана целая лавка лент, а на шее монист, крестов и дукастов, старались пробраться ещё ближе к иконостасу.

ЛАДУНКА, -и, ж. Жестянка, коробка, сумка, кошель. В то время, когда проворный фронт с хвостом и козлиною бородою летал из трубы и потом снова в трубу, висевшая у него на перевязи при боку ладунка, в которую он спрятал украденный месяц, как-то нечаянно зацепившись в печке, растворилась, и месяц, пользуясь этим случаем, вылетел через трубу Солохиной хаты и плавно поднялся по небу. Рус. лядунка (ладунка, лядуница) ‘сумка для патронов и пороха’ через польск. посредство из нем. *Ladung* ‘груз’ > ‘снаряд’.

ЛОЖКА: когда мёд, так и ложка нужна. См. **КОГДА**.

ЛЮЛЬКА, -и, ж. Трубка для курения табака. Подбежавши, вдруг схватил он (чёрт. — В. Е.) обеими руками месяц, кривляясь и дуя, перекидывая его из одной руки в другую, как мужик, доставший голыми руками огонь для своей люльки. Укр. люлька — переоформление с помощью суф. -к- тур. *lülä*, заим. из перс.

ЛЫСЫЙ: лысый чёрт сделает кому что. Ирон.-пренебр. отказ сделать что-л. — <...> Покажите мне

сейчас, слышите, покажите сей же час мешок ваш! — Лысый чёрт тебе покажет, а не мы, — сказал, приосанясь, кум. Ср. употребл. чёрта лысого.

М

МАЛЕВАНИЕ, -я, ср. Рисование, живопись; картина. *В досужее от дел время кузнец занимался малеванием и слыл лучшим живописцем во всём околотке.* См. **МАЛЕВАТЬ**.

МАЛЕВАТЬ, несов. Рисовать. — А! — сказал тот же запорожец, — это тот самый кузнец, который малюет важно? Укр. *малювати* 'рисовать; писать красками' от польск. *malować* — то же, заим. из нем. *malen* 'рисовать; расписывать'. Совр. рус. *малевать* 'плохо рисовать, мазать' с экспрессивным отрицательным значением вторично.

МАЛЯР, -а, м. Художник, живописец. *Ты у меня будешь знать! Я не посмотрю, что ты кузнец и маляр.* Укр. *маляр* из польск. *malarz* 'художник, живописец'. См. **МАЛЕВАТЬ**.

МАМО, ж. Звательный падеж от сущ. *мама*, утраченный совр. рус. языком. Один из запорожцев, приосанясь, выступил вперёд: — Помилуй, мамо! зачем губишь верный народ?

МЁД: когда мёд, так и ложка нужна. См. **КОГДА**.

Н

НАМАЛЕВАТЬ, сов. Нарисовать. *Но торжеством его (Вакулы. — В. Е.) искусства была одна картина, намалёванная*

на стене церковной в правом притворе, в которой изобразил он святого Петра в День Страшного суда, с ключами в руках, изгонявшего из ада злого духа. См. **МАЛЕВАТЬ**.

НАМИТКА, -и, ж. «Белое покрывало из жидкого полотна, носимое на голове женщинами, с откинутыми назад концами». *Пожилые женщины в белых намитках, в белых суконных свитках набожно крестились у самого церковного входа.* Укр. *намітка*. Рус. диал. *намётка*, *накидка* — «род головного покрывала, фаты ярс. кстр.; чёрное личное покрывало раскольников, скитниц» (Даль. Словарь. Т. 2. — С. 439). От *наметать* 'набросить, накинуть' (< *метать* 'кидать').

НЕМЕЦ, -мца, м. Здесь: *бран.* (в адрес чёрта). — *Помилуй, Вакула! — жалобно простонал чёрт, — всё, что для тебя нужно, всё сделаю, отпусти только душу на покаяние: не клади на меня страшного креста! — А, вот каким голосом запел, немец проклятый! Теперь я знаю, что делать. Вези меня сей же час на себе, слышишь, неси, как птица!* Примеч. Н. Г.: «Немцем называют у нас всякого, кто только из чужой земли, будь он француз, или цесарец, или швед — всё немец». Ср. др.-рус. *нѣмецъ* 'человек, говорящий неясно, непонятно'.

НИКОГДА: будто и скоромного никогда не брал в рот. См. **СКОРОМНЫЙ**.

НУЖЕН: когда мёд, так и ложка нужна. См. **КОГДА**.

(Окончание см. в след. номере.)

В. С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

У нас на уроке

КВН по русскому языку (VI–VII классы)

Ц е л ь: формирование общеучебных компетенций.

З а д а ч и: повторить теоретические сведения по русскому языку; развивать познавательный интерес учащихся к предмету; расширить кругозор учащихся.

О б о р у д о в а н и е: запись заставки телевизионной игры «КВН», карточки с фразеологизмами, скороговорками, длинным словом, чистые листы бумаги и ручки.

Ход занятия

– Здравствуйте, ребята! Сегодня мы проводим праздник знатоков и любителей русского языка. Конкурсные задания КВН проверят ваши знания по русскому языку. Итак, мы начинаем КВН! *(Звучит заставка.)*

Представление жюри.

– В работе КВН принимает участие очень строгое, но справедливое жюри. (Представление членов жюри.)

I конкурс. Приветствие команд.

Команды заранее подготовили название, приветственное слово жюри, соперникам, зрителям.

II конкурс. Разминка.

1. В каком слове 40 гласных? *(Сорока.)*
2. Назовите примеры слов, в которых три одинаковые гласные буквы располагаются подряд? *(Змееед, длинношее.)*
3. В каком глаголе *нет* слышится 100 раз? *(Стонет.)*
4. Что находится в начале книги? *(Буква к.)*
5. Какое женское имя состоит из 30 букв я? *(Зоя.)*
6. Какая буква в русском языке всегда под ударением? *(Буква ё.)*
7. Как превратить мел в мелкое место, угол – в топливо, шест – в число? *(Добавить мягкий знак.)*
8. В каком слове пишется семь *о*? *(Обороноспособность.)*
9. В каком слове звучит пять *о*? *(Опять.)*
10. Назовите слово с тремя буквами *о* подряд. *(Например, зоообъединение.)*
11. Назовите самое длинное русское слово, которое вы знаете. *(Например, времяпрепровождение.)*

Вопросы задаются по очереди каждой команде. За правильный ответ команда получает 1 балл. Если у команды нет ответа, вопрос адресуется соперникам.

III конкурс. Пантомима.

Надо показать фразеологизм, используя мимику и жесты.

Вызывается по одному участнику от каждой команды. Фразеологизмы написаны на карточках. Участник показывает пантомиму своей команде. Если команда затрудняется с ответом, то эту пантомиму могут отгадать соперники. За каждый правильный ответ команда получает 1 балл.

(Фразеологизмы: руки чешутся, топтаться на одном месте, уши развесить, положить руку на сердце, кусать себе локти, вставлять палки в колёса.)

IV конкурс. Занимательный рассказ.

Командам необходимо за 5 минут составить небольшой рассказ, в котором бы все слова начинались на одну и ту же букву. К ведущему подходят капитаны и тянут карточки с буквой. (На карточках буквы к и с.)

Максимальное количество баллов – 3.

Пока игроки составляют рассказы, учитель проводит **игру с болельщиками**.

– Дорогие зрители, для вас подготовлены загадки-шутки.

1) Из какого фразеологизма марсиане могли бы заключить, что у человека не две ноги, а больше? (*Бежать со всех ног.*)

2) Есть ли ноги у газеты и книги? (*Читать вверх ногами.*)

3) Его вешают, приходя в уныние; его задирают, зазнаваясь; его всюду суют, вмешиваясь, не в своё дело. (*Нос.*)

V конкурс. Конкурс капитанов.

В конвертах лежат слова, из них надо собрать рассыпавшуюся скороговорку и прочитать её не только правильно, но и быстро.

(Загаданы скороговорки: «Кукушка кукушонку купила капюшон. Надел кукушонк капюшон. Как в капюшоне он смешон!» и «Ехал Грека через реку. Видит Грека: в реке рак. Сунул в реку руку Грека. Рак за руку Греку – цап».)

Максимальное количество баллов – 3.

VI конкурс. «Замени одним словом».

Учитель читает фразеологизмы по очереди каждой из команд. Участники заменяют фразеологизм одним словом. Жюри начисляет 1 балл за каждый правильный ответ.

1. Втирать очки. (*Обманывать.*)
2. Гол как сокол. (*Нищий.*)
3. Надуть губы. (*Обидеться.*)
4. Совать нос. (*Любопытствовать.*)
5. Ломать голову. (*Думать.*)
6. Довести до белого каления. (*Разозлить.*)
7. Зарубить на носу. (*Запомнить.*)
8. Сесть в калошу. (*Опростоволоситься.*)
9. Чесать языком. (*Пустословить.*)
10. Клевать носом. (*Дремать.*)

VII конкурс. «Кто больше?»

Команды должны из одного длинного слова составить как можно больше коротких слов. Это должны быть нарицательные имена существительные единственного числа. Время на подготовку – 3 минуты. Команды читают слова по очереди. Победившая команда получает 1 балл.

Слово: *энциклопедия*.

VIII конкурс. Загадка-анаграмма.

Нужно переставить буквы в словах так, чтобы получилось новое слово. (Слова записаны на карточках, которые по очереди показывают командам. Начисляется по 1 баллу за каждый правильный ответ. Если одна команда затрудняется, то отвечает другая команда.)

СТУК – куст
СОСНА – насос
ПАРК – карп
КАБАН – банка
ПОТЕХА – пехота

СРЕДА – адрес
МАРШ – шрам
МУКА – кума
СЛОВО – волос
АТЛАС – салат

IX конкурс. Вспомни пословицу и продолжи её.

– Кто быстрее ответит, тот принесёт своей команде 1 балл. Выкрикивать нельзя, надо поднимать руку.

Без труда... (не вытащишь и рыбки из пруда).

Поспешишь – ... (людей насмешишь).

Учение – свет, ... (а неученье – тьма).

Повторенье – ... (мать ученья).

Любишь кататься, ... (люби и саночки возить).

X конкурс. «Любопытный».

От каждой команды вызывается по одному участнику. Ведущий читает вопросы, а вызванные участники пишут ответы на листочках. Суть конкурса состоит в том, что все ответы должны начинаться на определённую букву алфавита, которую загадывают соперники. Побеждает та команда, которая даст ответы на все вопросы.

Максимальное количество баллов – 1.

Вопросы:

- Где вы были вчера?
- Что вы ели сегодня на завтрак?
- Где продаётся хлеб?
- Какой музыкальный инструмент вы любите?
- Какое у вас самое любимое блюдо?
- Как зовут вашу кошку или собаку?

XI конкурс. Аукцион.

Участвуют обе команды. Ведущий называет прилагательное, имеющее несколько значений, а команды по очереди должны подобрать к нему существительное. Побеждает та команда, которая смогла подобрать последнее существительное.

Максимальное количество баллов – 1.

XII конкурс. Домашнее задание.

Команды заранее получили задание нарисовать для соперников 3 ребуса. Команда соперников должна их отгадать.

Максимальное количество баллов – 3.

Подведение итогов.

Слово предоставляется членам жюри. Подведение итогов. Награждение победителей.

А. В. ЖУКОВСКИЙ
Филиал МКОУ «Радченская СОШ» – «Травкинская ООШ»,
село Травкино, Богучарский район, Воронежская область

А я делаю так...

Организация исследовательской деятельности обучающихся V–VI классов на основе «Рассказов о всякой живности» В. И. Белова

(Окончание)

Примеры тренировочных поисковых заданий к разделам

К разделу «Клички животных»

- Соотнесите героя и его описание.
- Обоснуйте выбор автором кличек.
- Определите принципы наименований персонажей-животных.
- Кому из персонажей-животных автор не даёт кличек и почему?
- Какую кличку помогает объяснить «Школьный топонимический словарь»

Е. М. Поспелова?

...это такая злющая собачонка, что хуже уже некуда. Сама маленькая, ножки что спички и очень кривые, а злости больше, чем у тигра. (Малька, «Верный и Малька»).

...на всём пути во всех деревнях ни разу не ошибся. Он по очереди подходил ко всем домам, где выписывали газеты. Люди, которые были дома, выходили и брали из сумки нужную им газету. ...зашел даже к дедку Остахову, который выписывал «Сельскую жизнь». ...встал у крылечка и простоял ровно столько, сколько стоял всегда. (Верный, «Курьер»).

Ничего не скажешь, красив! Он был яркий, как огонь, очень рыжий, даже оранжевый, с белым брюшком. (Рыжко, «Кот Рыжко»).

Он, по мере спроса, по одному отдавал их нуждающимся. Всех отправил по разным бригадам, остался один, весь пёстрый, словно в заплатках. (Заплаткин, «Заплаткин»).

Это был уже настоящий козёл, вонючий и такой пристава, что один ужас. Оттянет губу и лезет ко всем по очереди... (Душной, «Выручил»).

В нём была добрая тонна весу. Он даже не взглянул на меня, с низким печальным и угрожающим рёвом прошёл мимо. Изредка он останавливался, клонил большую рогатую голову и скрёб землю копытом. Из-под копыта далеко назад летели дерновые клочья... Что таилось в этой большой голове? В печальных круглых, отливающих синевой тёмных глазах сквозило что-то нездешнее и тоскливое. (Рома, «Рома»).

Стоило Феде увернуться за угол, как... со всех ног опять бросился на простор. Поросяенок галопом достиг навозных пределов... и на ходу, нежно, одним боком привалился к навозной гуще. Затем побежал дальше. (Кузя, «Валдай и Кузя»).

...громадный пёс, не чета Лидиной Мальке. Тёмно-серый, с патлатою сединой на ляжках. (Валдай, «Валдай»).

Приложение 1

Принципы наименования животных

По внешним признакам	Малька, Рыжко, Заплаткин, Валдай, Душной, Валетко
По внутренним качествам	Верный
Другие	Поляна, Кузя, Рома

К разделу «Диалектная лексика»

- Замените выделенную часть высказывания словом, употреблённым в тексте «Рассказов...».
- Обоснуйте авторский выбор.
- Определите роль диалектизмов в тексте.

Отгадай словечко	Ключ
Две гусыни и гусь ночуют в месте между хлевами, отгороженном ча-стоколом , пять кур и один петух живут зимой в хлеву. («Рассказы о всякой живности»).	загородка
...там в старой шапке-ушанке беспомощно барахтались два крохотных щенка, родившихся в той части избы, где помещается русская печь, полка для посуды и кухонной утвари . («Малька провинилась»).	кутёнок
Он [Федя] проснулся на восходе, чтобы узнать, сколько времени. Случайно взглянул с верхней части избы, где хранят сено , в огород, уви-дел Рыжка и побежал в комнату за ружьём. («Позорный случай»).	поветь
Ага, – подтвердил Федя. – Вот только что за уши изловил. Вон за сараем для сушки зерна . («Зайцы»).	гумно
Тайком отнесла своих заживевших куриц, уже не способных откла-дывать яйца , на птицеферму, а взамен принесла домой молодок. («Куры бегут домой»).	старутка
Соты распечатаны, чего лететь далеко? Тем более в это лето продукты с различных растений, которые собраны рабочей пчелой и принесе-ны в улей для дальнейшей переработки , были не ахти какие. И вот одна за другой пчёлы начали воровать у дедка свой же мёд. («Своё взяли»).	взяток
Дом, однако, был закрыт снаружи: последние годы в деревнях появи-лись замки. Ещё два года тому назад ворота здешних домов люди не запи-рали, втыкали в скобы лишь палочки ... («Душной»).	батожки
Головокружительная высота, видимо, смущала его, он то и дело жалоб-но блеял. Можно было себе представить, что от него осталось бы, если бы он свихнулся с верхнего горизонтального ребра крыши, образуемого пересечением её двух скатов! («Душной»).	князёк
Он сделал из верёвки петлю наподобие ковбойского лассо, которые по-казывают в кино. И с первого же раза накинул козлу на рога... («Душной»).	с перворазки
Наверно, есть хочет! – сказал один из мальчиков, доставая из портфеля кусок маслянистого пирога. («Однажды весной»).	воложный

Приложение 2

Частеречная принадлежность диалектизмов

Имена существительные	Кутёнок, лава, шаромыжники, батявка, кошчонка, батюш-ко, дедушко, шкирка, хай, князёк, кокот, околица, пестерь, старутка
Глаголы	Обзарился, правиться, хорохорились, кокотал, честить, струхнул, свихнулся, пондравилось
Имена прилагательные	Воложный, патлатый, путный

Приложение 3

Типы диалектизмов

Лексические	Пестерь, горница, околица, князёк, лава, воложный, патла-тый, струхнул, шкирка, хай, шаромыжники
Словообразовательные	Кокот, кошчонка, кутёнок, обзарился, старутка, проулок, с перворазки, запыхаживал

Грамматические	Дедко, батюшко, валетко
Семантические	Правиться, честить
Фонетические	Здря, пондравился

К разделу «Экспрессивно-оценочные существительные»

• Прочитайте примеры и найдите слова, выражающие оценку, которую даёт рассказчик.

- Кого оценивает рассказчик и почему?
- Это положительная или отрицательная оценка?
- Слова каких частей речи при этом используются?
- Для объяснения каких существительных, выражающих оценку, нужно обратиться к «Словарю вологодских говоров»?

Малька лежала на полу на тряпичной подстилке и кормила большого рыжего кота. Она даже зарычала на меня, дескать, ходят тут всякие. А кот даже не пошевелился. Сосал и жмурился от удовольствия. Она была меньше кота примерно раза в полтора. И вот кормила своим молоком этого рыжего верзилу и увальня. («Тунеядец»).

«Ну лежебока! – мысленно возмущался я. – Тунеядец несчастный!» Я даже возненавидел этого кота, хотел ногой разбудить лентяя, но тут в избу вошла Лидия. («Тунеядец»).

...я пошел к Лидии за молоком и услышал, как в доме ругалась хозяйка. «Что такое? – подумалось мне. – Кого это Лидия так честит?»... – Чего уши-то выставила? Ох, блудня! Ну, погоди! Не стыдно тебе в глаза-то глядеть, батявке? («Малька провинилась»).

Валдай лаял, она шипела и выгибалась. Потом как сиганет на него, как зарычит! Я опомниться не успел: Валдай бросился от нее наутёк... Она преследовала его, эта маленькая кошечка. И такого верзилу! («Позорный случай»).

К л ю ч: *верзила, увальня, лежебока, тунеядец, блудня, батявка*. Слова служат только для оценки животных, а не человека.

К разделу «Лексика разных стилей»

- Прочитайте предложения. Правильно ли они составлены?
- Сравните эти предложения с оригиналом.
- Какого эффекта добивается автор этим приёмом?
- Найдите самостоятельно подобные примеры.

Первым делом он хорошо изучил все постройку хоря, **предназначенные для укрытия размещения и наиболее эффективного применения оружия, военной техники**. Несколько нор из-под стены вели далеко в огород. («Хорь»).

Но вот когда хорь сделал **деяние, направленное на совершение преступления, но не доведённое до конца**, Федя рассердился всерьёз. («Хорь»).

Но после того как Федя разгрёб и уничтожил хорьково жильё, зверёк больше не появлялся. Видимо, он покинул **границы территории, на которой жил Федя**. («Хорь»).

Всю жизнь бабушка Марья держала корову. Но оттого что косить разрешалось только за проценты, ей, как и многим другим старухам, пришлось сдать животину в колхоз. Кто от этого выиграл – неизвестно. Скорее всего, никто. Ведь всё равно бабушка Марья сдавала молоко государству и телёнок тоже шёл государству, а трава, особенно в лесу, пропадает зря. <...> Так ли иначе, **часть экономики страны, находящейся под контролем бабушки Марьи**, была полностью ликвидирована. («Выручил»).

К л ю ч:

Первым делом он хорошо изучил все **фортификационные сооружения** хоря. Несколько нор из-под стены вели далеко в огород. («Хорь»).

Но вот когда хорь сделал **покушение** на гусыню, Федя рассердился всерьёз. («Хорь»).

Но после того как Федя разгрёб и уничтожил хорьково жильё, зверёк больше не появлялся. Видимо, он покинул пределы **Фединой «оседлости»**. («Хорь»).

Всю жизнь бабушка Марья держала корову. Но оттого что косить разрешалось только за проценты, ей, как и многим другим старухам, пришлось сдать животину в колхоз. Кто от этого

выиграл – неизвестно. Скорее всего, никто. Ведь всё равно бабушка Марья сдавала молоко государству и телёнок тоже шёл государству, а трава, особенно в лесу, пропадает зря. <...> Так ли иначе, **частный сектор** бабушки Марьи был полностью ликвидирован. («Выручил»).

- Найдите в предложениях примеры употребления лексики разных стилей.

Малька принимала это за доказательство своей силы, она злобно преследовала его до середины спуска. Затем возвращалась к своему исходному рубежу и стихала. («Верный и Малька»).

К весне получилась большая и жидкая навозная лепёха. Сверху от ветра и солнышка она покрывалась коркой. И вот тут и получился у Феди конфликт с Кузей. Стоило Феде увернуться за угол, как Кузя со всех ног опять бросился на простор. («Конфликт»).

После он посадил её под кадку, чтобы окончательно отбить у неё охоту своевольничать. Но не будешь же всё время держать куру под кадкой! Пришлось-таки её выпустить. Она, как рассудил Федя, «сразу же образумилась и отказалась от своих планов».

Но поскольку всю гусыню тащить было не под силу, то он отгрыз у неё левую лапу. И уволок. Искалеченную гусыню пришлось скоростно «ликвидировать». («Хорь»).

Оценка рассказчиком самого себя

- Какими лексическими средствами рассказчик оценивает своё поведение?
- Самостоятельно найдите примеры.
- Нашли ли вы подобные оценки поведения жителей деревни и почему?

Однажды жена Феди, Егоровна, пришла смотреть кино «Зигзаг удачи». Это была комедия, как говорилось в афише. Вместе с Егоровной в зал явился и Валдай. Я тоже **сдуру припёрся** смотреть этот зигзаг. («Валдай в клубе и дома»).

Я выбежал за угол и **порядком струхнул**: громадный бык шёл напрямик. В нём была добрая тонна весу. («Рома»).

Использование фразеологизмов

- Выберите из материала для справок подходящие по смыслу фразеологизмы, включите в предложения, заменив выделенную часть.
- Сравните с авторским вариантом. Оцените авторский выбор.
- Определите их стилевую принадлежность и роль в тексте.
- Найдите самостоятельно примеры употребления фразеологизмов в тексте «Рассказов...».

Материал для справок: до глубины души, еле-еле душа в теле, от греха подальше, взял верх, забил тревогу, оставили старика с носом, на вечные веки, от корки до корки, не драл горло, ни во что не ставят, болела душа, испокон веку, ни с того ни с сего.

Предложения:

И мерин бежал под горку к воде, **чтобы ничего не произошло**. («Верный и Малька»).

У Мальки **очень слабое телосложение**, а он привык. («Тунеядец»).

...пёс и Валдай сцепились между собой. Драка была дикая и страшная. Чужой пес был сильнее Валдая. Но недаром говорится, что дома помогают и стены. Валдай **одержал победу** и долго преследовал чужака. («Валдай и Валетко»).

Программу «Время» он смотрел **от начала до конца**. («Валдай в клубе и дома»).

Валдай ни перед кем не лебезил и не заискивал, как Валетко. Ни на кого не кидался зря, **не лалял громко**, как Лидина Малька. Он просто уважал себя и других и никого не боялся. («Позорный случай»).

Представьте, что было бы, если б случилось наоборот: то есть если бы дедко заступился за свою кошку, а Федя – за своего пса? Наверное, соседи бы поссорились тогда **навсегда**. («Позорный случай»).

Вместо того, чтоб ловить мышей, он ловил цыплят. И всё это **очень сильно** возмущало всю деревню. («Кот Рыжко»).

Гусей своих Федя не любил и ругал ужасно. Было за что! Каждое утро они так противно и громко кричали, что хоть зажимай уши. Причём ведь **без всякой причины**. («Счастливого плавания»).

И вот одна за другой пчёлы начали воровать у дедка свой же мёд. Они украли всё, дочиста, и **обманули старика**. («Своё берём»).

Душной ходил по крыше. Головокружительная высота, видимо, смущала его, он то и дело жалобно блеял. ...Федя **стал звать на помощь**. («Душной»).

Федя говорит, что теперь коня и мужика **не уважают**, всё внимание бабе да корове. («Шеф-повар»).

...почему, собственно, мужчина Федя должен доить корову, а женщина, Егоровна ездить в седле? В здешних местах **с глубокой древности** все было наоборот: мужчины делали мужское дело, женщины – женское. Вот как меняются времена! («Времена меняются»).

Найдите фразеологизмы, объясните их значение, обоснуйте выбор.

Федя решил выкупать курицу в речке, чтобы охладить пыл и «сбавить температуру».

Рыжего я не видал ни разу после нашей встречи в лесу. Но говорили, что он снова в деревне. У меня болела душа, неужели Федя пристрелит кота?

– Ну, вы и скотинка, – задумчиво разглядывал их Федя. – Ну, вот ты, скажи, чего горло дерёшь?

Осмелел задним числом, ему явно не терпелось что-то предпринять, чем-то проявить себя в этой птичьей заварухе.

Впрочем, петушиное возмущение очень недолговечно. Тут же забывает обиду, гордо вскидывает голову, выгибает роскошную шею и самозабвенно поёт на весь белый свет.

Связь с тем берегом оборвалась, подумалось мне, проехать можно только на Фединой лодке. А как же Малька? Малька была легка на помине.

Ключ: охладить пыл, болеть душой, драть горло, проявить себя, белый свет, лёгок на помине.

Приложение 4

Стилевая принадлежность фразеологизмов

Разговорные	Как не бывало, наострить уши, от греха подальше, драть горло, за глаза (клеймили), терпение лопнуло, махнуть рукой, от корки до корки, глаза выпучить, скрепя сердце, ни с того ни с сего, в двух шагах, до капельки, среди бела дня, тут как тут, пальцем тронуть
Другие	На вечные веки, до глубины души, не терять времени, бить тревогу, испокон веку, болеть душой, взять верх

К разделу «Синтаксические особенности»

Прочитайте предложения. Определите синтаксическую роль выделенных слов.

Сравните эти предложения с авторским вариантом. Какую роль играет выделение этих членов предложения в качестве самостоятельных синтаксических конструкций?

Найдите подобные примеры самостоятельно.

С трудом удалось Феде поймать животное. Он схватил Кузю за ногу и волоком потащил на речку **мыть**. («Валдай и Кузя»).

Бывало, перед началом сеанса в зрительном зале набиралось полно собачонок **из разных мест**. («Валдай в клубе и дома»).

Некоторые женщины поверили этому вздорному слуху и стали оставлять собачонок дома, **но ненадолго**. («Валдай в клубе и дома»).

Н. П. ЗАХАРОВА

МОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углублённым изучением отдельных предметов № 8», г. Вологда

Рабочая тетрадь

Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи

Слитное и раздельное написание *не* с именами прилагательными

1. Прочитайте пословицы и поговорки. Как вы понимаете их смысл? Спишите, раскрывая скобки. Графически объясните условия выбора слитного и раздельного написания *не* с именами прилагательными.

1) Плохой друг, что тень: в солнечный день не отвяжется, а в (не)настный день его не найдёшь. 2) Старость забывчива, юность (не)опытна. 3) Без хвоста и ворона (не)красна. 4) (Не)сильный в споре побеждает, а умный. 5) Без масла и каша (не)вкусна. 6) (Не)грамотный человек подобен слепому. 7) (Не)велика блоха, а спать не даёт. 8) (Не)мил и свет, когда друга нет. 9) Первая пороша – (не)санный путь. 10) (Не)рад больной и золотой кровати. 11) (Не)доброе слово больней огня жжёт.

2. Закончите предложения так, чтобы было противопоставление.

1. (Не)быстрая река в нашем селении, _____.
2. (Не)большая гора находится у Солёного озера, _____.
3. Установилась (не)хорошая погода, _____.
4. Путь в горы (не)лёгок, _____.
5. В туристические походы отправляются (не)трусливые ребята, _____.

3. Прочитайте. Какие изобразительные языковые средства вы встретили в данных предложениях? Приведите 2–3 примера. Выпишите из предложений словосочетания, соответствующие схеме:

х

«существительное + прилагательное с *не*». Разберите прилагательные по составу.

1) Мы в жизнь вошли с прекрасным упованием, мы в жизнь вошли с неробкою душой. (Н. Огарёв). 2) О сад ночной, печальный караван немых дубов и неподвижных елей. (Н. Заболоцкий). 3) Над ухом шепчет голос нежный, и змейкой бьётся мне в лицо её волос моей небрежной рукой измятое кольцо. (Я. Полонский). 4) Не череда неторопливых лет – уходит лето. Навсегда уходит... (С. Орлов). 5) Неторопливые подходят окуни и неподвижные в воде стоят... (И. Северянин). 6) С недетской теплотой ладошки мягкие ко мне на плечи лягут... (В. Тушнова). 7) После долгих ненастий недружной весны ждёт и нас ослепительный май. (А. Сурков). 8) Густые поросли кустов охвачены недвижимым дымом. (А. Софронов). 9) Давай покинем этот дом, давай покинем, – нелепый дом, набитый скукою и чадом. (Р. Рождественский).

4. К каждому из данных существительных подберите эпитеты-прилагательные с *не*. Запишите получившиеся словосочетания, обозначьте в них главное и зависимое слово.

Лучи, погода, небо, море, лес.

5. К данным прилагательным подберите синонимы-прилагательные с *не*. Синонимы запишите поморфемно.

Бледный (свет) – _____; ошибочный (ответ) – _____;
 особенные (способности) – _____; уродливый (человек) – _____;
 _____; бесполезная (вещь) – _____; неопрятный (ребёнок) – _____;
 _____; тихий (голос) – _____; болезненный (старик) – _____;
 _____; маленький (гном) – _____.

6. Расскажите о слитном написании *не* с именами прилагательными. Проиллюстрируйте рассказ собственными примерами. Запишите.

7. Расскажите о раздельном написании *не* с именами прилагательными. Проиллюстрируйте свой рассказ примерами из данных ниже предложений.

1) Вчера мы посмотрели вовсе не интересный фильм. 2) На концерте исполнялись отнюдь не знакомые песни. 3) Далеко не известный писатель пришёл к нам на школьный вечер. 4) Никому и нигде не известный художник устроил в парке выставку своих картин. 5) Ничем не привлекательная картина находилась в нашем доме уже много лет. 6) Не большой ли это дом? 7) Я не готов к переезду в другой город. 8) Я не должен к вам приспособливаться. 9) Я, увы, не рад приезду дальних родственников. 10) В этом году мы купили не маленький рюкзак, а большой. 11) Свет в комнате был не яркий, а тусклый. 12) Этот дом не кирпичный. 13) Стены в моей комнате не белые.

8. Напишите сочинение-миниатюру на одну из тем: «Невесёлое настроение», «Необычная находка», «Неуклюжий щенок». Употребите в своём сочинении там, где это необходимо, прилагательные с *не*.

9. Прочитайте высказывание А. Н. Толстого. Какова основная мысль данного высказывания? Спишите, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки.

П...триотизм – это (не)значит только одна любовь к своей Родине. Это г..раздо больше. Это – с..знание своей (не)отъемл..мости от Родины и (не)отъемл..мое переж..вание вместе с ней её счас..ливых и её (не)счас..ных дней.

10. Письменно ответьте на вопрос: «Что означает устойчивое выражение *непутёвый человек*?» Составьте и запишите с данным фразеологизмом простое предложение, запишите его и разберите по членам предложения.

11. Заполните таблицу собственными примерами прилагательных с *не* (по 5 примеров в каждую колонку).

Правописание <i>не</i> с прилагательными			
Пишется слитно		Пишется раздельно	
слово <i>не</i> употребляется без <i>не</i>	прилагательное с <i>не</i> может быть заменено синонимом без <i>не</i> или близким по значению выражением	в предложении есть противопоставление с союзом <i>а</i>	к прилагательному относятся слова <i>далеко не</i> , <i>отнюдь не</i> , <i>вовсе не</i> , <i>нисколько не</i> , <i>никому не</i>

12. Используя специальную научную литературу или материалы из Интернета, расскажите, какие металлы называются *неблагородными*. В своём высказывании употребите, где это необходимо, прилагательные с *не*. Запишите.

13. Из произведений русской литературы XIX–XX веков выпишите 5–7 предложений, где употребляются прилагательные с *не*. Рядом с каждым предложением запишите название произведения, откуда взят пример, укажите имя и фамилию автора. Устно объясните слитное/раздельное написание *не* с именами прилагательными.

14. Найдите и выразительно прочитайте стихотворение Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка». Какие изобразительные языковые средства вы встретили

в данном стихотворении? Приведите 3–5 примеров. Объясните, почему слова *некрасивы* и *нехороши* пишутся с *не* слитно, какова их синтаксическая роль в предложении. Напишите, как вы понимаете основную мысль этого стихотворения.

15. Подготовьтесь к словарному диктанту. Устно объясните правописание *не* с именами прилагательными. Попросите продиктовать вам выборочно 10–15 словосочетаний из данных списков слов.

1. Недавняя встреча; неверный друг; необычное происшествие; не интересная, а скучная книга; неопрятный ученик; неряшливый ребёнок; неотложная медицинская помощь; ненужная вещь; неприветливый сосед; ненастный день; далеко не глупый парень; не высоко, а среднего роста; не весёлые, а грустные глаза; несчастный случай; небрежный бросок; не глубокое, а мелкое озеро; небольшой кристалл; нисколько не жадная девочка; дуб невысок; погода не хорошая, а плохая; неизбежный конец; неясные очертания леса; не молчаливый, а разговорчивый попутчик; труд нелёгкий; движения неторопливы; чернила не синие; не трудная, а лёгкая задача; нездешний обычай; не робкий, а смелый мальчик; неуклюжее падение; вовсе не простой вопрос; неоспоримая истина; нелюдимый старик; нетревожный сон; путь недолог; не жаркое, а холодное лето; неодобрительный отзыв; не дедушкины сапоги.

2. Неровная дорога; неверный ответ; нечёткое изображение; неосторожный пешеход; не белый цветок, но и не голубой; игла не остра, а тупа; негромкое пение; неполное собрание сочинений; непослушный мальчик; неаккуратная девочка; недружелюбное отношение; незабываемый отдых; невосполнимая утрата; не намерен говорить; не рад отъезду; дом не блочный; далеко не известный композитор; отнюдь не знакомая мелодия; никому не нужные книги; нестабильная обстановка; неспешный шаг; несамостоятельное решение; несгораемый шкаф; нелепый наряд; некультурное поведение; недовольные дачники; мы все безгрешны; неудобное кресло; непрактичный человек; несуразные движения; не хороший, а плохой садовник; не знакомый, а чужой мне человек; не мамина кофта.

3. Нисколько не привлекательный вид; небезнадёжное дело; некрасивая кукла; не дорогие, а дешёвые украшения; небольшой чемодан; небрежная запись; далеко не безразличный взгляд; не обычный пейзаж, а экзотический; разговор был недолог; ничуть не утешительный совет; не добрый, а злой человек; неговорчивый продавец; неграмотная нотная запись; неподражаемый художник; несокрушимый союз; необходимое приобретение; неиссякаемый источник; не далёкий, а близкий путь; незрелый плод; недостоверная информация; не внимательный, а рассеянный слушатель; неблагородный поступок; не богатая семья, а бедная; неброский узор; неведомое чудо; неверные данные; ребёнок был цел и невредим; не высокий забор, а низкий; негибкие ветви; неделикатное поведение; девочка не рада встрече с подругой; неизвестный солдат.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
г. Ростов-на-Дону

Трѳда пера

Предательство

Жили-были муж с женой, Иван да Марья, и было у них двое детей – мальчик четырёх годиков Витюша и девочка шести лет Катюша.

Муж целый день работал, а жена по дому хлопотала, за птицей ходила, корову доила, кушать варила да детей воспитывала. Жили они небогато, но дружно.

Но случилась беда: заболела жена, лежит, с кровати встать не может. Пришёл муж с работы, а дома ужин не приготовлен, корова не доена, птица не кормлена, дети плачут. Управился по хозяйству, нехитрую похлёбку сварил, сам поел, детей покормил. На следующий день та же картина, жена болеет: с кровати не встаёт.

Неделю промучился муж, да и загрустил. Вышел ночью на крылечко, думает: «Ну что за жизнь гадкая? Прихожу с работы усталый, в доме грязь, ужин не готов, скотина не кормлена, дети покоя не дают. Надоело мне всё! Хочу жизни хорошей!»

Глядь, откуда ни возьмись, идёт женщина мимо калиточки – ладная да складная. Остановилась, машет призывно Ивану: «Иди, мол, ко мне!» Подошёл Иван, а женщина и говорит:

– Красивый ты мужик, Ваня, хозяйственный. Вот только Бог жену ленивую тебе дал. Надо тебе, Иван, жену другую искать, а то работаешь, работаешь день-деньской, а потом и дома работы не впрокорот, а жена лежит, притворяется, что больна.

– Эх, – почесал бороду Иван, – права ты, красавица! Так и есть всё. Да где же жену-то другую найти?

– А ты женись на мне! Я богатая. Работать тебе не придётся.

– Так ведь дети у меня, как же они без отца?

– А пойдём со мной! А с детьми к утру решим, что делать.

Пошёл Иван за красавицей, привела она его в дом богатый, уложила в постель шёлковую. Слуги яства принесли заморские, вина редчайшие. А женщина Ивану кудри русы золотым гребнем расчёсывает, сладки песни напевает.

Только встало солнышко, а красавица Ивана будит:

– Ну, Иванушка, понравилось ли у меня гостить?

– Понравилось, ох, понравилось!

– А хочешь жить со мной остаться?

– Хочу!

– Тогда иди домой, убей детей своих и приходи ко мне.

Соскочил Иван с кровати, словно околдованный, побежал он домой, схватил спящих деток и к речке потащил да с высокого утёса в стремнину кинул, а сам к новой возлюбленной вернулся, в красоте да сытости жить.

Проснулась Марья, детишек не видно. Силы нет с постели встать. Кое-как сползла да за порог выползла, а там за калиточку. Увидали соседи, подбежали, подхватили Марьюшку под руки, рассказали про горе, как муж её деток погубил. Попросила Марья к обрыву её увести, чтоб на последнее пристанище детей своих взглянуть.

Привели Марью к обрыву, а снизу вроде плачет кто, заглянули, а там Катюша висит – зацепилась рубашкой за выступ, так и спаслась. Достали Катюшу, а Витюшу так и не смогли найти.

Прошло время, пошла Марья на поправку, на работу устроилась. Работает, а Катюшу при себе держит, боится, что отец злое дело повторить захочет – убить дочку, как сына убил. Бедно жить стали Марья с Катюшей. Корову продать за долги пришлось: оказалось, Иван должен был. Куриц потравил кто-то. Огород бурьяном зарос. В доме крысы завелись. Бьётся Марья, совсем из сил выбивается, а просвету в жизни не видно. Говорит дочке:

– Это потому нам с тобой счастья нет, что Витюшу не нашли, земле мягкой не предали, ему в речке сыро и холодно, вот и нам горько. Пойдём искать Витюшу, может, где тело за кусты или камни зацепилось.

Пришли на следующий день Марья с Катюшей к реке. Спустились к самой водице и пошли вниз по течению. Под каждую корягу Марья заглядывает, в водорослях густых ищет, среди камней на перекатах выглядывает. Не видать знакомой белой вышитой рубашечки да кудрей светло-русых. Протиснулись через кусты, глядь – речка широко разлилась, а у бережка мостки стоят. Села Марья на мостки и горько заплакала, Катюшка рядом притулилась и тоже подвывает.

Чует Марья, кто-то погладил её по колену, убрала ладони от лица, а перед ней женщина седоволосая из воды высунулась, жалостливо так на неё смотрит и говорит:

– Что ж ты рыдаешь так горько, всю воду уж солёной сделала. Айда к нам. Ни печали, ни горя знать не будешь.

Пригляделась Марья, а у женщины под водой ног нет, только хвост чешуёй серебрится. Обмерла вся, Катюшка нить перестала, глазёнки выпучила, ещё крепче к матери жмётся. Собралась Марья с духом и рассказала о своих бедах старой русалке, что, мол, ведьма, мужа увела, а он дитё жизни лишил.

– Да не ведьма его увела, – усмехнулась русалка. – Сам он проблем испугался, вот и ушёл, лёгкой да красивой жизни захотел. Предал вас всех. А дитёнка твоего позову сейчас, у нас он прижился, – и нырнула в воду.

Много ли, мало ли времени прошло, а к мосткам Витюша приплыл, улыбается, курдюшки вроде не намокли даже, говорит:

– Здравствуй, мама, здравствуй, Катюша.

Схватила Марья сына на руки, прижала к себе, по головке гладит, плачет, а он молвит:

– Отпусти меня в воду, горячая ты очень, жжёшься, – вырвался, как рыбка, плеснул хвостиком и нырнул. А потом вернулся да колечко маме протягивает. – Вот возьми, пока колечко с тобой, горе не подойдёт, носи, не снимая. А папке нашему я по-своему отомщу, с каждым разом, как он водицей умоется, будет дурнеть и здоровье терять. А сейчас идите домой, всё наладится. А соскучитесь по мне – приходите на утёс, позовите, я и приплыву.

И уплыл, только чешуйки на хвостике на закатном солнышке блеснули.

Возвратились Марья с Катюшей домой, и жизнь у них наладилась. Марья замуж за вдовца вышла, доброго да хозяйственного. В хлеву сытая корова лениво мычит, по двору две сотни кур носятся, деньги не переводятся. А вскоре и дом новый построили, двухэтажный. Когда скучно было, они с Катюшей к речке ходили с Витюшей поболтать. Он дельные советы давал.

А Иван тем временем замечать стал – как умоется, то кожа трескаться начнёт, то прыщи высыплют, с головы все кудри повypпали, одни жалкие седые кустики на висках торчат. Руки ломить стало, ноги покривились, глаза затуманились. Говорит как-то раз ему жена новая:

– Знаешь, Ваня, что-то ты совсем уродлив стал. На люди с тобой стыдно показаться. Мне не такого мужа надобно, иди-ка ты из моего дома.

– Да куда ж я пойду? Я ж муж твой!

– Ну муж! Это легко исправить, – кликнула жена сторожей, и вытолкали они Ивана взышей из дома, да ещё оглоблей по спине приложили.

Поднялся Иван из грязной лужи, да пошёл, куда глаза глядят. Не заметил, как до родной деревни дошёл, а вот и сад, который сажал, вона как вымахал! А за садом домик их маленький стоять должен. Обошёл сад, а там хоромы выстроены, больше, чем у его второй жены. Подошёл к резной калиточке, заглянул: а во дворе девочка лет десяти кур кормит, косы, как у жены первой, ниже пояса, красавица. Видит, из дома Мария выходит, ещё краше стала, зовёт девчушку:

– Катюша, пойдём обедать.

Вздрыгнул Иван: да неужто дочь жива осталась, может, и сынок тогда выжил? Замычал что-то, руку через калитку тянет. Увидали калеку грязного Марья с Катюшей, пожалели. Марья пирожков да молока бутылку вынесла:

– На, дедушка, помяни сыночка моего Витюшеньку.

А Иван слово сказать хочет, да не может, как будто комок в горле застрял. Взял милостыньку да пошёл к речке. Съел пирожки, молочком запил, сына помянул да и кинулся в воду с обрыва. Но не приняла река предателя, потому что ни в воде, ни на земле предателям места нет. Ударился он о воду, да и рассыпался в прах.

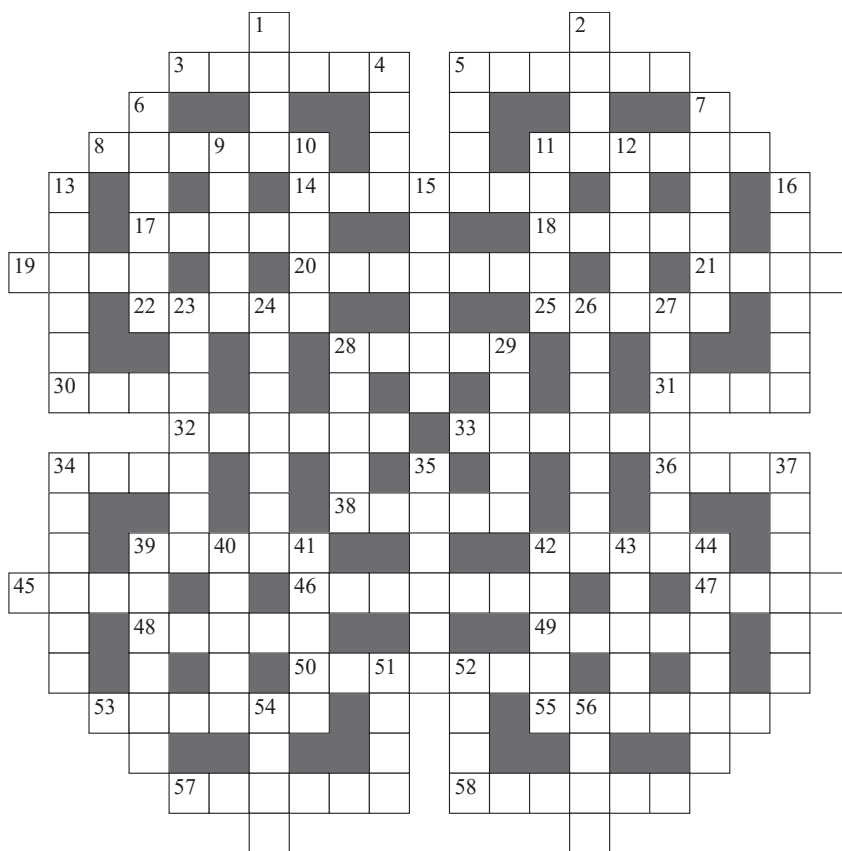
Говорят, с тех пор под утёсом часто стон мужской слышится, будто кто-то плачет и зовёт: «Мааарьююшка...Вииитююшка...Кааатююшка...» Да брешут, наверное. Я, например, ни разу не слышала.

Александрина ПРОКОФЬЕВА,
VIII класс, школа № 83, г. Пермь

Вы, наверное, замечали, что...

в средствах массовой информации стало очень много сообщений об увеличении агрессивности в обществе. Хочется надеяться, что в процентном отношении этих сведений ненамного больше реальных событий, чем прежде. Но всё же... Исполнен веку действовали неписанные законы общежития. Они нашли отражение не только в Уголовном кодексе, но и в поучениях родных, учителей, в литературе, в произведениях фольклорного жанра и в употребляющихся нами постоянно устойчивых сочетаниях разного происхождения – от народных пословиц и поговорок до мудрых слов, почерпнутых из книг, особенно из Книги книг. Вспомним заповедь Христа: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» (Лк.: 6, 31). Более радикально старозаветное высказывание: «Око за око, зуб за зуб». А попросту: «Не плюй в колодезь – пригодится воды напиться». Библейский Ной проклял своего сына Хама за неподчинительность, и стало в веках имя Хама нарицательным, обозначая грубияна и наглеца. Христос учил: «Ибо Моисей сказал: почитай отца своего; и злословящий отца своего или мать свою смертью и да умрет» (Мк.: 6, 10). И у нас принято осуждать человека, который *ради красного словца не пожалеет ни мать, ни отца*. В своеобразных сказках, которые я слышала в детстве от бабушки родом из Кириллова Вологодской области, отразился ещё дохристианский запрет на проклятия, ругань, посылание людей (особенно детей) к чёрту, сатане, лешему, грозящие бедой. И это вплеталось уже в православное сознание людей. «Результатом явилось почти полное отсутствия сквернословия в русской деревне. К сожалению, в настоящее время этот запрет перестал действовать, и традиция утеряна». (Мифологические рассказы и легенды Русского Севера / сост. и автор комментариев О. А. Черепанова. – СПб., 1996. – С. 124).

Кроссворд



По горизонтали. 3. Древнее государство в Центральной Азии. 5. Знак понижения тона в нотном письме. 8. Большой ящик с крышкой и замком для хранения вещей. 11. Персонаж трагедии У. Шекспира «Отелло». 14. Вид кофейного дерева и зерна, получаемые из него. 17. Имя Орлеанской девы. 18. Французский художник XIX в. 19. Один из Алеутских островов. 20. Полуостров в юго-восточной части Европы. 21. Время суток. 22. Всякое однолетнее растение с мягким стеблем. 25. Роман О. де Бальзака. 28. Предмет конной упряжи. 30. Пометка должностного лица на документе. 31. Столица Индии. 32. Легендарный спартанский законодатель. 33. Герой романа Г. Флобера – друг Бувара. 34. Древнерусское название финского племени. 36. Деревянный или глиняный сосуд с крышкой. 38. Колдунья из свиты Воланда. 39. Нос у слона. 42. Сладкий картофель. 45. Французский композитор эпохи барокко. 46. День ангела. 47. Река в Швейцарии и Франции. 48. Народное название клевера. 49. Ядовитая змея. 50. Курортный город в Италии. 53. Штат в США. 55. Советский историк. 57. Рассказ А. П. Чехова. 58. Французский композитор – автор самого известного болеро.

По вертикали. 1. Государственный язык Пакистана. 2. Недоверчивый апостол. 4. Насекомое. 5. Итальянский город на берегу Адриатического моря. 6. То же, что сезам. 7. Древнегреческий город. 9. Повесть В. Осеевой. 10. Главная святыня ислама. 11. Болотное растение. 12. Река в Свердловской области. 13. Соавтор И. Ильфа. 15. Поселок городского типа в Московской области. 16. Приспособление для детских забав. 23. Древнейший мост в Венеции. 24. Аэропорт им. А. Н. Туполева. 26. Город в Вологодской области.

27. Женское имя. 28. Стихотворение в прозе И. С. Тургенева. 29. Определенный режим питания. 34. Роман А. Моравиа. 35. Автор оперы «Руслан и Людмила». 37. Выпас лошадей, описанный в рассказе И. С. Тургенева «Бежин луг». 39. Командная игра. 40. Рассказ В. Солоухина. 41. Головной убор Папы Римского. 42. Белорусский писатель. 43. Приток Иртыша. 44. Рассказ Чехова. 51. Герой симфонической сказки С. Прокофьева. 52. Парижский художественный музей. 54. Русский естествоиспытатель, врач, чиновник – автор самого известного словаря русского языка. 56. Вещий русский князь.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2019. – № 6)

По горизонтали. 5. Форли. 6. Репин. 7. Пскова. 10. Редька. 13. Прево. 17. Колымага. 19. Пристань. 22. Хота. 23. Ленау. 24. Яков. 25. Нельма. 26. Шарнир. 27. Дольчи. 28. Иголка. 29. Карагач. 33. Дикуша. 35. Арарат. 38. Савелий. 39. Минвана. 40. Хунгари. 41. Тянушка. 42. Осадок. 43. «Никита». 50. Атакама. 56. Курага. 57. Магний. 58. Ванька. 59. Телави. 60. Моль. 61. Гетры. 62. Лука. 63. Монтекки. 65. Голицино. 67. Крона. 68. Кастор. 70. «Дракон». 72. Лютик. 73. Чернь.

По вертикали. 1. Воск. 2. Славка. 3. Петефи. 4. Хиль. 8. Салоники. 9. Темница. 11. Квадрига. 12. Яканье. 13. Палата. 14. Опушка. 15. «Дьявол». 16. Хорог. 18. Малибу. 20. Соната. 21. Ложка. 30. Равенна. 31. Галочка. 32. Чайхана. 33. Дриго. 34. Ковка. 36. Регби. 37. Турка. 43. «Славянка». 44. Двинье. 46. «Казачи». 47. Томилино. 48. Сурок. 49. Пальма. 51. Трагик. 52. Костров. 53. Мотыга. 54. «Уголок». 55. Шилка. 64. Кролик. 66. Лорнет. 69. «Союз». 71. Кино.

Дополнительные вопросы и задания к кроссворду (2019. – № 6)

По горизонтали.

10. *Хрен редьки не слаще; Надоел как горькая редька (хуже горькой редьки); Кто ест хрен да редьку, тот болеет редко; Хрен да редька, да и то редко.*

13. *Оперу по мотивам романа А.-Ф. Прево «История кавалера де Грие и Манон Леско» сочинил Джакомо Пуччини.*

17. *Колымагой пренебрежительно называют также громоздкое, неуклюжее средство передвижения.*

19. *Пушки с пристани палят, / Кораблю пристать велят («Сказка о царе Салтане»); Я сердцем отдыхал – друг друга мы любили: / И бури надо мной свирепость утомили, / Я в мирной пристани богов благословил («Кавказский пленник»); Постоялый двор, или, по-тамошнему, умёт, находился в стороне, в степи,далече от всякого селения, и очень походил на разбойническую пристань («Капитанская дочка»).*

22. *Увертюра М. И. Глинки «Арагонская хота».*

26. *На шарнирах. Лёгкие, очень свободные движения человека сравниваются с возможностью какого-либо устройства, снабжённого шарниром, который позволяет частям механизма поворачиваться относительно друг друга под углом. – Пойдемте, это чарльстон! – сказала Лука. Её ноги ходили, как на шарнирах: бросит ногу, помашет ею и снова наступает на меня (В. Белыев).*

28. *Куда иголка, туда и нитка; сидеть как на иголках; искать иголку в стоге сена; Игла в стог попала – пиши пропало.*

42. *Осадком в переносном смысле называют тяжёлое, неприятное чувство, остающееся после какого-либо события, разговора и т. п. Дело, кажись, ничего, не было бы осадков; Ложки нашлись, а осадочек остался.*

58. *В произведениях русских писателей XIX – начала XX в. ванькой называли легкового извозчика на плохой лошади и с дешёвой упряжью; чаще это был крестьянин, приехавший на заработки в город.*

62. *Лука (греч. Λοικᾶς) – апостол, христианский святой, автор одного из четырёх евангелий – Евангелия от Луки. Лука – 'дугообразный поворот реки, излучина; мыс, огибаемый рекой. || Изгиб, кривизна чего-либо'.*

68. Поллукс.

70. Фильм «Убить дракона» поставил М. Захаров.

72. Лютики-цветочки / У меня в садочке. / Милая, любимая, / Не дождусь я ночи; Ромашки спрятались, поникли лютики, / Когда застыла я от горьких слов. / Зачем вы, девочки, красивых любите, / Непостоянная у них любовь.

73. Чернь – это простонародье, уличная толпа, а Пушкин в своих стихах презрительно называл чернью совокупность духовно ограниченных, чуждых высоких помыслов и побуждений представителей привилегированных групп населения (*светская чернь, литературная чернь*).

По вертикали.

9. Сейчас *темница* – слово устаревшее, книжное, принадлежность поэтической речи или образного употребления. *Сижу за решёткой в темнице сырой, / Вскормлённый в неволе орел молодой* (А. С. Пушкин); *Отворите мне темницу, / Дайте мне сиянье дня, / Черноглазую девицу, / Черногривого коня!* (М. Ю. Лермонтов).

11. *Квадрига* – скульптурная композиция П. К. Клодта, изображающая Аполлона в колеснице, запряжённой четвёркой лошадей, – украшает портик Большого театра в Москве. В русском и других языках есть ряд слов, заимствованных из разных источников, но восходящих к лат. *quadrare* 'делать четырёхугольным', *quarttuor* 'четыре', *quartus* 'четвёртый' (*квадрат, квадрант, квадратура, квадриллион; кварта, квартет, квартал, квартира*).

21. В час по чайной ложке; Ложка дёгтя в бочке мёда; Ложка мёду, а бочка дёгтю; Дорога ложка к обеду, а там хоть под лавку; Ложкой моря не вычерпать; Один с сошкой, а семеро с ложкой; – Тит, иди молотить! – У меня живот болит. – Тит, иди кашу есть! – Где моя большая ложка?

29. *Касаткой* (*косаткой*) называют не только деревенскую ласточку, но и хищное морское млекопитающее семейства дельфиновых. Ср. название пьесы А. Н. Толстого «Касатка».

31. Корректорский знак *галочка* в виде схематического изображения птички (ср. *галочка* – уменьш. *галка*) используется как рукописная пометка в каком-либо тексте, например с целью обратить внимание или обозначить выполнение определённого пункта плана, задания. Когда что-либо делается для формального отчета, говорят, что это делается *для галочки*.

48. Слово *сурок* встречается в одноимённой песне Л. ван Бетховена: «По разным странам я бродил, и мой сурок со мною, / И весел я, и счастлив был, и мой сурок со мною!»

51. *Трагиком* был персонаж комедии А. Н. Островского Г. Д. Гурмыжский с театральным псевдонимом *Несчастливцев* (он говорит сам о себе: «Несчастлив тот, кто угождать и подличать не умеет»).

54. *Уголок* – это уменьш. к *угол* в разных значениях. В названии имения в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина подчеркивается, что это место тихое, уютное. Для мастеровитого мужчины *уголок* – это специальное приспособление в виде двух расположенных под прямым углом планок: *металлический уголок*.

55. Топоним *Шилка* упоминается в «Думе беглеца на Байкале» Дм. П. Давыдова, в несколько переработанном виде положенной в основу текста песни «Славное море, священный Байкал»: «Шилка и Нерчинск не страшны теперь, – / Горная стража меня не поймала, / В дебрях не тронул прожорливый зверь, / Пуля стрелка миновала». Беглый каторжанин имеет в виду тяжёлые работы на Нерчинских и Шилкинских рудниках.

Русский язык в школе и дома. 2020. № 1. 1–24

Редакция:

Т. А. Боброва, А. Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная вёрстка – К. В. Морозов

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77–7793 от 16 апреля 2001 г.

Редакция журнала «Русский язык в школе и дома»

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/>

© Журнал «Русский язык в школе и дома». 2020

Я всегда взываю к активности...

Север – это заповедная земля нашей национальной культуры. Сказки, былины – все, что изначально создано русским народом, нашими дальними предками, пращурами нашими, все здесь еще до сих пор, даже сегодня, сохранилось в первозданной красоте. Во всяком случае слово, русское, северное, не замутнено еще жаргоном газет, телевидения, радио и прочее и прочее, – все это сохранилось у нас на Севере. Наконец, мы должны всегда помнить, что Север – это та земля, тот край, откуда пришел на Москву великий мужик Ломоносов, наш первый университет, который дал начало всей новой книжной культуре на Руси. Редкий случай! Национальная культура, наука идет от сына мужика! Ну, я не говорю о том, что Север – это, так сказать, вся Сибирь, которой, Ломоносов говорил, произрастать Русь будет и прирастать Русь будет, все землепроходцы – это все дал Север.

Более того, в страшные минуты трагических поворотов русской истории (я имею в виду борьбу с татаро-монголами, я имею в виду время великой смуты), оказывается по последним исследованиям, роль Севера в решающие моменты русской истории неизмерима и до сих пор по-настоящему не изучена... Я почему это все говорю? Ну, просто увидел вас, северян, и появилась здесь, в Архангельске, потребность как-то лишний раз изъясниться и объяснить в любви к родной земле. <...>

Мне бы хотелось, чтобы в нашем городе все знали и все помнили наших больших писателей. <...> ...например, северный писатель... Борис Шергин, Борис Викторович Шергин. Это же неповторимое чудо! По языку, по общему настрою, по любви, по милосердию, по жалости в самом хорошем понимании этого слова, по сердечности, по чистоте... с кем его можно сравнить? <...>

– Ольгу Фокину я очень люблю. Я считаю, что из женщин, пишущих на русском языке, можно сказать, это самая талантливая поэтесса. Она, во-первых, очень близка к жизни, у нее всегда в стихах не выдумка, не буквы, не слова – стихи порождены самой жизнью, там всегда что-то географическое, всегда что-то деревенское, что-то российское, что-то периферийное, то есть то, что она хорошо знает, с чем она родилась на свет, и чем она живет, и к чему она приобщается. ...у нее есть совершенно свежие, совершенно прелестные стихи, которые пленяют, очаровывают тебя искренностью, чистотой и непосредственностью чувств. И, наконец, далеко не каждый поэт и писатель может похвастать, что у него есть свой язык. У Ольги Фокиной есть свой язык, по которому ее можно отличить от других поэтов. И это очень хорошо...

(Из выступления Ф. А. Абрамова на встрече с архангельской интеллигенцией, 1981.)

